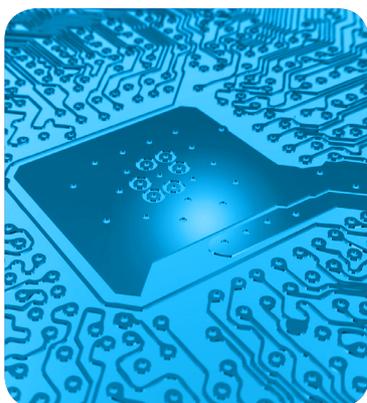




# MÁSTERES de la UAM

Facultad de Filosofía y  
Letras/13-14

Máster en  
Lengua española:  
Investigación y  
prácticas profesionales



**Gramática universal y  
lenguas extranjeras:  
la instrucción en lengua  
materna y la transfe-  
rencia de los contenidos  
teóricos al aprendizaje  
de lenguas extranjeras.  
Situación de la enseñan-  
za secundaria en la  
Comunidad de Madrid**  
*Mario Antonio Hernández  
Pérez*



# ÍNDICE

## **1 - TEORÍA Y PRÁCTICA: LA TEORÍA LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

1.1 – Introducción.... 4

1.2 - La Gramática Universal y los universales lingüísticos: una reflexión metalingüística transversal a las materias de contenidos lingüísticos y a los niveles de la lengua..... 9

1.3 - Adquisición-aprendizaje de la lengua materna y de una lengua extranjera desde la perspectiva de la lingüística teórica.... 10

1.4 - ¿Por qué la enseñanza secundaria nos puede aportar datos importantes sobre la relevancia de los contenidos gramaticales en la enseñanza de lenguas extranjeras?.... 14

1.5 - ¿Por qué analizamos los contenidos gramaticales de la legislación educativa en enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid?.... 15

1.6 - ¿Por qué analizamos los libros de texto?..... 19

## **2 - FONÉTICA Y FONOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID. LA REFLEXIÓN SOBRE EL SISTEMA VOCÁLICO DEL ESPAÑOL, Y SU TRANSFERENCIA A LENGUAS EXTRANJERAS**

2.1 - Investigaciones y logros relevantes sobre la Fonología. Las vocales: sordera y criba fonológica, Teoría de la Optimidad y Modelo Ontogénico..... 25

2.2 - Herramientas fonológicas: la transcripción y la comparación entre L1 y LE..... 27

2.3 - Los sistemas vocálicos español, inglés y francés. Un enfoque transversal..... 29

2.4 - La Fonología y la Fonética en la legislación educativa..... 39

2.5 - La Fonética y la Fonología en los libros de texto..... 43

2.5.1 - Edebé..... 44

2.5.2 - Editex..... 44

2.5.3 - Santillana..... 45

2.5.4 - Vicens Vives..... 45

2.5.5 - Libros de Inglés y Francés de 1º de ESO..... 46

2.6 - Un ejemplo de explicación orientada a la transversalidad: propuesta de tratamiento de las vocales en una unidad didáctica..... 46

2.7 - Algunas reflexiones sobre los datos del capítulo: el tratamiento de la Fonética y la Fonología en la enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid..... 51

## **3 - LÉXICO Y SEMÁNTICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID: LOS PAPELES SEMÁNTICOS, LA INTRANSITIVIDAD Y LA ELECCIÓN DE AUXILIAR EN FRANCÉS**

- 3.1 - Francés como lengua extranjera en la educación..... 54
- 3.2 - Investigaciones y logros relevantes sobre la elección del auxiliar en los paradigmas verbales compuestos del francés: valencia argumental, papeles semánticos, transitividad, inacusatividad y aspecto..55
- 3.3 - Problemas todavía sin resolver..... 66
- 3.4 - Semántica y léxico en la legislación educativa..... 68
- 3.5 - Semántica y léxico en los libros de texto..... 73
- 3.5.1 - Edebé..... 74
- 3.5.2 - Editex..... 75
- 3.5.3 - Santillana..... 76
- 3.5.4 - Vicens Vives..... 77
- 3.5.5 - Libros de francés de 2º de eso..... 78
- 3.6 - Un ejemplo de explicación orientada a la transversalidad: el *passé composé* francés a través de la reflexión sobre el aspecto y los papeles temáticos..... 78
- 3.7 - Algunas reflexiones sobre los datos del capítulo: el tratamiento de la semántica y el léxico en la Comunidad de Madrid..... 82

#### **4 - MORFOLOGÍA Y SINTAXIS: LAS PREPOSICIONES EN CLASE DE LENGUA CASTELLANA Y LOS PHRASAL VERBS INGLESES**

- 4.1 - Investigaciones y logros relevantes sobre las preposiciones y los complemento de régimen en español: preposiciones, complemento de régimen, complemento circunstancial y sus funciones semánticas..... 84
- 4.2 - Investigaciones y logros relevantes sobre las preposiciones en inglés y su rección: los *phrasal verbs*..88
- 4.3 - Morfología y sintaxis en la legislación educativa: las preposiciones, los complementos de régimen y los *phrasal verbs*..... 94
- 4.4 - Los manuales escolares..... 95
- 4.4.1 - Edebé..... 97
- 4.4.2 - Editex.....97
- 4.4.3 - Santillana.....98
- 4.4.4 - Vicens Vives..... 98
- 4.4.5 - Manuales escolares de inglés de 1º ESO y 1º de Bachillerato..... 99
- 4.5 -Un ejemplo de explicación orientada a la transversalidad: las preposiciones y los complementos de régimen en Lengua Castellana..... 100
- 4.6 - Un ejemplo de reutilización transversal de los contenidos teóricos de Lengua Castellana: las preposiciones y los *phrasal verbs*..... 103
- 4.7 - Algunas reflexiones sobre los datos del capítulo.... 107

#### **5 - CONCLUSIONES FINALES..... 108**

#### **BIBLIOGRAFÍA..... 111**

# 1 - TEORÍA Y PRÁCTICA: LA TEORÍA LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

## 1.1 - INTRODUCCIÓN

La investigación en gramática universal y lingüística teórica toma como punto de partida la idea de que todas las lenguas tienen algo en común. Sin embargo, también es común la idea de que la aplicación de sus teorías e hipótesis a la enseñanza de lenguas no es muy productiva.

'It would be absurd to try to teach such facts as these to people learning English as a second language, just as no one taught them to us.' (Chomsky, 1986:12)

'Applied transformational grammar did not significantly advance language teaching (...), its only tangible effect, perhaps, was that it needlessly made many teachers feel unprepared because they had not been trained in the latest version of transformational theory.' (Krashen, 1982:5)

El elemento didáctico de dichas investigaciones siempre ha tenido un segundo plano, centrándose más en la descripción de los procesos lingüísticos de un hablante nativo (Liceras, 1988:47; Lightbown y Spada, 2006:35). Martín Peris, refiriéndose específicamente a la instrumentalidad pedagógica en lenguas extranjeras de la lingüística de corte generativista, lo resume de la siguiente manera:

'Es ya un lugar común aludir al escepticismo manifestado por Chomsky en su alocución a los profesores de lenguas modernas de los EE.UU., reunidos en su conferencia anual en Nueva York, en 1976, acerca de la importancia que las ideas y los conceptos desarrollados por su teoría lingüística pudieran tener para la enseñanza de lenguas; opinión nunca modificada, antes bien reafirmada en cuanto ha habido ocasión'. (Martín Peris, 1998:8).

Por otro lado, durante las últimas décadas, la pedagogía comunicativa ha tenido gran éxito en la instrucción en lenguas extranjeras basándose en la idea de que concentrar el esfuerzo del alumno en el aprendizaje de reglas gramaticales lo alejaría de la adquisición de una competencia comunicativa suficiente, asumiendo así que la "gramática" no participa del sentido más relevante de los enunciados (Cadierno 2010:2), y que por lo tanto es prescindible, e incluso entorpece. Con este enfoque (en su versión más fuerte) el método comunicativo intenta acercar el idioma extranjero al alumno a través de procesos que sortean el aprendizaje explícito de reglas. Sobre todo se pretende favorecer la *asimilación* de la lengua extranjera (LE)<sup>1</sup> a través de la *adquisición* (Krashen 1982:9; Lightbown y Spada, 2006:36), término que se opone al aprendizaje y que comentaremos más adelante (§1.3). Aunque existen autores

---

1 En nuestro trabajo, preferimos utilizar el término lengua extranjera (LE) en lugar de lengua segunda (L2) porque, en el caso del francés e inglés en la Educación Secundaria, las posibilidades de ponerlo en práctica fuera del aula son reducidas. No es en absoluto una situación comparable a la enseñanza del español como segunda lengua en EEUU, o del castellano en algunas zonas de Cataluña o del País Vasco (Coyle, 2005:148).

que advierten de que un punto de vista puramente comunicacional no es suficiente si no se aporta también una serie de conocimientos gramaticales explícitos, y que alientan a una mezcla entre práctica comunicativa y reflexión metalingüística (Muruais Senovilla, 1998:305; Lightbown y Spada, 2006:142), este enfoque pedagógico ha llegado a todo tipo de aulas (Lightbown y Spada, 2006:38), incluidas las de enseñanza secundaria, fomentado por las propias propuestas del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) a todos los sistemas educativos europeos. Es evidente que existe un animado debate sobre el lugar de los conocimientos formales explícitos en la enseñanza de lenguas (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:1), y que a menudo se ha hablado de un cierto desencuentro entre la teoría lingüística y su aplicación.

'The reason for this lack of communication [entre investigadores y profesores] do not stem from any anti-intellectualism on the part of teachers. They stem rather from the failure of research to supply relevant input in the past.' (Krashen, 1982:5)

No obstante, en España, la enseñanza de la gramática en la enseñanza secundaria tiene su propio espacio en clase de Lengua Castellana, en la cual se pretende describir los principales fenómenos lingüísticos de la lengua materna a los estudiantes. Además, la propia legislación educativa española fomenta su transferencia a las asignaturas de lenguas extranjeras (§1.5). Sin embargo, hemos observado un dato de interés para comprender el enfoque con el que se realiza la reflexión teórica lingüística en distintos sistemas educativos europeos: dependiendo del país, hemos observado que algunos conceptos se explican de forma muy diferente en algunas obras de consulta gramatical de gran difusión dirigidas principalmente a los estudiantes de enseñanza secundaria, siendo, sin embargo, las realidades lingüísticas equivalentes. Por ejemplo, desde un punto de vista sintáctico, muchos de los libros de consulta gramatical franceses (Bescherelle, 2006; Grevisse, 2003; Boni, Garreau, y Gousseau, 2001) difieren significativamente en sus descripciones de las funciones del complemento directo (CD), del complemento indirecto (CI) y del complemento de régimen (CR) respecto a obras similares en español que son habituales en los niveles preuniversitarios (Gomez Torrego, 2011; Vilaplana, 2005; De Miguel Losada, 2005): en francés se clasifica como *complément d'objet indirect* (COI) a grupos que en español serían descritos como CD o CR, siendo los enunciados de los ejemplos sintáctica y semánticamente equivalentes en ambos idiomas. De hecho, esta terminología no es nueva para los lingüistas españoles, ya que recuerda a la distinción propuesta por Marantz (Bosque y Gutierrez-Rexach, 2009:257) en la que se distingue entre 'argumento interno directo' y 'argumento interno indirecto'. Veamos algunos ejemplos en los que en francés se utilizan los términos *complément d'objet direct* (COD), *complément d'objet indirect* (COI) y *complément d'objet second* (COS o CS) comparados con enunciados equivalentes en español extraídos de los libros de consulta gramatical comentados anteriormente:

- (1) *Ce jeune homme succédera à son père.* (Grevisse, 2003:42)  
COI  
*Golpearon a mi primo.* (Gómez Torrego, 2011:298)  
CD
- (2) *Le tabac nuit à la santé.* (Grevisse, 2003:42)  
COI  
*Amo a la vida.* (Gómez Torrego, 2011:299)  
CD
- (3) \**Je m'aperçois* (Bescherelle, 2006:285)  
*Je m'aperçois de l'erreur que j'ai faite.* (Bescherelle, 2006:285)  
COI  
*Il s'est trompé de quai.* (Boni, Garreau, y Gousseau, 2001:59)  
COI  
*Se arrepintió de todo.* (De Miguel Losada, 2005:79)  
CR
- (4) *Michel s'occupe de la nourriture.* (Bescherelle, 2006:299)  
COI  
*Ocuparse de algo.* (Gómez Torrego, 2011:314)  
CR
- (5) *Il ne se souvient de rien.* (Bescherelle, 2006:297)  
COI  
*Me acuerdo de tu entrada triunfal.* (De Miguel Losada, 2005:80)  
CR
- (6) *On sévit contre le coupable.* (Grevisse, 2003:42)  
COI

Como vemos, un COI es un argumento interno introducido por cualquier tipo de preposición. En el caso de un predicado ditransitivo, el segundo argumento interno en francés, introducido también siempre por una preposición, se clasifica como *complément second* o *complément d'objet second* (CS o COS) —tradicionalmente se le denominaba como *complément d'attribution*—. De esta manera, el primer argumento interno, si es introducido sin preposición, se clasifica como *complément d'objet direct* (COD), el cual designa un objeto o tema. El segundo argumento interno, siempre con preposición, es un complemento necesario que designa el beneficiario, el origen, el instrumento, el destino, etc. (Maingueneau, 1999:32; 1999:86), mientras que en español lo habitual es diferenciar entre CI y CR.

- (7) *Il rend la monnaie aux clients.* (Bescherelle, 2006:300)  
COD CS  
*He dado un libro a María.* (Gómez Torrego, 2011:297)  
CD CI



país, nos hacemos las siguientes preguntas:

1 - Aparte de los contenidos teóricos tradicionales, ¿existen conceptos de Gramática Universal y Lingüística Teórica más recientes que puedan adaptarse a la clase de Lengua Castellana y posteriormente ser reutilizados en la enseñanza de idiomas en el mismo contexto escolar, en particular en las asignaturas de Inglés y Francés?

2 - Si es así, ¿cuál es el estado de la cuestión actualmente en enseñanza secundaria? es decir, ¿los contenidos teóricos que se enseñan actualmente en la clase de Lengua Castellana en enseñanza secundaria en España incluyen convenientemente estos logros?

Para encontrar una respuesta a ambas preguntas, y dentro del marco teórico de la Gramática Universal, desde el modelo de Principios y Parámetros de Chomsky en sus versiones más actuales, la propuesta de este trabajo es observar a través de la legislación educativa de la Comunidad de Madrid, y de algunos libros de texto de enseñanza secundaria de esta comunidad autónoma la presencia de contenidos teóricos de corte universal en Fonética y Fonología, Semántica y Léxico, y Sintaxis y Morfología en Lengua Castellana. Asimismo, trataremos de comprobar también si estos contenidos son transferibles al aprendizaje de Inglés y Francés dentro del marco del mismo sistema educativo.

Para ello hemos dividido el presente trabajo en 4 capítulos: en el primer capítulo describiremos algunos conceptos generales sobre la Gramática Universal y Lingüística Teórica así como aquellos conceptos más relevantes sobre el funcionamiento, la adquisición y el aprendizaje de lenguas (materna y extranjeras), necesarios para el desarrollo del resto de los capítulos. En este mismo capítulo justificaremos por qué nos ha parecido conveniente el análisis la legislación educativa de la Educación enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid, así como el análisis de algunos de sus libros de texto, y por qué estos datos nos pueden revelar cuál es el estado de la cuestión. En el segundo capítulo, que dedicaremos a la Fonética y Fonología, examinaremos la transferencia de contenidos teóricos a la mejora de la pronunciación en Inglés y Francés basándonos en la descripción del sistema vocálico español que se realiza en la clase de Lengua Castellana. Para ello comenzaremos haciendo un recorrido por aquellas teorías e hipótesis directamente relacionadas con Principios y Parámetros fonéticos y fonológicos. Después examinaremos en la legislación los contenidos relacionados con la fonética y la fonología en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Tras esto veremos cómo se reflejan estos contenidos en los libros de texto, y, para finalizar este capítulo, elaboraremos una propuesta didáctica sobre la enseñanza del sistema vocálico español susceptible de ser transferible a la mejora de la pronunciación en Inglés y Francés para comprobar si es posible dicha transferencia teórica entre asignaturas. El tercer

capítulo lo dedicaremos a la Semántica y Léxico. En él analizaremos la selección de auxiliar en francés y cómo ciertas teorías e hipótesis de corte generativista estudian este fenómeno lingüístico, y si pueden ser adaptadas al nivel de enseñanza secundaria. Veremos de nuevo su reflejo en la ley y en los libros de texto, y elaboraremos una propuesta didáctica basada en su transferencia. Por último, en el capítulo 4 abordaremos la Sintaxis y la Morfología examinando las preposiciones como categoría gramatical y como componente imprescindible de los CR en español y de los *Phrasal Verbs* ingleses (PV).

## 1.2 - LA GRAMÁTICA UNIVERSAL Y LOS UNIVERSALES LINGÜÍSTICOS: UNA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA TRANSVERSAL A LAS MATERIAS DE CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS Y A LOS NIVELES DE LA LENGUA

La Lingüística Generativa y la teoría de la Gramática Universal (GU) de Chomsky suponen la existencia de una serie de principios comunes a todas las lenguas ya que consideran que la facultad del lenguaje es innata a todos los seres humanos (Chomsky, 1986:3). La llamada teoría de Principios y Parámetros identifica una serie de principios universales a todos los seres humanos y a todas las lenguas, y una serie de parámetros que se activan con la experiencia, siempre dentro de unos límites o restricciones establecidos por dichos Principios. Es decir, las diferencias que no son exclusivamente léxicas entre las lenguas (ya sean tanto fonológicas, semánticas, sintácticas o morfológicas) se establecen en los diferentes valores de los parámetros activados por estas. El niño, gracias a su exposición a una lengua, activa una serie de parámetros y no activa otros. Algunos autores suponen que esto se produce con la lengua materna, pero difícilmente con una lengua extranjera.<sup>2</sup>

Chomsky argumenta que existe un dispositivo innato (*Language Acquiring Device*; Chomsky, 1986:3) común a todos los seres humanos que se activa durante la infancia, permitiendo al niño recibir el *input* de una lengua dada y extraer de estos datos sus reglas gramaticales a partir de principios universales y sus parámetros particulares. A pesar de ser este *input* bastante imperfecto, el niño es capaz de construir con él una gramática que genera enunciados bien estructurados<sup>3</sup>. Esta gramática determina cuál es la forma en que deben usarse y comprenderse estos enunciados. Así pues, Chomsky concibe que la labor del lingüista es la de buscar y describir aquellos universales lingüísticos y parámetros que

---

2 'Let's assume a parameter with two values. Let's further assume a native speaker with a NL setting in one way who is learning a L2 in another way. If UG is available to that learner, there should be little difficulty in resetting the parameter because the speaker has access to both settings through UG. If UG is operative only through the L1 (as the Fundamental Difference Hypothesis suggests), then we would expect only those features that are available through the L1' (Gass y Selinker, 2008:170).

3 *Poverty of stimulus*, también denominado como *Plato's problem* (Chomsky, 1986:7).

permitan predecir la creación de infinitos enunciados en una lengua (Chomsky, 1957:11). Esto es la base de la escuela lingüística que él fundó, la Lingüística Generativa, la cual ha ido replanteándose sus teorías con el tiempo, pero cuyo núcleo sigue intacto: la creencia en la existencia de una GU y en los universales lingüísticos de todas las lenguas naturales.

### 1.3 - ADQUISICIÓN-APRENDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA Y DE UNA LENGUA EXTRANJERA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LINGÜÍSTICA TEÓRICA

Quizás lo más importante para comprender cómo hace un niño para adquirir una lengua extranjera (LE) es comprender primero cómo adquiere su lengua materna (L1)<sup>4</sup>. Por ello, las teorías formales pueden desempeñar un papel importante en la lingüística aplicada. Como ya hemos mencionado anteriormente, las teorías chomskianas interpretan que los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite aprender cualquier lengua, siempre y cuando interactúen con su contexto lingüístico. Este instinto del lenguaje se da en el niño de manera inconsciente aprendiendo a hablar su lengua materna sin instrucción explícita, por simple interacción social con su entorno, aunque el estímulo al que se exponga sea pobre. Dependiendo de los autores (Lightbown y Spada, 2006), se supone que este periodo crítico de adquisición de la lengua puede acabarse hacia la pubertad, si bien el momento exacto es objeto de discusión, así como su misma existencia.

En lo que concierne a las lenguas extranjeras, algunos investigadores (Saville-Troike, 2006) explican que la adolescencia es el momento crítico a partir del cual es más difícil adquirir una LE debido a la pérdida de plasticidad del cerebro para adquirir estructuras lingüísticas de forma innata, sin embargo los adolescentes y adultos parecen tener un progreso más rápido en las primeras etapas valiéndose de su L1 y de otras ventajas que otorga la edad<sup>5</sup>. En nuestro caso, en la enseñanza secundaria los alumnos tienen entre 12 y 17 años, por lo que la enseñanza de las LE (francés e inglés) se imparte a alumnos que ya están al límite de ese periodo crítico y que se enfrentan a las LE con otras estrategias. Por ello los resultados están condicionados por procesos conscientes del aprendizaje y por nuestra lengua materna.

Volviendo a nuestros conceptos teóricos universales, a partir de la teoría de Principios y

---

4 Utilizamos la abreviación "L1" (de lengua primera) en lugar de "LM" porque muchos de los estudios sobre primeras y segundas lenguas pueden aplicarse a las lenguas extranjeras aprendidas en contexto escolar, y así unificamos la terminología.

5 'While "brain plasticity" is listed as a younger learner advantage in 4.3, older learners are advantaged by greater learning capacity, including better memory for vocabulary. Greater analytic ability might also be an advantage for older learners, at least in the short run, since they are able to understand and apply explicit grammatical rules.' (Saville-Troike, 2006:84).

Parámetros de Chomsky (1986) algunos investigadores se han interesado —desde una perspectiva generativista— en la influencia que la L1 tiene en la adquisición de una LE. Su principal motivación es la creencia de que a través de la configuración paramétrica de la L1 es posible comprender y predecir muchos de los errores que se producen al aplicar estos parámetros en la LE, ya que que algunos coincidirán y otros no (Liceras, 1988:53). Básicamente, se debe esperar que estos errores son el resultado de la “transferencia negativa”, es decir, de aquellos parámetros que no coinciden (*errores de transferencia o interlinguales*) tan característicos de todas las etapas de la interlengua, del “habla de extranjero”, ya que la transferencia positiva —aquellos parámetros coincidentes— no plantearán ningún problema, más bien al contrario. Por otro lado, existe otro tipo de errores no atribuibles a los parámetros, sino a los los propios principios de la GU: son los "*errores de desarrollo*" (Gass y Selinker, 2008:103), como la sobregeneralización de reglas o la simplificación de las mismas. Estos errores no son exclusivos de hablantes de un idioma con algún tipo de parámetro dado no coincidente con el de la lengua meta, sino que se trata de aquellos errores que todos los extranjeros que aprenden dicha lengua meta cometen por igual.

Otro avance en la comprensión de la adquisición de una lengua extranjera es el Modelo Ontogénico (*Ontogeny Philogeny Model*) de Major (Gass y Selinker, 2008:186) en el que se describe la relación entre los errores de transferencia, los de desarrollo y los universales lingüísticos a lo largo del proceso de adquisición de una L2/LE. Basado en los factores tiempo, estilo, semejanza y marcadez, su modelo podría resumirse en estos dos puntos:

1- En los primeros contactos con la LE predominan las transferencias tanto positivas como negativas de la L1 a la LE. Los errores de transferencia disminuyen con el tiempo, a la vez que se va consolidando la LE.

2- Los errores de desarrollo van aumentando, a la par que disminuyen los de transferencia, pero al final de la etapa intermedia en el proceso de adquisición también disminuyen.

A su vez, este MO ha sido relacionado con la Teoría de la Optimidad (Prince y Smolensky, 1993), puesto que en las etapas iniciales del proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua, la alta cantidad de errores está directamente relacionada con la transferencia completa de todas las restricciones de la lengua materna a la LE, dando lugar a lo que se conoce como “interlengua” (Kouti, 2010). La Teoría de la Optimidad explica que todas las realizaciones lingüísticas —aunque hay discusión sobre su aplicación fuera del campo de la Fonética (Gass y Selinker, 2008:184)— admiten cierto grado de

variación dependiendo de una serie de restricciones universales sujetas a variación paramétrica. Si una u otra restricción no aparece en una lengua dada es por la desactivación de su parámetro. Estas restricciones están ordenadas jerárquicamente de forma diferente en cada idioma, y esta jerarquía determina un conjunto de análisis que establece las reglas generales de buena formación estructural de dicha lengua, aunque a veces estas reglas puedan ser violadas. Por ejemplo, la distribución y la articulación de los fonemas deben obedecer a la fonotáctica particular que tiene una lengua, respetando las combinaciones permisibles y evitando las no permitidas. En esta teoría el concepto de marcadez juega un papel fundamental. Según la TO todo tipo de estructura lingüística tiene dos valores: marcado y no marcado, siendo el valor no marcado el más básico y preferido por la mayoría de las lenguas, mientras que el marcado es evitado. Estos dos valores son el eje de dos fuerzas universales que tratan de equilibrarse. La primera, la marcadez, trata de evitar los parámetros marcados buscando la correcta construcción de las estructuras lingüísticas. La segunda, la fidelidad, trata de ceñirse a los contrastes léxicos, formando estructuras marcadas. Ambas fuerzas están pugando constantemente, y las restricciones que tratan de imponer no siempre son respetadas, inclinándose a veces la balanza a favor de la primera, y otras veces a favor de la segunda. Con esta teoría, Prince y Smolensky interpretan que las variaciones entre idiomas son debidas a la diferente organización de las restricciones, y esto afecta directamente a la adquisición de una lengua extranjera ya que implica una reorganización de las restricciones de la L1.

Por otro lado, también ciertas investigaciones de corte funcionalista se centran en la comparación de la lengua extranjera con la materna, como es el caso de la hipótesis de “adquisición vs. aprendizaje” (§1.3). Esta hipótesis formulada por Krashen (Krashen, 1982:83), en su enfoque natural —y recogida por el enfoque comunicativo— sostiene que la mayor diferencia entre el aprendizaje de la L1 y de la LE es que la lengua materna se asimila en un proceso de “asimilación cultural” a través del cual el niño aprende a desenvolverse en un contexto social en el que el instrumento de intercambio es la lengua. Por esta razón no se aprende, sino que se “adquiere” sin esfuerzo. Por todo ello, respecto a las LE, esta hipótesis establece una distinción entre el concepto de “adquirir” y el de “aprender”, que Krashen considera irreconciliables (Coyle, 2005:151). Es decir, se adquiere una LE de forma semejante a como se adquiere una L1; a través de la inmersión en un contexto donde se tenga que estar expuesto a esta lengua meta, de forma que como el aprendiente se concentra en poder usarla para comunicarse, la lengua se asimila de forma inconsciente. El aprendiente no sabe qué reglas ha aprendido, simplemente las ha interiorizado. En contrapartida el “aprendizaje” implica conocer y reflexionar formalmente sobre una lengua. Se presentan reglas y se corrigen los errores de la LE. El aprendiente consigue una correcta representación mental de una regla (o también un parámetro), pero Krashen considera que esto no

implica que se produzca una “adquisición” adecuada. Por ello los enfoques herederos de las teorías de Krashen sostienen que la adquisición es mucho más relevante que el aprendizaje puesto que es lo que permite la fluidez comunicativa en una lengua extranjera.

Sin embargo, aquellos autores que sostienen que la reflexión metalingüística tiene sus beneficios (Liceras, 1998; Liceras, 2000), no creen que el aprendizaje de reglas sea un fin en sí mismo sino un medio de ayudar a la progresión en la adquisición, y nunca pretende sustituir a ésta, ni superarla en dedicación de tiempo, esfuerzo o contenidos, comprendiendo que esto sería muy poco rentable. Por ello, la reflexión explícita metalingüística bien empleada —la gramática— puede ser un contenido relevante en las clases de lengua materna y lenguas extranjeras. Por otro lado, la adquisición necesita una gran cantidad de exposición a la lengua meta, de un contexto adecuado y de motivación (Krashen, 1982:71; Lightbown y Spada 2006:37). Sin embargo, a pesar de contar con otras ventajas que comentaremos más adelante (§1.4), en la enseñanza secundaria española se dispone de un número de sesiones limitado y de unas condiciones en las que una gran cantidad de alumnos no podrá tener la oportunidad de practicar la expresión-comprensión oral en el tiempo de una sesión<sup>6</sup>. La cantidad de *input* que se ofrece a los alumnos es, en nuestra opinión, demasiado pequeña, y la de *output* mucho menor (una media de 4 sesiones semanales de menos de una hora, en los mejores casos, frente a 24 horas de socialización en lengua materna<sup>7</sup>). No parece pedagógicamente rentable contar únicamente con herramientas semejantes a las que tiene cualquier ser humano cuando aprende su lengua materna.<sup>8</sup> La adquisición de una lengua materna conlleva una inmersión lingüística importante, mientras que alcanzar cierta competencia en una lengua extranjera en el aula tiene muchas limitaciones, lo que puede determinar los resultados que se van a obtener. No quiere decir esto que no sea beneficioso la exposición a la LE en clase, antes al contrario; sino que la reflexión teórica bien organizada y en su justa medida puede ser el hilo conductor que dirija al aprendiente con mayor velocidad y precisión lingüística (Cadierno, 2010:3) tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras<sup>9</sup>. La dosificación y la selección del tipo de conocimientos teóricos de los que nos debemos valer (Cadierno, 2010) son necesarios, proporcionando a los aprendientes aquellas herramientas que puedan utilizar fuera del aula.<sup>10</sup>

---

6 'Si nos encontramos en un entorno de no inmersión, y disponemos de pocas horas de clase para ayudar a aprender a alumnos que comparten una misma lengua y que, por su edad, madurez intelectual y formación pueden beneficiarse de una reflexión metalingüística más o menos explícita y guiada sobre su lengua, y creemos que esta, apoyada por las actividades oportunas, y complementadas por otro tipo de explicaciones y/o reflexiones, puede resultar muy rentable didácticamente.' (Murais y Senovilla, 1998:305).

7 'En una situación de aprendizaje de una lengua extranjera, como es el caso del inglés o francés en España, la LE no se utiliza con fines sociales o educativos dentro de la sociedad, sino que forma parte del curriculum escolar, por lo que el contacto con el idioma fuera del aula es escaso.' (Coyle, 2005:148).

8 'El aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar será un proceso muy lento, si no se dirige la atención de los niños, de manera selectiva, a los elementos formales del sistema.' (Coyle, 2005:147).

9 'Infact, one of the main objectives of language awareness consists in making explicit the students' implicit knowledge of their first language or languages.' (Lagasabaster, 2001:312).

10 'The classroom will probably never be able to completely overcome its limitations, nor does it have to. Its goal is not to substitute for the outside

#### 1.4 - ¿POR QUÉ LA ENSEÑANZA SECUNDARIA NOS PUEDE APORTAR DATOS IMPORTANTES SOBRE LA RELEVANCIA DE LOS CONTENIDOS GRAMATICALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS?

Lo que nos motiva a la realización de este trabajo utilizando como objeto de análisis datos de la ESO y Bachillerato de la Comunidad de Madrid es que el contexto que nos ofrece la educación secundaria nos permitirá apreciar la transferencia de los contenidos teóricos por los motivos siguientes:

i. Se trata de una escolarización obligatoria para todo ciudadano español entre los 12 y los 16 años, en el caso de la ESO, y muy transitado por una gran parte de la población en la etapa de Bachillerato (hasta los 17-18 años).

ii. Es una etapa de escolarización larga a la que los alumnos acceden en la adolescencia, es decir, el “periodo crítico” ya está agotándose o está agotado, no así en los estudios que se efectúan en la educación primaria.

iii. Los grupos escolares suelen ser relativamente homogéneos en cuanto a edad, características sociales y trayectoria en su escolarización en comparación con academias, escuelas oficiales de idiomas y otros contextos.

iv. Los contenidos están regulados por leyes en todo el estado español y, en este caso, en toda la Comunidad de Madrid, y son de obligada aplicación por centros escolares y profesores.

v. Los alumnos reciben clase de Lengua Castellana, Inglés y Francés simultáneamente en los mismos periodos escolares. Por ejemplo, en un curso de 2º de ESO hay una media de 5 sesiones semanales para Lengua Castellana, 4 de Inglés y, si la tiene como optativa, 3 de Francés<sup>11</sup>.

vi. Los profesores de todas las asignaturas suelen reunirse con relativa frecuencia y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje conjuntamente en sesiones donde discuten sobre alumnos, asignaturas, etc.

---

world, but to bring students to the point where they can begin to use the outside world for further acquisition' (Krashen, 1982:59).

11 LOE, 2/2006 3 de mayo; Decreto Comunidad de Madrid 23/2007 10 de mayo.

vii. La reflexión sobre la lengua, por ley, tiene que formar parte de los contenidos de las tres asignaturas; en el caso de Lengua Castellana por ser parte del bloque de contenidos que hace referencia a la gramática, en el caso de las lenguas extranjeras también (§1.5). Por ello, se trata de un conocimiento “transversal” (rescatando la antigua terminología de la LOGSE) a todas las asignaturas lingüísticas.

En resumen, creemos que si la reflexión teórica sobre la lengua no se transfiere al aprendizaje de las LE de forma rentable en un contexto educativo tan propicio como este, en el que los alumnos reciben instrucción formal en su lengua materna, difícilmente se llevará a cabo de mejor manera en otros contextos de aprendizaje de idiomas.

## 1.5 - ¿POR QUÉ ANALIZAMOS LOS CONTENIDOS GRAMATICALES DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID?

En España, la nueva ley educativa (LOMCE) todavía no está plenamente en vigor, por lo que la anterior Ley Orgánica de Educación (LOE) es la base legislativa sobre la que reposa todo el sistema reglado de enseñanza obligatoria en España. Por ello, en el siguiente trabajo se citan aquellos datos de la LOE que sean pertinentes debido a que están plenamente integrados en toda la estructura educativa, tanto legislativamente como a nivel de aula.

La LOE es técnicamente conocida como la ley 2/2006 de 3 de mayo (BOE, 2006), y su concretización en la ESO y Bachillerato en la Comunidad de Madrid pasa por el Real Decreto de enseñanzas mínimas 1631/2006 (BOE, 2007a) y por la publicación del currículo final que deben aplicar los centros de enseñanza en el Decreto 23/2007 (BOCM, 2007a). En cuanto al Bachillerato, es el Real Decreto 1467/2007 (BOE, 2007b) en el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, y en el Decreto 67/2008 (BOCM, 2008) del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. Una vez presentados los diferentes textos legislativos que conciernen a nuestro estudio, comentaremos algunos puntos básicos que los hacen relevantes para este trabajo:

i - Queremos averiguar si en la Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid se incluyen los logros de la investigación en Gramática Universal y Lingüística Teórica, y si estos son transversales entre asignaturas de lenguas. Si existe algún tipo de documento con el que se pueda rastrear con objetividad las obligaciones de las instituciones educativas y donde se pueda ver claramente dónde,

cuándo y cómo hay que aplicar una serie de directrices, ese documento tiene que ser de tipo jurídico. En efecto, la educación española esta regulada por una serie de leyes de carácter nacional y autonómico que establecen cómo debe ser el proceso educativo, qué debe enseñarse y cuándo.

ii - Además, la LOE prevé la aplicación de su reglamento con gran homogeneidad en todo el territorio nacional, en especial en provincias monolingües como la Comunidad de Madrid, cediendo cierta libertad en la selección del currículo a las Comunidades Autónomas y en última instancia a los centros educativos. Dentro de la jerarquía legislativa, al amparo de la LOE se encuentra el Real Decreto de enseñanzas mínimas (BOE, 2007a) que establece esos contenidos mínimos que la LOE menciona en su artículo 6.3 y que deben ser impartidos en cada curso, cediendo la responsabilidad final de la concretización de los contenidos materiales a las comunidades autónomas. En particular, en la Comunidad de Madrid pasa por la publicación del currículo final aplicable a los centros de enseñanza en el decreto 23/2007 de 10 de mayo para la ESO (BOCM, 2007a), y el 67/2008 (BOCM, 2008) para Bachillerato, que serán los textos legales que tomaremos como referencia de ahora en adelante.

<b>LOE art. 6.2.</b>
----------------------

<i>'Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas.'</i>
--

<b>LOE art. 6.3.</b>
----------------------

<i>'Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquellas que no la tengan.'</i>
---

<b>LOE art. 6.4.</b>
----------------------

<i>'Las administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía.'</i>
--

iii - La legislación también prevé el número de sesiones de cada materia, al igual que los contenidos indicados para cada curso (BOCM, 2007b). Solo hay flexibilidad a la hora de tratarlos en una u otra evaluación, pero no postergarlos de curso o adelantarlos. Esto nos indicará cuándo se introducen algunos contenidos en concreto.

<b>Introducción Decreto 23/2007 de 10 de mayo: Mínimos de ESO.</b>
--

<i>'Las agrupaciones en que se presentan los contenidos de las distintas materias obedecen a criterios epistemológicos y no han de ser interpretadas rígidamente como unidades didácticas que hayan de ser impartidas necesariamente en ese orden. En todo caso su organización y secuenciación se harán <u>dentro de cada curso</u>, según la distribución establecida en este decreto.'</i>
---

iv - Dentro de la legislación lo que más nos interesa son los contenidos, y explicamos por qué:

en las secciones dedicadas a cada una de las asignaturas, podemos encontrar siempre los mismos apartados: Una introducción, la contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas, los objetivos, los contenidos repartidos por curso y finalmente, los criterios de evaluación igualmente repartidos por curso. Nosotros tomaremos principalmente como referencia los “contenidos”, ya que estos son la materialización de lo que realmente se puede esperar de una asignatura, es decir, el qué (contenido específico), el dónde (asignatura) y el cuándo (curso). Los contenidos didácticos a lo largo de toda la ESO y Bachillerato se dividen a su vez en cuatro bloques: bloque 1 de comunicación, bloque 2 de lengua y sociedad, bloque 3 de conocimiento de la lengua, bloque 4 de educación literaria y bloque 5 de técnicas de trabajo. Los contenidos gramaticales se circunscriben generalmente al bloque 3 de conocimiento de la lengua aunque a veces podemos encontrar alguna referencia a estos contenidos en los otros bloques, salvo en educación literaria. El bloque 3 de conocimiento de la lengua a su vez viene dividido en “Fonética y Ortografía”, “Norma culta de la lengua española”, “Gramática” y “Léxico” (lo que ya indica que la Fonética y el Léxico no se conciben dentro de la gramática). En general, la aparición de los contenidos en todos los cursos es cíclica, es decir, la mayoría de los contenidos de cursos inferiores se vuelven a tratar en los cursos superiores añadiendo algún dato (hipótesis del input de Krashen (Krashen, 1982; Lightbown y Spada, 2006). Para nosotros es relevante el curso en el que aparecen, e interpretamos su repetición en los cursos siguientes como un dato significativo sobre la importancia que se le otorga en la legislación. Aunque en muchos casos, una vez que se dan se supone que en general volverán a ser vistos en los cursos superiores y pueden no ser mencionados

Para probar por qué es conveniente centrarse en los “contenidos” y no en otros apartados de la legislación mostraremos algunos puntos de estos últimos referidos a la instrucción en lengua materna y la transferencia de contenidos teóricos a lenguas extranjeras, y demostraremos su falta de objetividad.

**Decreto 23/2007 de 10 de mayo: Mínimos de ESO.**

**Contribución de la materia de Lengua Castellana a la adquisición de las competencias básicas:**

*'Las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.'*

*'El alumno habrá de ser capaz de apreciar las diferentes variedades lingüísticas y observar los rasgos característicos de las lenguas cooficiales reconocidas en los respectivos estatutos de autonomía. En este sentido, la educación ha de favorecer el conocimiento y la valoración positiva de la riqueza lingüística y cultural de la sociedad española, así como la identificación de la modalidad lingüística propia. El aprendizaje de la lengua debe considerar, además, la reflexión sobre los fenómenos derivados del contacto entre las lenguas.'*

**Contribución de la materia de lengua extranjera a la adquisición de las competencias básicas:**

*'El aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a la competencia en comunicación lingüística de manera directa, en el mismo sentido que lo hace la primera lengua.'*

'El reconocimiento y el aprendizaje progresivo de reglas de funcionamiento del sistema de la lengua extranjera, a partir de las lenguas que se conocen, mejorará la adquisición de esta competencia [lingüística].'

**Lenguas extranjeras. Objetivos:**

'5. Utilizar de forma reflexiva y correcta los elementos básicos de la lengua -fonética, léxico, estructuras y funciones- en contextos diversos de comunicación.'

'6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre el mismo y transferir al estudio de la lengua extranjera los conocimientos adquiridos en la lengua materna o en el aprendizaje de otras lenguas.'

'8. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera y apreciarla como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.'

La razón por la que hemos mostrado la contribución de las materias que nos conciernen a la adquisición de las competencias básicas y de algunos objetivos es porque creemos que estos, al igual que las introducciones y los criterios de evaluación, son más difíciles de analizar por su carácter subjetivo y, quizás, un tanto retórico: son una declaración de intenciones que pretende mostrar las virtudes de los contenidos y, por extensión, de la ley; como si hubiera una relación causa-efecto entre estos. Es decir, en nuestra opinión, una introducción solo es una declaración de intenciones, tener un objetivo no implica que se alcance, y evaluar la consecución de esos mismos objetivos puede dar resultados manipulados. Por ello es difícil estar en desacuerdo con dichas introducciones, con la contribución de las materias a la adquisición de competencias básicas, con los objetivos o con los criterios de evaluación, como se muestra seguidamente:

**Decreto 67/2008 de 19 de junio: Currículo de Bachillerato.**

Art. 5. Objetivos de la etapa:

'e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana.'

'f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.'

Art. 12. Evaluación:

'5. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo. Igualmente, evaluarán el grado de impartición del currículo y la adecuación de las programaciones didácticas a las características específicas del centro y a las necesidades educativas de los alumnos.'

**Lengua Castellana**

Objetivos:

'5. Conocer los principios fundamentales de la gramática española e identificar las distintas unidades de la lengua y sus posibles combinaciones.'

Criterios de evaluación:

'7. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados.'

**Lengua Extranjera:**

Introducción:

'En esta etapa se continúa el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera con el objetivo de que al finalizarla los alumnos hayan consolidado todas las destrezas y sean capaces de mantener una interacción y hacerse entender en un conjunto de situaciones, tales como: narrar y describir, apoyando sus puntos de vista con detalles y ejemplos

*adecuados, expresar opiniones y desarrollar una secuencia de argumentos sencillos. Todo ello haciendo uso de un léxico cada vez más amplio relacionado con temas generales y manifestando un aceptable conocimiento gramatical, utilizando nexos para señalar las relaciones entre las ideas, con un grado de fluidez y espontaneidad creciente. En definitiva, esta etapa debe suponer la continuación de un aprendizaje cada vez más autónomo que ha de durar toda la vida.'*

Objetivos

*'6. Utilizar los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico para hablar y escribir de forma adecuada, coherente y correcta, para comprender textos orales y escritos, y reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera en situaciones de comunicación.'*

Por ello nos centraremos en el apartado de contenidos, ya que nos parecen más “tangibles y analizables”. Sin embargo, en lugar de continuar disertando sobre la legislación educativa en general en esta sección, hemos decidido comentar aquellos contenidos clave para cada uno de nuestros capítulos dentro de cada uno de ellos, ya que están dedicados al análisis de algún aspecto de la teoría lingüística o gramática. De esta manera podremos contrastarlos con aquellas teorías e hipótesis en lingüística formal y Gramática Universal que nos parecen más relevantes para la enseñanza de idiomas en enseñanza secundaria, y posteriormente ofrecer algunas propuestas didácticas.

## 1.6 - ¿POR QUÉ ANALIZAMOS LOS LIBROS DE TEXTO?

Como hemos señalado anteriormente, los contenidos que refleja la legislación educativa establecen los mínimos que se deben tratar a lo largo de toda la etapa de ESO y de Bachillerato. Sin embargo, podemos interpretar que no reflejan la totalidad de los contenidos didácticos que se pueden tratar en el aula, ya que esta legislación establece que los centros educativos y en última instancia los profesores dispongan de una cierta libertad para incluir o modificar, siempre dentro de la legislación vigente, lo que al final se puede ver en el aula. Debido a la gran heterogeneidad de promociones de alumnos, de tipos de profesores, centros escolares y otros contextos, es una tarea bastante complicada recopilar datos sobre qué contenidos terminan viéndose realmente en el aula: si se ven los contenidos mínimos o no, si se amplían o reducen, si se modifica la temporalización, e incluso si las programaciones de curso y las posteriores memorias reflejan lo que realmente se ha visto en clase.

Por estas razones, hemos pensado que un acercamiento a la realidad de la práctica docente, intentando mantener una cierta objetividad con documentos analizables, es el manual escolar en enseñanza secundaria. En estos manuales convergen la ley y realidad de las aulas. Seguidamente exponemos otras 7 razones que nos han motivado a tomar la decisión de revisar algunos de estos libros. Estos manuales están elaborados por equipos de profesionales que tienen que tener en cuenta diversos factores para poder vender sus materiales al mayor número de centros educativos de enseñanza

secundaria posibles:

i. No podemos olvidar que son empresas, su objetivo es vender sus manuales en los centros escolares, pero a su vez tienen que ceñirse a la legislación educativa para ser aptos para la formación reglada.

ii. Además deben satisfacer las expectativas de los profesores, que son los que organizan las clases y que darán el visto bueno para recomendarlo en sus departamentos, y, por ende, a sus alumnos.

iii. Entre los profesionales que se dedican a la elaboración de estos libros se encuentran muchos profesores de la etapa educativa a la que se dirigen, ya que ellos son los que mejor conocen las necesidades y las inquietudes del personal docente del centro, y las necesidades de sus alumnos.

iv. Los manuales aportan una secuenciación de contenidos que refleja fielmente todas las imposiciones de la ley, e incluso ofrecen en muchos casos programaciones de aula y programaciones anuales con sus contenidos secuenciados, ejercicios, propuestas didácticas, etc que los propios profesores pueden aprovechar con ligeras modificaciones para optimizar su tiempo.

v. Son libros de tirada nacional o autonómica con casi el mismo alcance que la legislación educativa que recogen, por lo que encontraremos muchos centros que utilizan el mismo manual escolar.

vi. En particular, los libros de Bachillerato retoman y profundizan en los contenidos de toda la etapa de la ESO, por lo que estos manuales otorgan las pistas necesarias para saber si en sus manuales de toda la ESO han incluido ciertos contenidos. Por ello, analizamos los libros de Lengua Castellana e Inglés de 1º de Bachillerato, aunque veremos los manuales de 1º y 2º de ESO de Inglés y Francés<sup>12</sup>. Aunque no se encuentra en el apartado de contenidos, citamos a continuación el texto que lo justifica.

<b>Decreto 67/2008 de 19 de junio: Currículo de Bachillerato.</b>
---

Lengua Castellana y Literatura I y II. Introducción.
--

<i>'En definitiva, de lo que se trata en Bachillerato es de <u>profundizar en los contenidos de la etapa anterior</u> y, en la medida de lo posible, alcanzar un cierto grado de elaboración y sistematización personal de los conocimientos lingüísticos para resolver los problemas que surgen en la comprensión de los textos ajenos y en la composición de los propios. Es decir, <u>se trata de completar un proceso de alfabetización cultural en el sentido más profundo del término.</u></i>
--

12 Hemos preferido mencionar los contenidos pertinentes de estos manuales de lengua extranjera en los capítulos correspondientes a los contenidos que necesitemos contrastar. Por ejemplo, para el capítulo 2 (Fonología y Fonética) revisamos los libros de 1º de ESO de Inglés y Francés, pues es el primer año en el que se introducen símbolos fonéticos y pronunciación en ESO. Para el capítulo 3 (Semántica y Sintaxis) solo revisamos los libros de francés de segundo de ESO pues es cuando se introduce el *passé composé*. Para el capítulo 4 (Morfología y Semántica) solo revisamos los libros de inglés de 1º ESO (introducción a las preposiciones) y Bachillerato (*phrasal verbs*).

*en el momento en que los jóvenes están a punto de finalizar unos estudios que a muchos les llevará directamente a la vida social adulta y a otros a la realización de unos estudios superiores que requieren un sólida formación lingüística y literaria para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.'*

vii. Aunque no todos los profesores son proclives al uso de manuales escolares, o muchos prefieran ampliar o quitar contenidos en función de sus necesidades, casi todos los centros escolares y profesores (salvo excepciones) se sirven de algún tipo de manual como hilo conductor en sus clases. En algunos casos, debido a los últimos acontecimientos políticos (recortes, retirada de becas para libros de texto, etc.)<sup>13</sup>, ha aumentado el número de Institutos de Educación Secundaria que han decidido crear sus propios manuales o incluso han aparecido colectivos de profesores que los han creado de forma altruista: se trata de los gratuitos de Marea Verde. Estos materiales, a día de hoy, lamentablemente para nosotros, se limitan a la ESO y no han podido ser utilizados para nuestra comparación ya que, como hemos explicado, nos basamos en gran medida en manuales de 1º de Bachillerato de Lengua Castellana.

Por todo ello, aunque no exista el manual perfecto y aunque el profesor siempre debe situarse "por encima" del mismo para decidir qué ver, cómo verlo y cuándo, la utilidad de un libro de texto, tanto para concentrar el esfuerzo del profesor como del alumno, es de opinión compartida por gran parte de la comunidad educativa.

Los criterios que hemos seguido para la selección de los materiales son los siguientes:

#### **Criterios generales para todos los libros.**

- 1 - Libros adaptados específicamente a la ESO o Bachillerato de la Comunidad de Madrid.
- 2 - Libros en vigor, que aparezcan en el catálogo de la editorial.
- 3- Libros que se utilicen en el curso escolar 2012/2013, 2013/2014 o proyectados para 2014/2015 en al menos 3 centros educativos. Comprobable por Internet.
- 4 - Libros utilizados en el sistema público (IES) y en el sistema privado (Colegio).

#### **Criterios específicos de los libros Lengua Castellana.**

- 1 - Libros que dediquen como mínimo una página a dos de los tres ejes de contenidos siguientes: Fonética y Fonología<sup>14</sup>, Léxico y Semántica<sup>15</sup>, Morfología y Sintaxis<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> Pilar Álvarez. 'Educación elimina las becas de libros de texto y anuncia un sistema de préstamo. En *El País*.(28-6-2012). Disponible el 1-6-2013 en [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/06/28/madrid/1340902729\\_764405.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/06/28/madrid/1340902729_764405.html)

<sup>14</sup> Sistema fonológico del español, símbolos fonéticos, etc.

<sup>15</sup> Papeles semánticos, análisis semántico vs análisis sintáctico, aspecto, estructura argumental, etc.

<sup>16</sup> Categorías gramaticales, funciones sintácticas.

### **Criterios específicos para los libros de lenguas extranjeras.**

1 - Métodos que no sean puramente comunicativos, es decir, que podamos verificar la presencia de algo de teoría en sus contenidos. Así verificaremos la transferencia de los contenidos que impliquen reflexión teórica.

Con estos criterios, los manuales que hemos seleccionado son los siguientes: *Lengua Castellana y Literatura I Bachillerato* de Edebé (Vilchez et al, 2008), *Lengua Castellana y Literatura hasta el siglo XVII Bachillerato* de Editex (Echazarreta y Garcia, 2008), *Lengua y Literatura I Bachillerato* de Santillana (Pascual et al. 2009), *Lengua Castellana y Literatura I Bachillerato* de Vicens Vives (Soler, 2008). Los libros de Inglés y Francés seleccionados son *Nouveau copains 1 ESO* (Bourdais, Dunn, Finnie, Gordon y García, 2007) y *2 ESO* (Bourdais, Dunn, Finnie, Gordon y García, 2007) , *Tous à bord 1 y 2 ESO* (Gaultier, Parodi y Vallacco, 2011), *Adosphère 1 y 2 ESO* (Himbert y Poletti, 2001) , *English Plus 1 ESO* (Wetz y Halliwell, 2010) , *New Inspiration 1 ESO* (Garton-Sprenger y Prowse, 2010), *Viewpointns 1 Bachillerato* (Grant y Payne, 2009) y *Move on 1 Bachillerato* (Gesthuysen y Harrop, 2012). A continuación presentamos un listado con algunos centros que los tienen entre sus manuales <sup>17</sup>:

<b>LIBROS DE LENGUA CASTELLANA</b>
<b>Edebé - Lengua Castellana y Literatura I. : ISBN: 9788423689385</b>
Catálogo: <a href="http://www.edebe.es/educacion/ficha.asp?id=8938&amp;etapa=14&amp;ccaa=16">http://www.edebe.es/educacion/ficha.asp?id=8938&amp;etapa=14&amp;ccaa=16</a>
<i>Colegio Salesiano San Juan Bautista.</i> C/ Francos Rodríguez, 5. Madrid. [30-5-2014 en <a href="http://www.salesianosestrecho.es/files/Jefe%20Estudios%20Bachillerato/Libros1BachBien.pdf">http://www.salesianosestrecho.es/files/Jefe%20Estudios%20Bachillerato/Libros1BachBien.pdf</a> ]
<i>IES Don Pelayo.</i> C/ Joaquín Sorolla, s/n. Villalbilla [30-5-2014 en <a href="http://www.ayto-villalbilla.org/pdf/2012/educacion/IES_Don_Pelayo.pdf">http://www.ayto-villalbilla.org/pdf/2012/educacion/IES_Don_Pelayo.pdf</a> ]
<i>I.E.S. Grande Covián.</i> Camino del Molino, 8. Arganda del Rey [30-5-2014 en <a href="http://www.iesgrandecovian.com/files/Matriculas/LibrosTexto/1oBACH.pdf">http://www.iesgrandecovian.com/files/Matriculas/LibrosTexto/1oBACH.pdf</a> ]
<b>Editex - Lengua Castellana y Literatura hasta el siglo XVII. ISBN: 9788497714280</b>
Catálogo: <a href="http://www.editex.es/publicacion/lengua-castellana-y-literatura-1%C2%BA-bachillerato-443.aspx">http://www.editex.es/publicacion/lengua-castellana-y-literatura-1%C2%BA-bachillerato-443.aspx</a>
<i>Instituto de Bachillerato Vox.</i> Gran Vía, 59. Madrid. [30-5-2014 en <a href="http://www.bachillerato-vox.es/bachillerato/1%C2%BA-humanidades-y-ciencias-sociales/">http://www.bachillerato-vox.es/bachillerato/1%C2%BA-humanidades-y-ciencias-sociales/</a> ]
<i>IES Satafi.</i> Avda. de las Ciudades, 104. Getafe. [30-5-2014 en <a href="http://www.websatafi.com/joomla/images/libros/libros2013.pdf">http://www.websatafi.com/joomla/images/libros/libros2013.pdf</a> ]
<i>IES Juan de Mairena.</i> Paseode la Viña, 3. San Sebastian de los Reyes. [30-5-2014 en <a href="http://ies.juandemairena.sansebastian.educa.madrid.org/web/index.php/informaciones-practicas/libros-de-texto/176-libros-de-texto-2013-2014">http://ies.juandemairena.sansebastian.educa.madrid.org/web/index.php/informaciones-practicas/libros-de-texto/176-libros-de-texto-2013-2014</a> ]
<b>Santillana - Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato. ISBN: 9788429406122</b>
Catálogo: <a href="http://www.santillana.es/es/material/lengua-y-literatura-1-bto/">http://www.santillana.es/es/material/lengua-y-literatura-1-bto/</a>
<i>Colegio Villamadrid.</i> C/ Traversal Sexta, 17. Madrid.

<sup>17</sup> En general a lo largo de este trabajo, nos referiremos a estos manuales por el nombre de la editorial.



[30-5-2014 en <a href="http://ies.juliopalacios.sansebastian.educa.madrid.org//Cuerpos/ensenanz/libros/libros_texto.pdf">http://ies.juliopalacios.sansebastian.educa.madrid.org//Cuerpos/ensenanz/libros/libros_texto.pdf</a> ]
<i>Colegio Paraíso</i> . C/ Padre Damián, 34. Madrid. [30-5-2014 en <a href="http://www.colegioparaiso.es/noticias_colegio/libros-de-texto-y-material-escolar/">http://www.colegioparaiso.es/noticias_colegio/libros-de-texto-y-material-escolar/</a> ]
<b>Vicens Vives - Tous à Bord 1 y 2 ESO.</b> ISBN: 9788431612832 ISBN: 9788431613228
Catálogo: <a href="http://www.vicensvives.com/vvweb/view/pages/p01/load.php?id=234&amp;codvv=007764">http://www.vicensvives.com/vvweb/view/pages/p01/load.php?id=234&amp;codvv=007764</a>
<i>IES Valle Inclán</i> . Calle Juncal 14 Torrejon de Ardoz 28850 Madrid [30-5-2014 en <a href="http://ies.valleinclan.torrejondeardoz.educa.madrid.org/Ficheros/LIBROS_DE_TEXTO_2013%2014.pdf">http://ies.valleinclan.torrejondeardoz.educa.madrid.org/Ficheros/LIBROS_DE_TEXTO_2013%2014.pdf</a> ]
<i>Colegio San Agustín de los Negrals</i> . C/ Santa Emilia 20, Los Negrals, 28440 Guadarrama (Madrid) [30-5-2014 en <a href="http://www.sanagustinlosnegrals.es/avisos/ficheros/direc/libros_texto_2012_13.pdf">http://www.sanagustinlosnegrals.es/avisos/ficheros/direc/libros_texto_2012_13.pdf</a> ]
<i>Colegio Santísima Trinidad</i> . C/ Morales Antuñano, 7. C. Villalba [30-5-2014 en <a href="http://www.strinidadvillalba.com/hom/images/stories/2013-2014/relacin_libros_2013-2014.pdf">http://www.strinidadvillalba.com/hom/images/stories/2013-2014/relacin_libros_2013-2014.pdf</a> ]
<b>SM - Adosphère 1 y 2 ESO.</b> ISBN: 9788467545760 ISBN: 9788467545777
Catálogo: <a href="http://www.smfrancais.com/ver_seccionFija.aspx?id=2">http://www.smfrancais.com/ver_seccionFija.aspx?id=2</a>
<i>IES atenea</i> . Plaza Santiago de Chuco nº 1. San Sebastián de los Reyes. [30-5-2014 en <a href="http://www.educa.madrid.org/web/ies.atenea.sansebastian/enseñanzas/libros_texto_2012_13.pdf">http://www.educa.madrid.org/web/ies.atenea.sansebastian/enseñanzas/libros_texto_2012_13.pdf</a> ]
<i>IES Ortega y Gasset</i> . C/ Santa Fe, nº 4. Madrid [30-5-2014 en <a href="http://www.educa2.madrid.org/web/centro.ies.ortegaygasset.madrid/frances">http://www.educa2.madrid.org/web/centro.ies.ortegaygasset.madrid/frances</a> ]
<i>Colegio Sagrado Corazón</i> . C/ Don Pedro, 14. Madrid [30-5-2014 en <a href="http://www.colegiosagradocorazon.org/ArchivosColegiosHCSVPaul_SagradoCorazonMadrid/Archivos/Libros/RESERVA%20DE%20LIBROS%20DE%20TEXTO%201%C2%BA%20ESO.pdf">http://www.colegiosagradocorazon.org/ArchivosColegiosHCSVPaul_SagradoCorazonMadrid/Archivos/Libros/RESERVA%20DE%20LIBROS%20DE%20TEXTO%201%C2%BA%20ESO.pdf</a> ]
<b>Oxford - Nouveau Copains 1 y 2 ESO.</b> ISBN: 9788467333466 ISBN: 9788467333596 (libros del profesor)
Catálogo: <a href="http://www.oupe.es/es/francais/secondaire/copainsnouveau/Paginas/copainsnouveau.aspx">http://www.oupe.es/es/francais/secondaire/copainsnouveau/Paginas/copainsnouveau.aspx</a>
<i>IES Enrique Tierno Galvan</i> . Av. Andalucía, km 6,200. Madrid <a href="http://www.tiernogalvan.es/Inicio/Secretaria/Libros_texto.pdf">http://www.tiernogalvan.es/Inicio/Secretaria/Libros_texto.pdf</a>
<i>IES Pintor Antonio Lopez</i> . Calle del Orégano, 1. Tres Cantos [30-5-2014 en <a href="http://ies.antoniolopez.trescantos.educa.madrid.org/libros2013-14/librosIeso2013-14.pdf">http://ies.antoniolopez.trescantos.educa.madrid.org/libros2013-14/librosIeso2013-14.pdf</a> ]
<i>Colegio La Salle San Rafael</i> . Calle de Fernando el Católico, 49 . Madrid [30-5-2014 en <a href="https://www.lasallesanrafael.es/file.php/409/libros_eso_y_bach_14-15/1_ESO.pdf">https://www.lasallesanrafael.es/file.php/409/libros_eso_y_bach_14-15/1_ESO.pdf</a> ]

En cuanto a los criterios específicos de selección de manuales de Lengua Castellana, estas son sus características sobre los contenidos:

	Contenidos desarrollados de:		
	Fonética y Fonología	Léxico y Semántica	Sintaxis y Morfología
<b>Edebé</b>	V	X	V
<b>Editex</b>	V	X	V
<b>Santillana</b>	X	V	V
<b>Vicens Vives</b>	V	X	V

En resumen, hemos analizado un total de 14 libros de texto (no analizamos los mismos capítulos de todos, salvo en el caso de los de Lengua Castellana), de los cuales 4 son de Lengua

Castellana, 6 de Francés y 4 de Inglés. Los libros de Lengua Castellana analizados son utilizados, como mínimo por 12 centros de educación secundaria diferentes en la Comunidad de Madrid ( 6 públicos y 6 privados) entre 2012, 2013 o 2014. Los libros de Inglés analizados son utilizados como mínimo por 12 centros de educación secundaria diferentes en la Comunidad de Madrid (8 públicos y 4 privados) entre 2012, 2013 o 2014. Los libros de Francés analizados son utilizados como mínimo por 9 centros de enseñanza secundaria en la Comunidad de Madrid (5 públicos y 4 privados).

Del mismo modo que hemos decidido retomar el apartado de contenidos de la legislación educativa de forma más individualizada y pormenorizada en los capítulos siguientes, también retomaremos con más detalle algunos aspectos de estos manuales en los capítulos 2, 3 y 4 con el fin de poder cotejarlos junto con las indicaciones de la legislación, con la recapitulación de teorías que nos parecen didácticamente más rentables y con las propuestas de enseñanza.

## **2 - FONÉTICA Y FONOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID. LA REFLEXIÓN SOBRE EL SISTEMA VOCÁLICO DEL ESPAÑOL Y SU TRANSFERENCIA A LENGUAS EXTRANJERAS**

### **2.1 - INVESTIGACIONES Y LOGROS RELEVANTES SOBRE FONOLOGÍA. LAS VOCALES: SORDERA Y CRIBA FONOLÓGICAS, TEORÍA DE LA OPTIMIDAD Y MODELO ONTOGÉNICO**

De acuerdo con los modelos, teorías e hipótesis que parten de una concepción generativista y universal de las lenguas, como es la teoría de Principios y Parámetros o la Teoría de la Optimidad (§1.2), se pretende comprender y predecir (por lo menos hasta cierto punto) la transferencia tanto negativa como positiva que un aprendiente de una LE efectúa desde las restricciones paramétricas de su lengua materna (Liceras, 1988). Por ello, creemos que fenómenos como la “sordera y criba fonológicas<sup>18</sup>” y otras dificultades del estudiante cuando está expuesto a una LE en la enseñanza secundaria necesitan de una reflexión explícita sobre los puntos de articulación, los modos de articulación, las combinaciones fonológicas posibles en la LE contrastadas con las posibles en la L1, la

---

18 Consideramos 'sordera fonológica' a la incapacidad de distinguir ciertos fonemas o matices de los fonemas de una lengua extranjera por no encontrarse dentro del sistema fonológico de la lengua materna, o ser muy cercanos pero no idénticos, por lo que son asimilados al fonema más cercano de nuestro sistema nativo a través de lo que se conoce como 'criba fonológica' (Listerri, 2003:96).

exposición a nuevos sonidos inexistentes en su sistema fonológico materno y alófonos de su propia lengua que podrían ser fonemas distintivos en la LE. Es decir, adquirir unos conocimientos metalingüísticos útiles e instrumentales sobre Fonética y Fonología.

Para establecer desde el principio los conceptos adecuados, podemos concebir la Fonología como aquella rama de la Lingüística que estudia las formas por las que los sonidos del lenguaje son utilizados de forma sistemática para formar palabras y enunciados, mientras que la Fonética se concentra en la producción de los sonidos del lenguaje por un hablante, su percepción por un oyente y sus propiedades acústicas (Katamba, 1996:60). En lo que se refiere a las propiedades físicas del lenguaje, los sonidos pueden ser infinitamente diversos, y su catalogación en unidades discretas que reagrupan variaciones (alófonos) en una única unidad mental (fonema) es algo universal. El objetivo principal de la Fonología es determinar cuáles son esos universales formales relevantes, tanto en la distribución fonémica como en su articulación.

Dentro del modelo de Chomsky de concepción del lenguaje, la Fonología es relevante ya que la Forma Fonética —el nivel de representación abstracto que determina la secuencia de sonidos— es paralelo a la Forma Lógica —nivel en el que se especifica la representación del significado— y ambos contienen reglas que construyen las representaciones mentales subyacentes al sonido y al significado (Fernández Lagunilla y Anula, 2010:58). Por eso la lingüística teórica se interesa por las restricciones de la combinatoria de los sonidos, y por la manera en que se relacionan la sintaxis, el significado y el sonido, tanto desde una dimensión particular de una lengua dada, como desde una dimensión universal. Por ello, también para los profesores de lenguas es deseable un buen manejo de conceptos formales (Liceras, 1988:54), ya que esto les otorga herramientas para predecir errores en los aprendientes de lenguas extranjeras, y, en el caso de la comprensión y producción oral, presentarles con precisión tanto su propia pronunciación (interlengua) como la pronunciación correcta (nativa).

Evidentemente, los sistemas fonológicos de lenguas diferentes no tienen exactamente los mismos fonemas con el mismo grupo de alófonos, ni las mismas reglas combinatorias, ni la jerarquía de restricciones es la misma. Sin embargo muchas comparten similitudes que conviene tener en cuenta para su aprendizaje. Las lenguas tienden a explotar los mismos parámetros fonéticos a la hora de constituir su sistema fonológico y algunos de estos aparecen recurrentemente (Katamba, 1996:94). Por ello es posible utilizar un número relativamente pequeño de rasgos distintivos para contrastar el sistema fonológico de todas las lenguas del mundo, y comprobar que muchos de ellos son rasgos pertinentes dentro de la organización de una lengua para diferenciar dos fonemas en tanto que unidades discretas. A veces, la

“sordera fonológica” y la “criba fonológica” con la que un extranjero aborda la pronunciación de la LE le impiden apreciar sutilezas que a menudo no son tan inabordables. Por ejemplo, ningún ser humano tiene la lengua tan larga como para poder curvarla lo suficiente y producir consonantes apicouvulares (Katamba, 1996:79). Pero sí podemos distinguir rasgos recurrentes como [ $\pm$  anterior], [ $\pm$ alto], [ $\pm$ redondeado], [ $\pm$ sonoro], etc. Efectivamente, esto es una herramienta tanto para el lingüista como para el profesor, puesto que aquellos que constituyen una variación alofónica contextual en un idioma pueden constituir una diferencia radical de fonemas en otro (Odden, 2005:64).

A pesar de lo que generalmente se suele pensar, nuestro sistema de escritura en español, pese a tener una base fonológica muy fuerte (si lo comparamos con los otros dos idiomas de referencia en este trabajo, es decir, inglés y francés), no llega a tener una correspondencia exacta en lo que es la representación de sus fonemas, coincidiendo a veces varios fonemas con una sola grafía o al revés, varias grafías para un solo fonema.

El caso es que incluso aquellas lenguas que comparten nuestro alfabeto latino (como el francés), además de sufrir las mismas arbitrariedades gráficas que el español, tienen una representación de los grafemas que se establece a través de convenciones a veces coincidentes y en muchos casos divergentes de la nuestra. Por ejemplo, en español carecemos de un sonido vocálico que existe en alemán en palabras como *shön* (bonito), representado gráficamente con “ö”, que también podemos encontrar en francés en palabras como *jeune* (joven), transcrito como “eu”, o en noruego como “ø” en *øl*(cerveza). A su vez, el fonema /θ/ del que hablábamos anteriormente aparece en inglés con la grafía “th” en palabras como *thin*, al igual que en islandés con la grafía “þ”, o en griego moderno con la grafía “θ”, y a su vez podemos encontrarlo en castellano continental bajo las grafías “c” y “z”, mientras que es un fonema inexistente en español de América, como en francés o en alemán (Odden, 2005:3). Por ello es conveniente enseñar a nuestros alumnos que existen ciertos fonemas que “compartimos” (con la relatividad que esta aseveración implica) con el inglés y el francés, y otros que son ajenos a nuestro sistema fonológico, ya que los hablantes de estos idiomas han sido expuestos a una jerarquización y activación de parámetros fonológicos diferente de la que activa un niño español. Por eso, la Fonología, en tanto que ciencia que estudia y describe el modo en el que los sonidos funcionan en una lengua en particular o en las lenguas en general, pertenece al estudio de la Gramática, y en particular de la GU, ya que se centra en la descripción del carácter abstracto o mental de la organización de estos sonidos.

## 2.2 - HERRAMIENTAS FONOLÓGICAS: LA TRANSCRIPCIÓN Y LA COMPARACIÓN ENTRE L1 Y LE

Juana Gil Fernández (1990) afirma que la transcripción fonética es un método práctico, un instrumento para describir y estudiar la capacidad fónica del ser humano. Es de uso generalizado con diversos propósitos y debe estar basado en un conjunto de símbolos conocidos por todos los especialistas. Con la ayuda de un alfabeto fonético se facilita la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros, la investigación lingüística en muchas de sus facetas, e incluso la aplicación de los logros de esta materia a otras áreas del conocimiento como la informática o la medicina. Su definición de alfabeto fonético es 'cualquiera de los sistemas utilizados para representar gráficamente los sonidos que pronunciamos, de forma que queden reflejados todos los matices que diferencian dichos sonidos entre sí'. La definición que da Ramón Cerdà de alfabeto fonético es 'conjunto de signos que sirve para transcribir con un grado diverso de precisión los fonemas de las diferentes lenguas sin incurrir en las incongruencias que típicamente ofrecen los alfabetos convencionales, esto es, eliminando los símbolos sin correspondencia fónica, unificando los símbolos de doble o triple valor, etc.' (Cerdà, 1986:14). Esta diversidad de definiciones sobre lo que debe representar un alfabeto fonético o su grado de precisión es habitual en una ciencia en la que la frontera entre las necesidades de la Fonología y de la Fonética a veces es permeable (Fagyal, Kibbee y Jenkins, 2006:23), por lo que dependiendo de la aplicación de este alfabeto, un uso determinado del alfabeto se ajustará más que otro a nuestras necesidades. En nuestro caso, la definición de Ramón Cerdà incide directamente en la transferencia de conocimientos formales entre asignaturas en la enseñanza secundaria. De igual manera, la definición de transcripción fonética que nos ofrece R. Cerdà (Cerdà, 1986:288) es la que sigue: 'Tipo de transcripción, generalmente inserta entre corchetes, que representa los alófonos por los cuales se realizan las unidades fonológicas del habla en un grado variable de precisión. Según las necesidades metodológicas de cada caso, se distingue la llamada transcripción ancha de la transcripción estrecha'. En resumen, se busca una representación biunívoca entre sonido y símbolo para poder reflejar por escrito de forma lógica y relativamente sencilla las unidades discretas de la Forma Fonética de cada lengua, siempre adaptado a las necesidades de investigación o de enseñanza en las que nos desenvolvamos. Por ello, siendo coherente con nuestras necesidades pedagógicas que buscan la transversalidad entre materias lingüísticas en un nivel de enseñanza media, nos decantamos por la sencillez de las transcripciones anchas.

Tradicionalmente, en todos los países de habla española, se ha utilizado el "Alfabeto de la Revista de Filología Española" (ARFE). Creado en 1915 por Tomás Navarro Tomás, está basado en el alfabeto empleado de forma general por los estudiosos romanistas. Ha sido utilizado en importantes obras de la tradición lingüística hispánica como el *Manual de pronunciación española* (Navarro Tomás,

1918) . Por otro lado, existe un alfabeto que intenta dar una cobertura universal. Es el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) desarrollado por lingüistas franceses y británicos en 1889 (Sweet, Passy, Jespersen, etc.) miembros de la Asociación Fonética Internacional. Es un sistema que ha ido añadiendo símbolos a lo largo de su historia y estos son en general grafías latinas y griegas con algunos diacríticos para precisar matices.

Como nos cuenta Juana Gil Fernández (1990:110), actualmente el AFI está cada vez más generalizado en la comunidad científica, de modo que son ya pocos los investigadores que, aun siendo hispanohablantes, siguen utilizando el ARFE en sus trabajos. La pervivencia del ARFE en estudios filológicos o lingüísticos es comprensible ya que es una herramienta muy valiosa para transcribir propiedades específicas del español o de lenguas iberorromances, pero parece poco útil a la hora de efectuar un estudio comparativo con otros idiomas, como en nuestro caso el inglés o el francés. Además, nos parece relevante que en el volumen de Fonética y Fonología de la Gramática de la Real Academia Española de 2011 (RAE, 2011:47) se explique que 'en la tradición filológica hispánica ha sido frecuente el empleo de un sistema propio de transcripción conocido como ARFE (...) En los estudios actuales, sin embargo, es general el uso del AFI', y se comente que 'para transcribir los sonidos de las lenguas naturales se emplea únicamente el subconjunto de las posibilidades que ofrece el AFI.' Esto ya nos indica que la Academia considera el AFI como una herramienta mejor adaptada a nuestro propósito didáctico en ESO y Bachillerato.

### 2.3 - LOS SISTEMAS VOCÁLICOS ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS. UN ENFOQUE TRANSVERSAL

La comparación de los sistemas vocálicos español, inglés y francés es inevitable en un sistema educativo que incluye las tres lenguas en su programa: una de ellas como materna y las otras dos como LE, por eso se hace necesario comentar algunas características universales de las vocales en nuestro trabajo. Hay una gran diferencia en el número de vocales que podemos encontrar en cada lengua natural (Lagefoged, 2001:181). Sabemos que algunas pueden tener un sistema de tres fonemas vocálicos, como la mayoría de las lenguas aborígenes de Australia. Incluso se debate sobre la posibilidad de que el kabardiano, lengua del Cáucaso, tenga únicamente dos vocales. Algunos autores afirman que hay un 20 por ciento de lenguas en el mundo que tienen un sistema de 5 fonemas vocálicos (Lagefoged, 2001:182), entre las cuales se encuentra el español (Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. y Travis, C.,

2010:104)<sup>19</sup>. Así mismo, tampoco es necesario buscar con insistencia para toparse con lenguas que tienen más de 7 vocales, como de hecho es el caso del inglés o del francés. Es más, dentro de estos mismos idiomas, algunos estudios reflejan que las diferentes variantes dialectales del inglés oscilan entre las 14 vocales del dialecto californiano y las 20 del inglés de la BBC o *Received Pronunciation* (Ladefoged, 2001:160), mientras que otros consideran que el inglés estándar tiene entre 10 y 12 fonemas vocálicos según el dialecto<sup>20</sup>. En francés, la norma cuantifica 19 vocales (Comrie, 2009:178), a las que también podemos añadir o sustraer variedades dialectales. De igual manera que con el inglés, algunos autores varían esa cifra: 13 para el sistema estándar, y 16 para el tradicional normativo (Carles, Álvarez-Cienfuegos y Carrillo, 2010:97; Grevisse, 2003:11). Como vemos hay variedad en las interpretaciones de los datos.

Por ello, siempre bajo nuestro enfoque didáctico universalista, en un idioma como el español, cuyo sistema vocálico es menos marcado que el inglés o francés, se hace especialmente difícil la enseñanza de la pronunciación de las vocales de lenguas extranjeras. Si como dice Alarcos, el sistema vocálico español es tan simple que solo concede pertinencia a dos rasgos distintivos (Alarcos, 1994:30), entonces debemos encontrar un mínimo de parámetros —en el sentido más amplio del término— para elaborar una clasificación que pueda ser transversal en la medida de lo posible. Para ello, podemos clasificar las vocales utilizando tres parámetros ampliamente acordados (Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. y Travis, C., 2010:81; Ladefoged, 2001:168). Dos de estos parámetros hacen referencia a la posición de la lengua, es decir, a su altura (alta, media o baja) y a su desplazamiento horizontal entre la parte anterior y posterior de la cavidad bucal (anterior, central o posterior). Estos dos parámetros son los más habituales en algunas clasificaciones en obras de consulta escolares (Gómez Torrego, 2011). El último parámetro hace referencia a la posición de los labios (vocal redondeada o no redondeada). Sin embargo, como hemos dicho anteriormente, en español lo más habitual es ver clasificaciones basadas únicamente en [ $\pm$ alto] y [ $\pm$ anterior], ya que aunque las vocales también difieran en redondeamiento, no hay pares de vocales que difieran únicamente en este rasgo, al igual que sucede en inglés (Ladefoged, 2001:160). De hecho, como sucede en español e inglés, es una tendencia frecuente en las lenguas del mundo que las vocales posteriores sean redondeadas y las demás no lo sean, pero no es ni mucho menos universal (Katamba, 1996:29), como es el caso del francés, lengua en la que encontramos vocales anteriores redondeadas opuestas fonémicamente a sus pares no redondeados. Esta composición obedece a restricciones universales, es decir, la presencia de vocales anteriores redondeadas implica la presencia

---

19 No incluimos ni las semivocales ni semiconsonantes ni los diptongos. Por simplicidad nos limitamos a reflexionar sobre las vocales "puras".

20 (Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. y Travis, C., 2010:89). Seguiremos en adelante una clasificación más reducida de 12 fonemas vocálicos (König, 1994:536; Fromkin, Redman y Hyams, 2003:254), y la basaremos en el *Standard American* (SA) o inglés americano en lugar del *Received Pronunciation* (RP), por parecernos más simplificada para nuestro objetivo didáctico. Además, comparte dos fonemas con el francés, en concreto /o/ y /a/ (Meyer, 2009:202)

de sus pares no redondeados, pero el fenómeno inverso no tiene por qué producirse; esto es, las vocales anteriores no redondeadas no implican la presencia de vocales anteriores redondeadas, lo que otorga una especial dificultad a las vocales francesas para los alumnos españoles, ya que en este aspecto están más marcadas. Respecto al inglés, también encontramos dificultades dentro del rasgo [ $\pm$ alto]. A pesar de que Chomsky a priori solo distingue 3 niveles de altura (Ladefoged, 1996:289) hay evidencias de que existen hasta 5 alturas distintivas (Ladefoged, 1996:326; Odden 2005:21) mientras que en español solo tenemos 3. Es decir, aunque algunas descripciones de las vocales inglesas introducen otros rasgos como [ $\pm$ larga] o [ $\pm$ tensa], (cabe mencionar que el rasgo [ $\pm$ tensa] también lo podemos encontrar en francés, dividiendo la altura en 4 niveles; Fagyal, Kibbee y Jenkins, 2006:23), lo cierto es que lo más relevante para nosotros es que cuando estos rasgos están presentes, también hay un cambio en la altura de la vocal. En resumen, con tres rasgos básicos y desde una lengua menos marcada como la nuestra podemos abordar el estudio de nuestro propio idioma materno y de los otros dos.

Además de los tres rasgos anteriores, hay evidencias de que las lenguas del mundo tienen de 3 a 24 o incluso más cualidades vocálicas, pero casi todas ellas pueden ser descritas haciendo referencia a estos tres rasgos recurrentes (Ladefoged, 2001:168). Por ejemplo, en el caso del inglés y del francés, como hemos mencionado anteriormente, a veces se tienen en cuenta cualidades como la duración de la vocal (en inglés), la tensión (en ambas) o su nasalización (en francés).

En breve entraremos en detalle con cada uno de los sistemas vocálicos, pero antes debemos hacer un apunte: a veces es difícil distinguir entre aquellos sonidos que realmente son fonemas, con rasgos distintivos, y aquellos que son alófonos (Fagyal, Kibbee y Jenkins, 2006:23). Utilizaremos el Alfabeto Fonético Internacional en transcripciones fonéticas anchas, por coherencia con la transversalidad que defendemos entre asignaturas de idiomas, y por compatibilidad con los niveles educativos de la enseñanza secundaria. Nos limitamos a las vocales puras, aunque mostraremos las semivocales francesas para respetar algunos esquemas de las obras que han sido consultadas. Sin embargo, no haremos lo mismo con las semivocales españolas por no tener excesiva relevancia fonémica y para acotar el terreno de nuestro trabajo. Por último, al comparar los fonemas vocálicos de los tres sistemas con criterios unificadores, algo que no es sencillo (Gil Fernández, 1990:81) recordamos que cualquier sistema de clasificación de vocales es una idealización, ya que no son más que etiquetas que describen cómo suenan unas vocales en relación a otras, sin ser descripciones absolutas de cómo se posiciona el cuerpo de la lengua (Meyer, 2009:215), pero son a su vez de gran utilidad didáctica a efectos de reflexión teórica en la clase de Lengua Castellana, y de gran instrumentalidad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Empezando por la descripción de las vocales del español, la forma más básica de organizar sus cinco fonemas vocálicos está basada en el triángulo de Hellwag, el cual únicamente utiliza dos parámetros para su clasificación: [±alto] y [±anterior]. No obstante, si queremos poder rentabilizar “pedagógicamente” nuestra reflexión sobre las vocales, es preciso utilizar más criterios. Por ello, conviene comenzar con un esquema que los sitúe dentro de los tres parámetros universales que hemos descrito anteriormente (altura, desplazamiento y redondeamiento).

	<b>anterior</b>	<b>central</b>	<b>posterior</b>
<b>alta</b>	i		u
<b>media</b>	e		o
<b>baja</b>		a	
	<b>no redondeada</b>		<b>redondeada</b>

(Vocales del español, Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. y Travis, C., 2010:104)

/i/	Vocal alta anterior	/píno/
/u/	Vocal alta posterior	/púlga/
/e/	Vocal media anterior	/péso/
/o/	Vocal media posterior	/póko/
/a/	Vocal baja central	/pálo/

(Vocales del español, Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. y Travis, C., 2010:104)

La utilización de tres parámetros nos permite una primera aproximación a otros sistemas vocálicos con las mismas herramientas para todos. Por ejemplo, en el caso del francés, a pesar de vernos obligados a ser más minuciosos en nuestra división por su mayor número de vocales (4 alturas, anteriores redondeadas), la utilización de tres parámetros en español, nos permite ver fácilmente ciertas semejanzas y diferencias entre ambos idiomas.

	<b>anterior</b>	<b>redondeada</b>	<b>central</b>	<b>posterior</b>
<b>alta</b>	i, j*	y, ɥ*		u, w*
<b>media alta</b>	e	ø		o
<b>media baja</b>	ɛ, ě	œ, œ̃	ə	ɔ, õ
<b>baja</b>	a			ɑ, ɑ̃

\* Semivocal<sup>21</sup>

21 Nosotros nos basamos en una clasificación de 16 fonemas distintivos (Fagyal, Kibbee y Jenkins, 2006:23), es decir, aquellos que pueden hacer cambiar completamente de palabra. Por ello, no incluiremos las semivocales en nuestro estudio, ya que no siempre están en distribución

(Vocales del francés, Comrie , 2009:178)

Podemos ver que el mayor número de fonemas vocálicos aportan al francés una mayor complejidad a la hora de distinguir algunos que en español son percibidos como alófonos<sup>22</sup> que, al igual que en otros casos, son objeto de transferencia positiva, y el alumno hispanohablante no tendrá ningún problema en adquirirlos. En el caso de aquellos que coinciden, su adquisición es prácticamente automática (Llisterri, 2003:95), pero aquellos que están mucho más marcados que en español<sup>23</sup> necesitan de una reflexión explícita, como es el caso de las nasales francesas (Odden 2005:226), que están en distribución contrastiva en francés, mientras que en español son alófonos en distribución complementaria delante de una consonante nasal o son nasalizadas. Lo mismo sucede con los fonemas franceses /y/ y /œ/, ya que en español no se dan vocales anteriores redondeadas.

fonema	características alofónicas vs fonémicas*	ejemplo francés	ejemplo español*
/i/	Transferencia positiva del español <sup>24</sup>	si /si/	si /si/
/y/	En español es percibido como un alófono de /u/ o de /i/	su /sy/	
/u/	Transferencia positiva del español	sous /su/	su /su/
/e/	Transferencia positiva del español	ses /se/	se /se/
/ø/	El español lo asimila a /e/	ceux /sø/	
/o/	Transferencia positiva del español	saut /so/	so /so/
/ɛ/	El español lo asimila a /e/	laid /lɛ/	
/ẽ/	El español lo asimila a /a/	fin /fẽ/	
/œ/	El español lo asimila a /e/	soeur /sœʁ/	
/œ̃/	En francés estándar está siendo abasorbida por /ẽ/ <sup>25</sup>	parfum /paʁfœ̃/	
/ə/	El español lo asimila a /e/	le /lə/	
/ɔ/	El español lo asimila a /o/	pote /pɔt/	

contrastiva, sino en distribución complementaria (Comrie, 2009:178)

22 Tomamos como modelo el francés estándar hablado en Francia (Fagyal, Kibbee y Jenkins, 2006:34). Los comentarios sobre los diferentes dialectos son meramente ilustrativos para apoyar nuestra argumentación.

23 Hipótesis de Diferencial de Marcadez de Eckman en 1977, por la que aquellos elementos más marcados son los más difíciles de adquirir por un aprendiente en cuya lengua materna no están marcados. La forma marcada es la más común en las lenguas del mundo (Gass y Selinker, 2008:179).

24 Según los conceptos de transferencia positiva y negativa de Weinreich y Lado (Saville-Troike, 2006:29 & 45)

25 La oposición sigue siendo fonémica en algunas regiones. Desapareciendo en francés estándar (Comrie, 2009:178).

/ð/	Algunos dialectos la fusionan con /ã/	font /fõ/	
/a/	Transferencia positiva del español	patte /pat/	pata /'pata/
/ɑ/	En francés estándar está siendo absorbida por /a/ o /ɑ:/ <sup>26</sup>	pâte /pat/	
/ã/	Algunos dialectos la fusionan con /ð/	enfant /ãfã/	

\*Las comparaciones con el cuadro original de Fagyal, Kibbee y Jenkins y sus interpretaciones son nuestras. (Fagyal, Kibbee y Jenkins, 2006:357)

Con respecto al inglés, podemos comprobar que también existe un mayor número de fonemas vocálicos que lo convierten en un sistema más marcado que el español (5 alturas), y por tanto, más complejo para un estudiante hispanohablante<sup>27</sup>, que tendrá que aprender a distinguir entre sonidos que en español son alófonos. Es decir, el parámetro [±alto] añade una subdivisión más en las altas y las medias, [±tenso] (Katamba, 1996:11), que dan como resultado que las tensas sean ligeramente más altas (Odden, 2005:21):

	anterior	central	posterior
<b>alta tensa</b>	/i:/ <i>beet, seek</i>		/u:/ <i>boot, food</i>
<b>alta relajada</b>	/ɪ/ <i>bit, sick</i>		/ʊ/ <i>good, book, put</i>
<b>media tensa</b>	/e/ en diptongo [eɪ] <i>bait, mate</i>	/ə/ <sup>28</sup> <i>array</i> /ə'reɪ/	/o/ en [oʊ] <i>boat, lone</i>
<b>media relajada</b>	/ɛ/ <i>bet</i>	/ʌ/ <i>but, buck, cut</i>	/ɔ/ <i>bought, dog, dawn</i>
<b>baja</b>	/æ/ <i>bat, mad</i>		/ɑ/ <sup>29</sup> <i>pot, don</i>

(Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. y Travis, C., 2010:89)

fonema	características alofónicas vs fonémicas	ejemplo inglés <sup>30</sup>
/i/	Ambos fonemas corresponderían al fonema español /i/ por asimilación alofónica <sup>31</sup>	beat /bi:t/
/ɪ/		bit /bɪt/
/ʊ/	Ambos fonemas corresponderían al fonema español /u/ por asimilación alofónica	could /kʊd/
/u/		cood /ku:d/

26 La oposición sigue siendo fonémica en algunas regiones. Desapareciendo en francés estándar (Comrie, 2009:178).

27 Markedness Differential Hypothesis, de Eckman en 1977 (Gass y Selinker, 2008:179; Rice, 2006).

28 Hemos completado la tabla de Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. y Travis, C. con la *shwa*, vocal siempre átona en inglés, según vemos en la tabla de Odden (Odden, 2005:21), lo que nos permite obtener los 12 fonemas vocálicos del inglés americano en el que nos basamos (Fromkin, Redman y Hyams, 2003:254)

29 Odden (Odden, 2005:21) la interpreta como central, en lugar de posterior.

30 Ejemplos adaptados de (Odden 2005:20).

31 Se trata de la clasificación equivalente de Fledge (Llisterri, 2003:96) basado en la "criba fonológica" de Trubetzkoy, en la que los sonidos idénticos entre lenguas no crean problemas al aprendiente, los nuevos tampoco demasiado; el problema se encuentra en los "similares", que se asimilan a fonemas de la L1 que no se encuentran en la LE, pero son muy semejantes.

/e/	Ambos fonemas corresponderían al fonema español /e/ por asimilación alofónica	bait /beɪt/
/ɛ/		bet /bet/
/æ/	Este fonema correspondería al español /a/ o /e/ por asimilación alofónica.	bat /bæt/
/ə/	Ambos fonemas corresponderían al español /a/ u /o/ por asimilación alofónica.	array /ə'reɪ/
/ɔ/		cought /kɔt/
/o/		low /lou/
/ʌ/	Ambos fonemas corresponderían al español /a/ por asimilación alofónica	cud /kʌd/
/ɑ/ <sup>32</sup>		cot /kɒt/

(Resumen con nuestra interpretación de la asimilación de los fonemas ingleses por un estudiante español)

Una primera conclusión que podemos extraer de la observación de los tres sistemas vocálicos es que el francés (estándar) y el inglés (AE), además de tener un mayor número de fonemas vocálicos que el castellano, comparten algunas de ellas, o al menos las articulan en áreas muy próximas. Podemos decir que en lo que se refiere al sistema de fonemas vocálicos, el español tiende a encontrar soluciones donde priman las restricciones de marcidez mientras que en francés e inglés priman las restricciones de fidelidad, como es el caso de las vocales anteriores nasales en francés, que distingue palabras, o la distinción entre vocales tensas y relajadas del inglés que también distingue palabras (§1.2 y §1.3), por lo que es lógico encontrar también algunas semejanzas entre el francés y el inglés, como es el caso de algunas vocales "relajadas" o más bajas. En segundo lugar, hemos comprobado que, a pesar de habernos esforzado en seguir un modelo estandar para el francés y para el inglés, la clasificación de las vocales puede variar ligeramente de unos autores a otros. En algunos casos esto sucede con aquellos fonemas que presentan especial dificultad para ser clasificados, como aquellos que están siendo asimilados por otros con los que establecían anteriormente una oposición fonémica, como es el caso en francés de /a/ y /ɑ/, también presente este último en inglés (Comrie 2009:178). Esto nos permite deducir que las clasificaciones en tablas con casillas aparentemente estancas no es muy fiable para un fenómeno que es más bien un continuo, es decir, las posibilidades de articulación de una vocal que ofrece la lengua dentro de la cavidad bucal son numerosísimas.

Por último, comparando los tres sistemas vocálicos y siempre bajo la perspectiva tanto del Modelo Ontogénico como de la Teoría de la Optimidad de los que hemos hablado anteriormente (§1.2 y §1.3) podemos predecir que nuestros alumnos transferirán los parámetros de su sistema fonológico a ambos idiomas extranjeros (Gass y Selinker, 2008:186) haciendo las asimilaciones o "cribas

---

32 Inglés americano (Meyer, 2009:202)

fonológicas" propuestas en la tabla de la página siguiente, al menos en los primeros estadios de su aprendizaje, hasta que puedan reorganizar la jerarquía de las nuevas restricciones y adquirir aquellos parámetros más marcados. En inglés, el rasgo distintivo [-tensa], que nosotros hemos preferido interpretar como subdivisiones dentro del rasgo [±alto] —a mayor tensión mayor altura (Odden 2005:21)— para así mantener la máxima transversabilidad entre asignaturas, será asimilado al sistema de vocales tensas del que es característico el español. Tanto la percepción en el *input* (sordera fonológica), como la producción en el *output* (criba fonológica) será de palabras cuyas vocales mantendrán la tensión característica del español, y por lo tanto, la altura será la misma que en español también, marcando la diferencia entre unas y otras con la duración, dando así una respuesta más o menos armónica al conflicto. En cuanto al francés, el rasgo de [+redondeada] de algunas vocales anteriores es una violación de la restricción de marcadez que precisamente en la mayoría de las lenguas impide que las vocales anteriores sean redondeadas (Kager, 2004:3); si bien en francés predomina en este caso una restricción de fidelidad, la solución adoptada por alumnos españoles, al menos en las primeras etapas de su aprendizaje, es el *output* de aquella(s) vocal(es) que comparta(n) posición en la tabla del rasgo [±anterior] y/o [±alto]. Es decir, frente al input de /y/, el alumno tenderá a producir un *output* de /i/ o /u/, ya que comparte altura con ambos y desplazamiento con /i/. Lo mismo sucederá con /ø/ y /œ/ respecto a /o/ y /e/. Además, la nasalización es otro parámetro fonológico marcado en francés que se puede combinar con vocales redondeadas y no redondeadas. Sin embargo, el único fonema francés que suma los rasgos [+anterior], [+redondeado] y [+nasal], por lo tanto doblemente marcados es (/œ̃/), que está siendo asimilado por /ɛ̃/, con el que comparte altura, desplazamiento y nasalización. Proponemos, por lo tanto, la siguiente tabla comparativa en la que reinterpretamos todo lo descrito hasta aquí.

fonema inglés	fonema francés	fonema español	ejemplo inglés	ejemplo francés	Predicción de la asimilación por el alumno español
/i/ tenso	/i/ no redondeado	/i/	sheep /ʃi:p/, eel /i:l/	si /si/	si /si/
/ɪ/ relajado			ship /ʃɪp/, ill /ɪl/		
	/y/ redondeado			lu /ly/	si /si/ o su /su/
/ʊ/ relajado			cook /kʊk/, full /fʊl/		su /su/
/u/ tenso	/u/ redondeado	/u/	boot /bu:t/, fool /fu:l/	sous /su/	
/e/ tenso	/e/ no redondeado	/e/	say /seɪ/	ses /se/	se /se/
	/ø/ redondeado			ceux /sø/	s e /se/ o so /so/ e /e/
/ɛ/ relajado	/ɛ/ no redondeado		bet /bet/	laid /lɛ/	
	/œ/ redondeado			leur /lœr/	/e/ o /o/
/ə/ tenso	/ə/ no redondeado		array /ə'reɪ/	le /lə/	le /le/ o lo /lo/
/o/ tenso	/o/ redondeado	/o/		lot /lo/	lo /lo/

/ɔ/ relajado	/ɔ/ redondeado		cought /kɔt/	pote /pɔt/	
/æ/ relajado			bat /bæt/		pata /'pata/
	/a/ no redondeado	/a/		patte /pat/	
/ʌ/ relajado			cut /kʌt/		
/ɑ/	/ɑ/ no redondeado		cot /kɔt/ <sup>33</sup>	las /lɑ/	
	/ã/ no redondeado			lent /lã/	dan /dan/
	/ẽ/ no redondeado			lin /lẽ/	den /den/
	/œ/ redondeado			lundi /lœdi/	
	/ɔ̃/ redondeado			long /lɔ̃/	don /don/

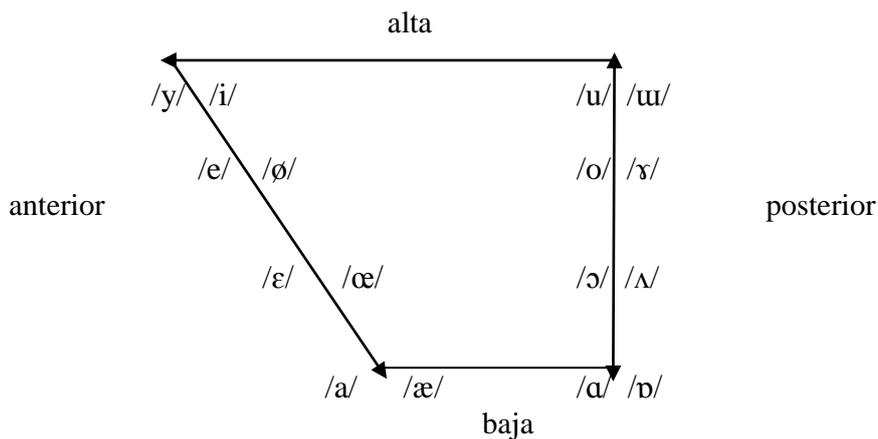
(Basado en Odden, 2005:21-22 y Fagyal, Kibbee y Jenkins, 2006:33 )

En resumen, según la proximidad en cuanto a los rasgos de altura, desplazamiento y redondeamiento, podemos tratar de predecir qué fonemas marcados del inglés y del francés pueden ser asimilados por fonemas cercanos del español, tal y como prevé el Modelo Ontogénico y la Hipótesis de Diferencial de Marcadez y la clasificación equivalente de Fledge, esperando que las dificultades paramétricas vayan cediendo (errores de marcadez o intralingüales) y dejando paso a los errores de desarrollo o interlingüales, es decir, ya no relacionados con la transferencia negativa de parámetros de la L1 a la LE, sino con principios de la Gramática Universal, los cuales se deben a conflictos internos de la LE, como la hipergeneralización (Alexopoulou, 2010). Pero eso ya será un estadio más avanzado en el proceso de adquisición, y por lo tanto nuestros primeros objetivos didácticos en los primeros niveles se verán cumplidos.

Una gran aportación al campo de la fonología universal, y en nuestra opinión muy útil en clase de lenguas, fue la del fonetista británico Daniel Jones, quien en 1917 expuso el sistema de "vocales cardinales" representadas en un cuadrilátero en el que se inserta una serie de vocales teóricas, esto es, todos aquellos sonidos vocálicos que pueden ser articulados, según los parámetros que hemos descrito de altura, posición y redondeamiento (Crystal, 2008:65). Más allá de estos límites obtendríamos una consonante fricativa. Con este sistema, los fonetistas que comparen dos lenguas pueden estar seguros de que estas se encontrarán dentro de los límites que establece este diagrama, como si fuese un mapa. Se basa en la posición dentro de un cuadrilátero de las llamadas "vocales cardinales primarias" [i, e, ε, a, α, ɔ, o, u] a las que hay que añadir las secundarias [y, ø, œ, ɐ, ʌ, ɤ, ʊ] que en realidad son la versión redondeada de aquellas no redondeadas primarias y viceversa. En el esquema, el fonema vocálico de la izquierda representa a las cardinales primarias, seguidas de su correspondiente secundaria inmediatamente después:

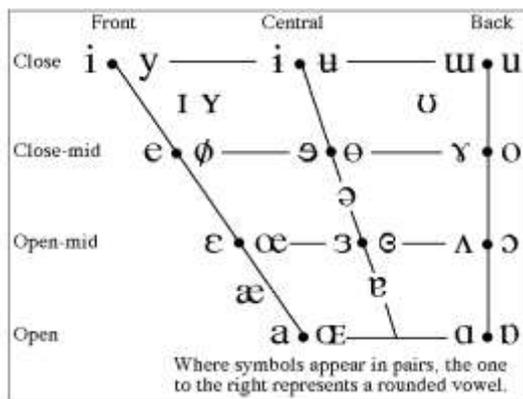
---

33 Inglés americano.



(Gil Fernández , 1990:82)

Este sistema es recogido por la Asociación Fonética Internacional, que lo completa añadiendo algunas vocales posteriormente (Gil Fernández, 1990:84). La disposición de las vocales se representa de la siguiente manera:

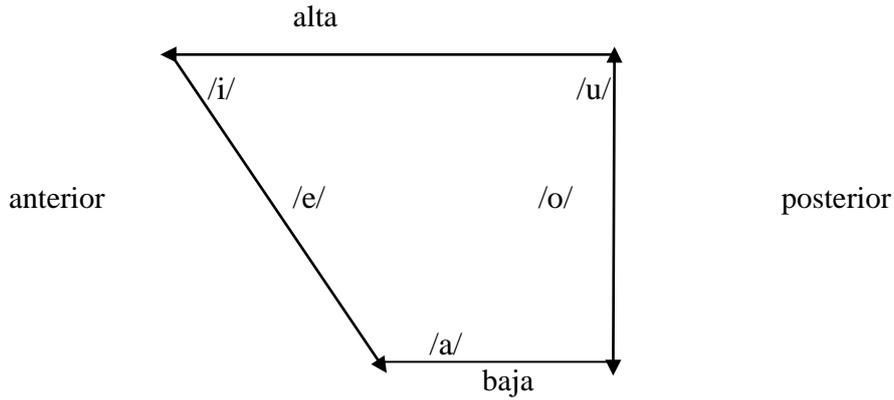


(Lagefoged, 2001:xxiii)

Sin embargo, recordamos que debido a la simplicidad del sistema vocálico del español, no es frecuente ver su representación con el diagrama de Jones, sino más bien se utiliza el triángulo de Hellwag, bastante más sencillo. Sin embargo, nos parece oportuno tratar de representar los fonemas vocálicos del español en el mismo diagrama que utilizaremos para el francés e inglés. Trataremos de situar los fonemas vocálicos tomando como referencia las vocales teóricas, entre las cardinales primarias y secundarias<sup>34</sup>:

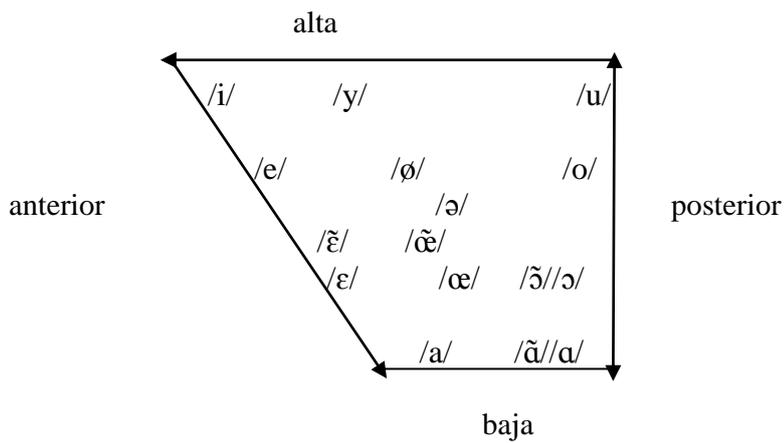
<sup>34</sup> Como hemos mencionado anteriormente un mismo símbolo fonético de la AFI puede estar ligeramente desplazado de sitio de un autor a otro, máxime si hacen referencia a lenguas distintas (Meyer, 2009:202 , Lagefold, 2001:xxiii, Fagyal, Kibbee y Jenkins, 2006:34; Odden, 2005:21).

1 – Español:



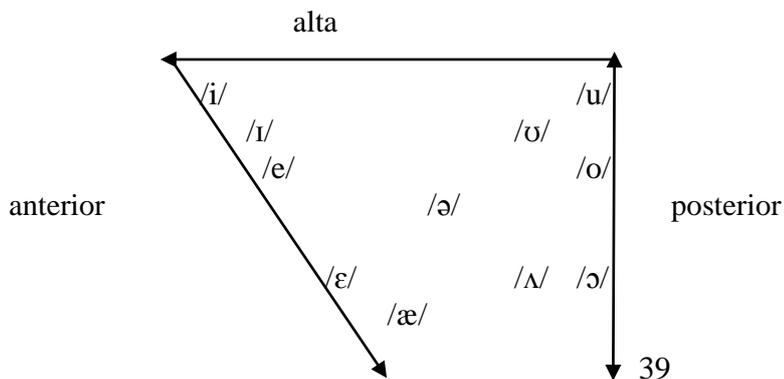
(Nuestra interpretación del sistema fonológico vocálico español basado en Llegefoged , 2001:41)

2 - Francés:



(Nuestra interpretación del sistema fonológico vocálico francés según el modelo de Fagyal, Kibbee y Jenkins, 2006:34,45)

3 - Inglés:



(Nuestra interpretación del sistema fonológico vocálico inglés según el modelo de Lagefoged, recogido en Meyer 2009:202<sup>35</sup>)

## 2.4 - LA FONOLOGÍA Y LA FONÉTICA EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

En este apartado vamos a revisar la aparición de contenidos relacionados con la Fonética y la Fonología en los cursos de de la ESO y Bachillerato de la Comunidad de Madrid. Empezaremos con los de la asignatura de Lengua Castellana y a continuación veremos los más relevantes de Inglés y de Francés. Los contenidos del curso de 2º de Bachillerato no los incluiremos porque el temario se concentra sobre todo en conocimientos de literatura. Estos contenidos aparecen detallados específicamente en el bloque III, en el apartado 4 de 'Fonética y Ortografía', aunque también podremos encontrar algunos otros contenidos relacionados en otros bloques o apartados. Observamos que el número de líneas dedicadas al apartado de Fonética y Ortografía es bastante menor que el de los otros. Además, el propio título del apartado que nos concierne en los contenidos de la legislación (Fonética y Ortografía) ya es significativo para intuir cuál es el objetivo principal que se trabaja a lo largo de esta etapa educativa: la corrección ortográfica. En cuanto a las asignaturas de idiomas, la característica principal de Inglés es que generalmente se oferta como primera lengua extranjera. En cambio, la asignatura de Francés puede ofertarse como primera lengua extranjera en algunos centros y en la mayoría solo como segunda lengua extranjera. Las consecuencias de esta diferencia no se reflejan en los contenidos, sino en el menor número de horas lectivas al año. El objetivo en todos los casos es adquirir una competencia comunicativa adecuada en las lenguas extranjeras aprovechando los conocimientos de las demás materias lingüísticas:

**Decreto 23/2007 de 10 de mayo: Mínimos de ESO.**

*'En relación con los contenidos, el desarrollo de la capacidad comunicativa en la segunda lengua extranjera supone trabajar los conocimientos esenciales del mismo modo que con la primera lengua, en el nivel que corresponda a la situación inicial del alumnado.'*

*'Los alumnos de esta materia han tenido ocasión de incorporar la reflexión sobre la lengua en el aprendizaje tanto de la lengua o lenguas propias como de la primera lengua extranjera. Esta circunstancia permitirá remitir los contenidos de este bloque a los conocimientos ya realizados sobre estructuras lingüísticas, centrándose, de este modo, en elementos diferenciadores ...'*

Veamos más detalladamente la distribución de estos contenidos a lo largo de toda la etapa.

35 Frankin (2003:254) desplaza algunos símbolos ligeramente.

Reproducimos entero el apartado con el epígrafe 'Fonética y Ortografía', y aquellos contenidos que nos son relevantes de los otros apartados. Subrayamos los más significativos:

## LENGUA CASTELLANA

<b>1º ESO.</b>
Bloque 2: lengua y sociedad. <i>'La variación espacial: dialectos y hablas.'</i> <i>'Principales fenómenos lingüísticos: seseo, ceceo, yeísmo, voseo, etc.'</i>
Bloque 3: conocimiento de la lengua:  1. Fonética y Ortografía (I): <i>'Correspondencia entre sonidos y grafías La sílaba.'</i> <i>'Nociones básicas de acentuación y puntuación.'</i> <i>'Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.'</i>  2. Norma culta de la lengua española (I): <i>'Reconocimiento de las principales normas fonéticas.'</i>
Bloque 5: técnicas de trabajo. <i>'Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta.'</i>

<b>2º ESO.</b>
Bloque 3: conocimiento de la lengua:  1. Fonética y Ortografía (II): <i>'La sílaba. Principales esquemas silábicos del español. Diptongos, triptongos e hiatos.'</i> <i>'La sílaba en la escritura.'</i> <i>'Uso de la tilde en combinaciones vocálicas (diptongos, triptongos, hiatos).'</i> <i>'Uso de los signos de exclamación e interrogación.'</i> <i>'Uso del guión, la raya, las comillas y el paréntesis.'</i> <i>'Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.'</i>  2. Norma culta de la lengua española (II) <i>'Pronunciación de los grupos cultos.'</i>
Bloque 5: técnicas de trabajo: <i>'Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares.'</i>

<b>3º ESO.</b>
Bloque 3: conocimiento de la lengua:  1. Fonética y Ortografía: <i>'Problemas de acentuación (monosílabos, palabras compuestas, interrogativos y exclamativos).'</i> <i>'Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.'</i>  2. Norma culta de la lengua española (III): <i>'Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre el comportamiento sintáctico de los verbos (transitivos e intransitivos) y las</i>

relacionadas con el registro y con la norma.'

#### 4º ESO.

Bloque 2: lengua y sociedad:

*'Conocimiento de la diversidad lingüística de España (lengua y dialectos, el español actual) y de la situación del español en el mundo, el español de América.'*

Bloque 3: conocimiento de la lengua.

1. Fonética y Ortografía:

*'Abreviaturas, acrónimos y siglas.'*

*'Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, empleando los términos apropiados en la explicación sobre su uso (sílabas tónicas, tilde diacrítica, etc.) y apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.'*

#### 1º Bachillerato

Conocimiento de la lengua:

1. Lengua y sociedad:

*'Reconocimiento de los rasgos configuradores del sistema fonológico de la lengua castellana en relación con el contraste entre lenguas, con las variedades sincrónicas y con las convenciones ortográficas.'*

2. Gramática:

*'Unidades: Morfemas, palabra, sintagma, oración y enunciado.'*

### INGLÉS

#### 1º ESO Inglés.

Bloque 3: conocimiento de la lengua:

C) Fonética:

*'Fonética: identificación de algunos símbolos fonéticos con la pronunciación de fonemas de uso frecuente: /s/, /z/, /iz/ en el presente simple, pronunciación de la terminación -ing, pronunciación de la terminación -ed en el pasado simple. Formas débiles.'*

*'Reconocimiento y producción de patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.'*

#### 2º ESO Inglés.

Bloque 3: conocimiento de la lengua:

C) Fonética:

*'Reconocimiento progresivo de los símbolos fonéticos y la pronunciación de formas de especial dificultad.'*

*'Pronunciación de formas contractas.'*

*'Pronunciación de la terminación en formas de tiempos verbales.'*

*'Formas débiles.'*

*'Reconocimiento y producción de patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.'*

#### 3º ESO Inglés.

Bloque 3: conocimiento de la lengua:

C) Fonética:

*'Reconocimiento progresivo de los símbolos fonéticos y pronunciación de fonemas de especial dificultad.'*

*'Pronunciación de formas contractas. Pronunciación de la terminación en formas de tiempos verbales. Formas débiles.'*

*'Reconocimiento y producción de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.'*

## 4º ESO Inglés.

Bloque 3: conocimiento de la lengua:

C) Fonética:

*'Reconocimiento progresivo de los símbolos fonéticos y pronunciación de fonemas de especial dificultad.'*  
*'Pronunciación de formas contractas. Pronunciación de la terminación en formas de tiempos verbales. Formas débiles.'*

*'Reconocimiento y producción autónoma de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.'*

## 1º Bachillerato.

C) Fonética:

*'1. Pronunciación. Fonemas de especial dificultad: Silente letters, etcétera. Formas débiles: was/were/been. Formas contractas: musn't/can't'll, etcétera.'*

*'2. Acentuación de palabras y frases.'*

*'3. Entonación de frases.'*

*'4. Ritmo.'*

## FRANCÉS

### 1º ESO Francés.

Bloque 3: conocimiento de la lengua:

C) Fonética:

*'Reconocimiento y producción de patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación d palabras y frases.'*

*'Identificación de algunos símbolos fonéticos con la pronunciación de fonemas de uso frecuente.'*

*'Fonemas de especial dificultad. Sonidos más característicos de la lengua francesa, insistiendo en las diferencias con la lengua materna.'*

*'Acentuación.'*

*'Liaison y élision.'*

### 2º ESO Francés.

Bloque 3: conocimiento de la lengua:

C) Fonética:

*'Reconocimiento progresivo de los símbolos fonéticos y la pronunciación de fonemas de especial dificultad.'*

*'Reconocimiento y producción de patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.'*

*'La liaison.'*

*'Revisión de la correspondencia entre grafía-fonema.'*

### 3º ESO Francés.

Bloque 3: conocimiento de la lengua:

C) Fonética:

*'Reconocimiento progresivo de los símbolos fonéticos y pronunciación de fonemas de especial dificultad.'*

*'Reconocimiento y producción de diferentes patrones de ritmo, entonación (exclamación, expresión de emociones, sentimientos, certeza, etc.) y acentuación de palabras y frases (acentos tónicos, acentuación del discurso).'*

*'Liaison y enchaînement.'*

### 4º ESO Francés.

Bloque 3: conocimiento de la lengua:

C) Fonética:

*'Reconocimiento y profundización en el uso de símbolos fonéticos y pronunciación de fonemas de especial dificultad.'*

*'Reconocimiento y producción autónoma de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.'*  
*'Pronunciación de fonemas de especial dificultad.'*

## **1º Bachillerato.**

C) Fonética:  
*'Pronunciación. Fonemas de especial dificultad.'*  
*'Acentuación.'*  
*'Entonación.'*  
*'Ritmo.'*

Las apreciaciones sobre la aparición de los contenidos de Fonética y Fonología en la legislación educativa las indicaremos en la conclusión de este capítulo (§2.7)

### **2.5 - LA FONÉTICA Y LA FONOLOGÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO**

En este apartado comentaremos algunos de aquellos aspectos más relevantes en cuanto al tratamiento de la Fonética y la Fonología en los manuales de 1º de Bachillerato de Lengua castellana, y en los libros de texto de Francés e Inglés en 1º de ESO (§1.6.). Como comentamos, uno de los requisitos en la elección de estos libros de texto en nuestro análisis fue la aparición de los contenidos que estamos tratando en este trabajo con un mínimo de extensión, y ciertamente, los contenidos de estos manuales son bastante completos y descriptivos respecto al sistema fonológico español. Como dijimos, otros manuales apenas mencionan este nivel de la lengua y prefieren tratar otros contenidos del extenso currículo de Bachillerato. A continuación comentaremos los elementos más relevantes en la observación del tratamiento de la Fonética y Fonología en cada uno de estos manuales:

#### **2.5.1 - EDEBÉ**

En los contenidos del libro de Edebé (Vílchez et al. 2009), los contenidos concernientes a la Fonética y la Fonología se encuentran en el tema 2 (el signo lingüístico), a los que dedica 5 páginas (pp. 36-41). En ellas se define el sistema fonológico, los modos de articulación y se muestran tablas aclaratorias. Se explica la doble articulación del lenguaje, se detallan los fonemas del castellano y se presentan los símbolos fonéticos consonánticos y vocálicos, en particular, se presentan los fonemas vocálicos con el triángulo de Hellwag utilizando únicamente dos rasgos distintivos para su clasificación, definidos como punto de articulación (anterior, central y posterior) y modo (cerradas, medias y abiertas). Las consonantes se estudian con más detalle, también con las combinaciones de modo de articulación, punto de articulación y sonoridad. Se presta especial atención a los órganos de fonación a

través de varios dibujos y esquemas. Sin embargo, en las páginas de actividades (pp.49-51), de las 34 que hay en total, solo cuatro están dedicadas a la fonología. El resto atienden a los otros contenidos de la lección. Por otro lado, lo que más ha llamado nuestra atención ha sido comprobar que el alfabeto fonético que utiliza es el ARFE en lugar del AFI, sin ni siquiera mencionar la existencia de este último.

### 2.5.2 - EDITEX

Los contenidos de Fonética y Fonología del manual de Editex (Echazarreta y García, 2009) se encuentran en la lección 3 (la estructura de la lengua, p. 38), a los que dedica 4 páginas. Empieza describiendo la lengua como sistema, el nivel fónico y después pasa a los fonemas vocálicos y consonánticos, pero este manual, en lugar de presentar el triángulo de Hellwag, utiliza una tabla en la que clasifica los fonemas vocálicos, también con dos rasgos, la abertura (cerrada, semiabierta y abierta) y la localización (anterior, central y posterior). La clasificación de las consonantes se realiza con tres parámetros: el modo, el punto de articulación y el “grado”, es decir, si son sonoros o sordos. En este manual se introducen los conceptos de acento y entonación como el tonema, con lo que introducen elementos suprasegmentales. Dedicar una página a actividades sobre nivel fónico, aunque solo hay cuatro actividades, a pesar de ser bastante densas, como ejercicios de distinción de fonemas y alófonos, descripción de rasgos articulatorios, etc. De nuevo, si observamos el tipo de alfabeto fonético que utiliza en las actividades y en las tablas, vemos que es el ARFE. No aparecen menciones al AFI.

### 2.5.3 - SANTILLANA

Los contenidos de fonética y fonología en el manual de Santillana (Pascual et al. 2008) son inexistentes. Está muy desarrollado en lo que concierne a explicaciones sobre el nivel semántico (papeles semánticos) y otros aspectos gramaticales comparado con otros manuales como veremos en §3. El profesor deberá completar este aspecto con materiales adicionales al libro de texto. Sin embargo, como veremos más adelante, los contenidos referentes a la Sintaxis y la Morfología parecen más completos en este manual que en otros que sí dedican varias páginas al nivel fonético-fonológico. Es posible consultar el índice en el anexo de este trabajo.

### 2.5.4 - VICENS VIVES

Los contenidos de Fonética y Fonología en el manual de Vicens Vives (Soler et al. 2008) se

encuentran en el tema 1 (el signo), al que dedica 4 páginas (pp.8-11), y después el manual se centra en la ortografía. Tras explicar la diferencia entre monema y fonema, introduce el nivel fónico de la lengua, junto con el nivel léxico-semántico y el morfosintáctico. Retoma la Fonología y describe los fonemas, los sonidos y las letras, y por último se detiene en los fonemas vocálicos, representados en un cuadro, y los fonemas consonánticos, a los que dedica una hoja entera para comentarlos primero y clasificarlos en un esquema después. La clasificación de los fonemas vocálicos se realiza también con dos rasgos: el grado de abertura (cerrada, media, abierta) y la localización (anterior, central y posterior). En las consonantes introduce también el rasgo [ $\pm$ sonoro]. Se detiene a explicar cómo se pronuncia cada uno de los fonemas y presenta grandes cuadros para clasificarlos. De nuevo, el alfabeto utilizado es el ARFE. No aparecen menciones al AFI. Aparecen varias actividades que comparan rasgos distintivos y otras actividades orientadas a la ortografía.

#### 2.5.5 - LIBROS DE INGLÉS Y FRANCÉS DE 1º DE ESO

Ya hemos mencionado anteriormente que las asignaturas de Inglés y Francés incluyen en sus contenidos desde primero de la ESO la práctica de algunos fonemas considerados de especial dificultad, al menos en cuanto a la legislación (§2.4). También hemos comprobado que estos contenidos se reflejan en todos los libros de texto que citamos en el capítulo anterior, tanto de Francés (*Adosphère 1 y 2*, *Nouveau copains 1 y 2*, *Tous à bord 1 y 2*) como de Inglés (*English Plus 1 ESO*, *New Inspirations 1 ESO*, *Viewpoints 1 Bachillerato* y *Move on 1 Bachillerato*). En todas las lecciones aparecen apartados donde se trabaja la pronunciación con diversas actividades, utilizando audio para la comprensión y la producción de textos o fomentar el debate entre alumnos. La tendencia es utilizar una combinación de estrategias estructurales, dirigidas a los matices de algunos fonemas, como con ejercicios de distinción entre pares mínimos, y también ejercicios más comunicativos, de producción oral y escrita. Tanto en los libros de 1º de ESO como en Bachillerato hay muchos apartados en los que aparecen símbolos fonéticos del AFI para un trabajo más pormenorizado de ciertos rasgos fonémicos, tanto en el interior de las lecciones (en todos los manuales) como en en tablas de los apéndices con símbolos fonéticos (*Tous à bord* y libros de inglés), o diccionarios temáticos y listas con la transcripción fonética a la derecha del lema.

#### 2.6 - UN EJEMPLO DE EXPLICACIÓN ORIENTADA A LA TRANSVERSALIDAD:

##### PROPUESTA DE TRATAMIENTO DE LAS VOCALES EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA

La síntesis que T. Navarro Tomás (Fernández López, 1999) realiza sobre las características de las vocales españolas respecto a otras lenguas de nuestro entorno es de gran interés para nuestro trabajo:

'No existen en la pronunciación española vocales anteriores labializadas o mixtas, como la ü y la ö del francés y del alemán; ni relajadas, como en portugués; ni largas y breves, como en alemán [o inglés]. Menéndez Pidal ha indicado oportunamente que la gran uniformidad fonética del español, mayor, por ejemplo, que la de las otras dos grandes lenguas europeas extendidas por América, se debe en gran parte a la sencillez, claridad y firmeza de nuestro sistema vocálico.' (T. Navarro Tomás, 1968:75)

Esta reflexión ya nos demuestra que el profesor de lenguas extranjeras en España tiene un arduo camino por recorrer si pretende enseñar una correcta pronunciación del inglés o del francés sin las herramientas adecuadas, teniendo en cuenta que el sistema vocálico del español es menos marcado que los otros dos<sup>36</sup>, y que los alumnos tendrán que hacer frente a sonidos que desconocen (o que realizan de forma alofónica en español), pero que en la lengua meta están en distribución contrastiva fonémicamente.

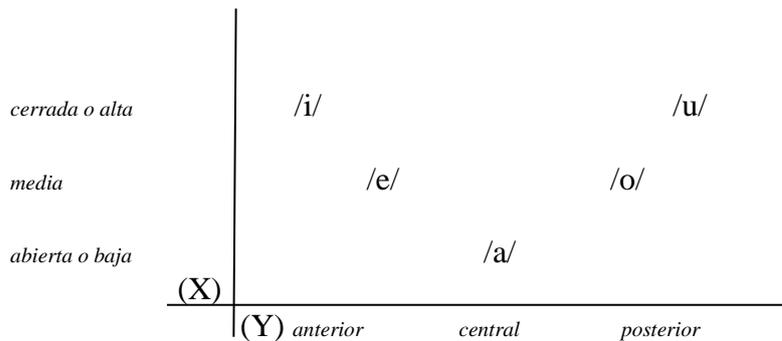
Ya hemos mencionado anteriormente que las asignaturas de Inglés y Francés incluyen en sus contenidos mínimos desde primero de la ESO la práctica de algunos fonemas considerados de especial dificultad (§2.4). También vemos que estos contenidos se reflejan en los libros de texto de lenguas extranjeras. Sin embargo, si observamos la legislación, la reflexión sobre el sistema fonológico del español no se lleva a cabo hasta 1º de Bachillerato, no se hace siempre (no aparece en todos los libros de texto) y con un alfabeto fonético distinto del AFI (en todos los libros de Lengua Castellana analizados se utiliza el ARFE). No obstante, plantearémos un acercamiento al sistema vocálico del español para un curso que podría situarse en los primeros años de la enseñanza secundaria. Nos basamos en los tres rasgos distintivos más recurrentes en todas las clasificaciones (altura, desplazamiento y redondeamiento), en lugar de solo dos, y trataremos de darle un enfoque universal, sin olvidar que el objetivo principal es la descripción del castellano. Nuestro objetivo es adaptar los logros en fonología universal y de la lingüística teórica al nivel cognitivo y madurativo de nuestros alumnos, los conocimientos que les transmitamos serán instrumentales y transversales:

1 - Después de haber explicado las características de las consonantes en una unidad anterior, utilizaremos una representación en dos dimensiones (eje X y eje Y), en el cual trataremos de adaptar el cuadrilátero propuesto por la AFI con la máxima sencillez. Explicaremos los tres parámetros universales

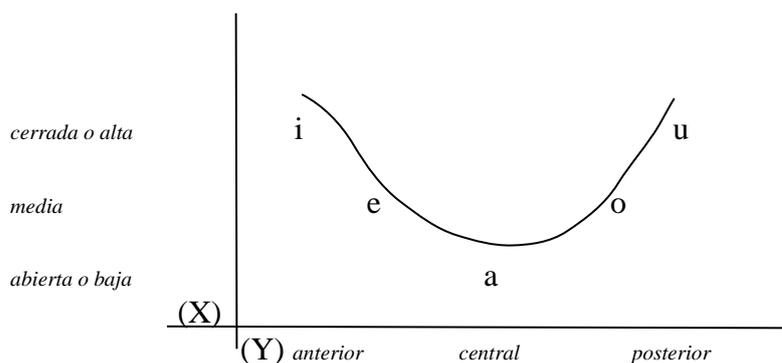
---

36 Markedness Differential Hypothesis, de Eckman en 1977 (Gass y Selinker, 2008:179), según la cual la forma no marcada es más común en las lenguas del mundo respecto a la forma marcada.

para clasificar las vocales, diferenciándolas de las consonantes y sus parámetros. Empezaremos por los parámetros de altura (alta, media y baja o si se prefiere cerrada, media y abierta) y posición (anterior, central y posterior) sirviéndonos de la pizarra. Siempre utilizaremos símbolos AFI, y no ARFE:

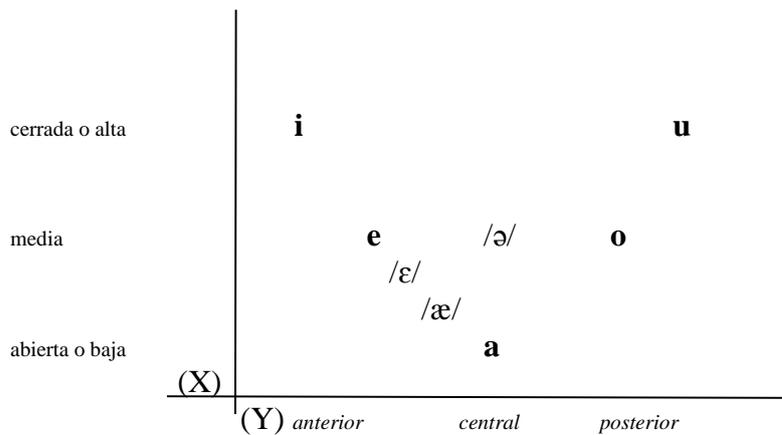


2 - Explicamos que el paso de una vocal a otra no se hace abruptamente sino que, como sucede en una línea, existen infinitos puntos de una vocal a otra, y no siempre las pronunciamos igual, de la misma manera que en un instrumento de cuerda sin trastes es difícil presionar la cuerda dos veces en el mismo sitio exacto (adaptación de los conceptos de alófono y de criba fonológica). De la misma manera que este fenómeno no nos impide disfrutar de la música que oímos (a no ser que se presione la cuerda en un sitio demasiado alejado del perímetro de la nota que buscamos), es el oyente el que decide situar lo que oye en relación a alguna de las vocales cercanas, lo cual permite la comunicación (concepto de fonema y alófono). Como en español tenemos únicamente 5 vocales, generalmente tenderemos a situar los sonidos vocálicos que oigamos en relación a estas.

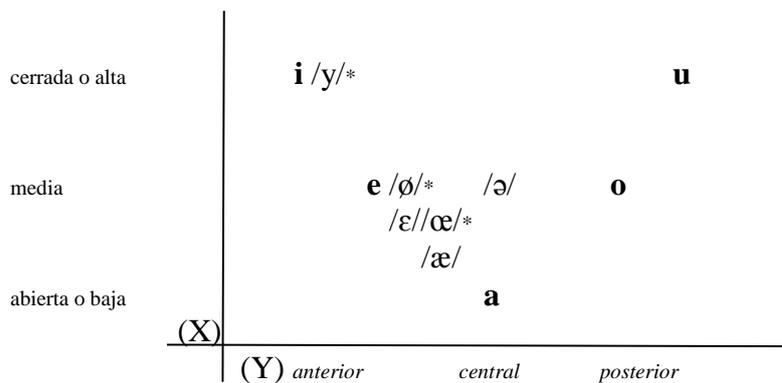


3 - Indicaremos a nuestros alumnos que, como ellos han podido seguramente comprobar muchas veces, algunos dialectos del español tienen sonidos vocálicos ligeramente diferentes que podemos situar en el gráfico, y a su vez compararlo con algunas de las vocales básicas del inglés o del francés, ya que están familiarizados con la pronunciación del inglés desde primaria. De hecho, las vocales del español podrían servirnos como nuestras propias "vocales cardinales", en las que apoyar la reflexión sobre el

sistema fonológico del inglés y francés, además de ver la variedad dialectal del español (incluida en las programaciones oficiales de Lengua Castellana):



4 - En último lugar, les enseñaremos que existe un tercer parámetro universal para clasificar las vocales: el redondeamiento de los labios. Les comentaremos que en español, las vocales redondeadas son /o/ y /u/, pero que en teoría, cualquier vocal de nuestros dos ejes puede ser redondeada. Les pondremos como ejemplo las vocales /y/, /ø/ y /œ/ del francés:



\*Redondeada

De esta manera, sin ser exhaustivos, les ofrecemos a nuestros alumnos la posibilidad de manejar sus conocimientos sobre las vocales en las clases de Francés e Inglés, teniendo en cuenta que todos los símbolos fonéticos añadidos a las cinco vocales castellanas forman parte de los contenidos de primero de ESO en las asignaturas de idiomas.<sup>37</sup>

Con esta explicación sería suficiente para poder retomar los contenidos teóricos sobre el sistema

<sup>37</sup> Ver libros de texto de 1º E.S.O.citados en la bibliografía.

fonológico del castellano de Lengua Castellana en otras asignaturas, pero podemos incluir otras propuestas de ampliación que pueden ser retomadas tanto en clase de Lengua Castellana como de Inglés o Francés.

5 - A pesar de encontrarnos con alófonos vocálicos en español de diferente altura, las vocales españolas mantienen en gran medida su tensión incluso en sílabas átonas, al contrario de lo que sucede en inglés o en lenguas tan próximas como el catalán (Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. y Travis, C., 2010:104).

español	catalán	inglés
casa /'kasa/	casa /'kasə/	Gaza /'gɑ:zə/
Barcelona /bar θe'lona/	Barcelona /bərsə'lənə /	Barcelona /bɑ:sə'ləʊnə/

(Transcripciones fonéticas de www.wordreference.com y ReSOLC.)

6 - El español no hace distinción fonémica entre pares abiertos o relajados y pares cerrados o tensos (Odden, 2005:21), como sucede en inglés y, menos frecuente, en francés. Las variantes cerradas (más altas) son tensas y las abiertas (más bajas) son más laxas:

variante media cerrada (más altas)		variante media abierta (más bajas)	
/e/	piqué /pike/	/ɛ/	piquait /pikɛ/
/ø/*	jeûne /ʒøŋ/	/œ/	jeune /ʒœn/

\*Solo existe este par mínimo y la diferencia no la realizan todos los nativos. (Comrie, 2009:177)

6 - A pesar de tener diptongos, las vocales españolas, tienen tendencia a ser “puras”, es decir, sin diptongación como en inglés o, en menor medida, en francés (Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. y Travis, C., 2010:104). Precisamente en los diptongos y las vocales alargadas encontramos también la presencia de una vocal tensa :

español	inglés
sí /si/	sea /si:/
su /su/	Sue /sju: o /su:/
sé /se/	say /seɪ/
lo /lo/	low /loʊ/

(Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. y Travis, C., 2010:104)<sup>38</sup>

7 - En francés existe una distinción fonémica entre vocales nasales y las no nasales.

oral	nasal
laid /lɛ/	lin /lɛ̃/
las /la/	lent /lɑ̃/
leur /lœʀ/	lundi /lœ̃di/
lot /lo/	long /lɔ̃/

(Ladafoged, 2001:166)

8 - También encontramos distinciones entre vocales breves y largas. Si bien la tensión de las vocales largas es mayor que en las breves, y esto puede cambiar ligeramente la altura de la misma, a oídos de un hispanohablante es más fácil distinguir la duración de la vocal que la tensión de la misma.

vocal corta (mas baja)	vocal larga (más alta)
cut /kʌt/	cart /kɑ:t/
cook /kʊk/; full /fʊl/	boot /bu:t/; fool /fu:l/
ship /ʃɪp/; ill /ɪl/	sheep /ʃi:p/, eel /i:l/

(Transcripciones fonéticas de www.wordreference.com)

## 2.7 - ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS DATOS DEL CAPÍTULO: EL TRATAMIENTO DE LA FONÉTICA Y LA FONOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

A lo largo de este capítulo hemos mostrado que existen conceptos de Fonología Universal y de la Lingüística Teórica que son muy rentables en un enfoque transversal de la reflexión sobre la fonología en la enseñanza secundaria. En concreto, por ejemplo, la clasificación del sistema vocálico español según tres parámetros universales (Ladefoged, 2001:168): [ $\pm$ alto], [ $\pm$ anterior] y [ $\pm$ redondeado], en lugar de solo dos, [ $\pm$ alto] y [ $\pm$ anterior], que nos ha servido para este trabajo sobre la exposición en clase de ciertos rasgos y parámetros que son recurrentes en otras lenguas, y que son distintivos; parámetros marcados en dichas lenguas que redundan en una mayor dificultad *a priori* tanto en su reconocimiento (sordera y criba fonológica) como en su producción (*output* óptimo según las restricciones del castellano, y reajuste de la jerarquía de las restricciones de la lengua meta en el proceso de interlengua),

como es el caso de la nasalización en francés o la tensión en inglés (Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. y Travis, C., 2010:104), o la predicción de errores fonológicos de los alumnos. También hemos comprobado que la representación de las vocales en un cuadrilátero o eje X e Y, inspirado en las vocales cardinales de Jones, en lugar de utilizar tablas con compartimentos estancos puede ser útil para reflejar el continuo vocálico y diferentes matices dialectales e interlingüísticos.

En cuanto a los contenidos teóricos reflejados en la legislación educativa, hemos comprobado que el enfoque transversal de la reflexión sobre el sistema fonológico está limitado por factores metodológicos y de temporalización: es decir, podemos ver que en Lengua Castellana los contenidos fonéticos están dirigidos al tratamiento de la ortografía principalmente. En todo caso, en otros apartados, el estudio de otras variedades del español (diatópicas o diastráticas) pueden llevar al profesor a necesitar explicar los contenidos desde un punto de vista fonético, ya que la principal diferencia entre las variedades del español se encuentra en la pronunciación. También se presta atención a la norma culta de (no hemos apuntado aquellas normas fuera de la fonética). Hemos notado que estos contenidos mezclan en el mismo apartado temas de Fonética (seseo) y cuestiones morfológicas (voseo). Pero lo que sin duda más nos ha llamado la atención es que no aparece ningún contenido realmente orientado a la reflexión sobre el sistema fonológico del español hasta primero de Bachillerato, mientras que en las otras asignaturas introducen el aprendizaje de símbolos fonéticos desde primero de ESO.

Si las intenciones y los objetivos que se explican en la legislación educativa deben aplicarse con coherencia, es lógico pensar que los conocimientos teóricos de fonética y fonología debieran tratarse en Lengua Castellana antes que en las otras asignaturas lingüísticas, ya que es una asignatura instrumental cuyo dominio se refleja también en el resto, al igual que los conocimientos de Matemáticas son transferibles a otras asignaturas de ciencias. Sin embargo, como hemos podido apreciar, estos contenidos de Lengua Castellana están muy dirigidos a la enseñanza de la ortografía pero poco a la reflexión sobre el sistema fonológico del español (durante toda la ESO). Es lógico que en asignaturas de idiomas se haga hincapié en las destrezas orales para desarrollar la competencia comunicativa. También es lógico que en la asignatura de Lengua Castellana, las destrezas orales se enfoquen de diferente manera, ya que esta asignatura se centra en la lengua materna de los alumnos, sin embargo podemos apreciar que los contenidos teóricos de Fonética y Fonología son muy inferiores a todos los otros contenidos. Además, al estar casi exclusivamente orientados a la ortografía, sin reflexión sobre el sistema fonológico español (hasta el Bachillerato), y mucho menos, a una visión transversal de los fenómenos fonológicos (universales o distintivos), estos contenidos teóricos están condenados a no ser transferibles a las otras asignaturas lingüísticas. Si bien las diferencias fonéticas son relevantes para

comprender los rasgos diferenciales de otras variedades del español, la Fonología es importante para ceñir el espectro de fonemas y de símbolos pertinentes que un alumno debe conocer para poder hablar y entender convenientemente un idioma extranjero. Al igual que conocer la relación entre grafías y sonidos en español. De igual manera, cabe señalar que una destreza fundamental a la que se enfrenta el alumno es la consulta de manuales y de diccionarios, y teniendo en cuenta que una gran cantidad de los diccionarios que tendrá que consultar a lo largo de su vida son diccionarios bilingües, flaco favor se le hace al alumno si no se le enseña a interpretar la transcripción de los fonemas, ya que en cuanto abra un diccionario, lo primero que verá al lado del lema será su transcripción fonética.

Respecto a los libros de texto, hemos comprobado cómo la mayoría se adaptan a la legislación e introducen reflexiones sobre el sistema fonológico del español en 1º de Bachillerato. Sin embargo, algo que nos ha parecido sumamente significativo es el empleo del ARFE en lugar del AFI. A pesar de que la mayoría de los símbolos son iguales entre ambos alfabetos, algunos de los símbolos de fonemas del español que son rentables en las clases de idiomas se transcriben de forma diferente. También se distancia de su utilidad para el uso de diccionarios bilingües, ya que los alumnos únicamente encontrarán la transcripción fonética en AFI. Si utilizamos los datos comparativos ofrecidos por Quilis (1993:52) o de Gómez Torrego (1997:385) sobre las diferencias entre AFI y ARFE, aquellos símbolos de fonemas consonánticos compartidos entre el español y el inglés o francés que más confusión provocan, por ser símbolos completamente diferentes entre ambos alfabetos, son los siguientes (tomando los símbolos que aparecen en los libros de texto analizados):

<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>AFI</b>	<b>ARFE</b>	<b>EJEMPLO</b>
Africada palatal sorda	/tʃ/	/č /	chico chocolate (Ing.)
Nasal palatal sonora	/ɲ/	/ɲ̃/	niño peigne (Fr.)
Lateral palatal sonora	/ʎ/	/ɺ /	castillo
Africada alveolar sonora	/dʒ /	/ȝ/	cónyuge / yunque jail (Eng.)

(la interpretación y los ejemplos son nuestros)

Los ejemplos anteriores muestran cómo la utilización del ARFE nos impide realizar la comparación de algunos fonemas y alófonos dialectales del castellano, tanto peninsular como hispanoamericanos. Estas comparaciones son útiles para apreciar nuestros problemas de pronunciación en lengua extranjera y reconocer, una vez más haciendo referencia a la Gramática Universal, los

“alófonos compartidos” y la "sordera fonológica" como fenómenos fonológicos universales, nuestra posibilidad de producirlos.

<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>AFI</b>	<b>ARFE</b>	<b>EJEMPLO</b>
Fricativa postalveolar sorda	/ʃ/	/š/	mucho (Andalucía) chêne (Fr.) show (Ing.)
Fricativa postalveolar sonora	/ʒ/	/ž/	llama (Arg.) je (fr) leisure (Eng.)
Fricativa velar sorda (uvular) (glotal)	/χ/ /x/ /ħ/	/x/	gente (España) gente (Andalucía) costa (Caribe) happy (Eng.)

(La interpretación y los ejemplos son nuestros)

Como podemos ver en los ejemplos anteriores, la rentabilidad de los símbolos del AFI en la enseñanza secundaria se extiende a las tres asignaturas: Lengua Castellana, Inglés y Francés. Por lo que la reflexión sobre la Fonología, no solo incide en las lenguas extranjeras, sino también en otros aspectos como las variedades dialectales, incluso en el conocimiento de otras lenguas peninsulares. Todos ellos puntos que aparecen en los objetivos del Lengua Castellana. Por todo ello, a pesar de que el ARFE es un sistema de transcripción muy fiable para las lenguas de la península ibérica (Gil Fernández, 1990:112) consideramos que presentar los contenidos fonológicos a través del ARFE implica un distanciamiento de las asignaturas de Inglés y Francés, las cuales llevan introduciendo símbolos del AFI desde primero de la ESO.

Podemos decir que, debido a todas las razones que hemos presentado a lo largo de este capítulo sobre los contenidos de Fonética y Fonología en diversas asignaturas lingüísticas de la educación secundaria de la Comunidad de Madrid, algunos de los aspectos más transversales e instrumentales de la asignatura de Lengua Castellana están poco rentabilizados, así como los logros más significativos de las investigaciones teóricas en Fonología. El enfoque con el que se presentan estos contenidos gramaticales tiene como objetivo el conocimiento epistemológico de la descripción del sistema fonológico de la lengua materna, pero no tiene en cuenta su aplicación en otras áreas.

### **3 - LÉXICO Y SEMÁNTICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID: LOS PAPELES SEMÁNTICOS, LA INTRANSITIVIDAD Y LA ELECCIÓN**

## DE AUXILIAR EN FRANCÉS

### 3.1 - FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN

Como decíamos en el capítulo anterior, muchos de los errores de los aprendientes de idiomas extranjeros no se deben únicamente a errores de transferencia de su lengua materna, sino a errores de desarrollo (§1.3), comunes a todo extranjero que pretenda aprender algún idioma en concreto, independientemente de las características de su lengua materna. Son por tanto errores relacionados con principios de la Gramática Universal, como por ejemplo la sobregeneralización de reglas, ya que el aprendiente no tiene un acceso total a la gramática particular de la LE. La selección de auxiliar en francés es uno de esos casos en los que la sobregeneralización de reglas y la mayor marcidez del sistema de dos auxiliares en francés se convierten en un obstáculo para nuestros alumnos. Proponerles una reflexión metalingüística adaptada puede ayudarles a una mejor comprensión del funcionamiento de este idioma (Murais y Senovilla, 1998:305).

El francés, al igual que otras lenguas indoeuropeas utiliza en la conjugación de sus tiempos compuestos dos verbos auxiliares en distribución complementaria: *être* y *avoir*. La elección de uno u otro siempre ha sido uno de los contenidos gramaticales que más ha desconcertado a los estudiantes de francés, en particular a los alumnos españoles, ya que en español esta distinción, a pesar de que se mantuvo hasta bien entrado el siglo XVI, no existe; como tampoco existe en inglés; primera lengua extranjera a la que se enfrentan generalmente los alumnos de la enseñanza secundaria. En los últimos 50 años, las investigaciones en lingüística teórica y Gramática Universal han elaborado una serie de teorías e hipótesis que pueden ayudar a comprender mejor —con cierta adaptación del metalenguaje al nivel de los estudiantes (Murais y Senoville, 1998:305)— lo que lleva a un hablante nativo de francés a utilizar uno u otro auxiliar, y eso es lo que pretendemos mostrar en este capítulo. Creemos que estos logros pueden ser adaptados a la educación secundaria haciendo uso de las herramientas gramaticales con las que se instruye a los estudiantes en su clase de lengua materna, es decir, Lengua Castellana.

### 3.2 - INVESTIGACIONES Y LOGROS RELEVANTES SOBRE LA ELECCIÓN DEL AUXILIAR EN LOS PARADIGMAS VERBALES COMPUESTOS DEL FRANCÉS: VALENCIA ARGUMENTAL, PAPELES SEMÁNTICOS, TRANSITIVIDAD, INACUSATIVIDAD Y ASPECTO

Desde un punto de vista léxico-semántico, a partir de la teoría de casos de Fillmore (Vez, 1982)

—el cual estudió las relaciones de los grupos nominales en la oración, que denominó “casos”— la lingüística teórica y en particular la de corte generativista admite la relevancia de la estructura argumental de los predicados, y la importancia de los papeles semánticos de los argumentos para poder comprender el lenguaje humano (criterio temático o criterio- $\theta$ ).

'Charles Fillmore rechaza la noción de una estructura profunda de base meramente sintáctica para proponer una forma de gramática —gramática de casos— que parta de una base diferente: los casos semánticos. Este modelo casual de Fillmore ha sido, junto con las sucesivas revisiones que el mismo Chomsky hizo de su teoría "standard", un exponente indiscutible para el cambio de énfasis actual de la investigación de aquellos otros aspectos lógico-semánticos y léxico-semánticos' (Vez, 1982:235).

Como consecuencia, sabemos que dependiendo del tipo de evento, el número de argumentos que necesita el predicado para "satisfacer" su valencia argumental puede variar, así como el papel semántico de estos argumentos. Recordemos que, aunque no hay un acuerdo absoluto en la comunidad académica sobre el número exacto de papeles temáticos que podemos encontrar, ni sobre la terminología para denominarlos (Fernández Lagunilla y Anula, 2010:86; Crystal, 2008:428), sí que podemos encontrar ciertos papeles recurrentes: por ejemplo el agente, la causa, el experimentante o el tema, el paciente, el beneficiario, el recipiente, el locativo o el instrumento. Recordemos también que no hay una relación biunívoca entre función sintáctica y papel temático (Aarts, 1997:97), aunque existen algunas combinaciones frecuentes, tanto en la proyección de estos papeles en las funciones sintácticas (agente-sujeto, tema-complemento directo), como en la propia combinación entre papeles (agente y tema, causa y experimentante). Estos conceptos sobre semántica, y en particular los papeles de agente y tema respecto al sujeto sintáctico, los retomaremos más adelante por ser importantes en la selección del auxiliar en francés.

Por otro lado, sabemos que el concepto de transitividad e intransitividad es algo determinante para comprender el funcionamiento de algunos idiomas (lenguas ergativas y lenguas nominativo-acusativas). Es decir, para ser más concretos, sabemos que el español es un idioma en el que la distinción de caso se hace mediante la diferenciación entre el nominativo y el acusativo (lengua nominativo-acusativa) de forma abstracta, salvo en los pronombres (Fernández Lagunilla y Anula, 2010:182), en los que hay un cambio morfológico radical dependiendo de si realizan la función de sujeto o de objeto. Por otro lado también sabemos que existen lenguas, como el vasco o el indio urdu, en las que la distinción de caso se plasma en la diferenciación del sujeto-agente de los verbos que son transitivos; mientras que dejan sin marca morfológica al objeto. Esto es lo que conocemos como ergatividad. Algo llamativo de este fenómeno es que las lenguas ergativas marcan de la misma manera el objeto de los verbos transitivos y el sujeto de algunos verbos intransitivos (lo que llamamos caso

absolutivo). Lo más interesante de este fenómeno para nuestro capítulo es que entre los sujetos de los verbos intransitivos y los objetos de los verbos transitivos existe una relación significativa. Por ello, a pesar de que las gramáticas tradicionales distinguen habitualmente entre verbos transitivos y verbos intransitivos, y que esto es un contenido básico dentro de los programas escolares de Lengua Castellana (§1.5 y §3.4), existen otros conceptos lingüísticos que parten de la transitividad y que pueden ser de gran utilidad para nuestros estudiantes, ya que abren el camino a teorías que son de suma importancia para comprender la selección del auxiliar en algunas lenguas como el francés<sup>39</sup>. De hecho, esta relación entre sujetos y objetos es fundamental para la Teoría de la Inacusatividad de Perlmutter (McFadden, 2007:12), que veremos a continuación, y en la que comprobaremos que las nociones de papel temático e intransitividad pueden revelarnos datos cruciales para comprender el funcionamiento sintáctico de algunas estructuras lingüísticas.

La idea principal de la Hipótesis de la Inacusatividad de Perlmutter (Perlmutter, 1978:160) es que dentro de los verbos intransitivos se reconocen dos clases universales gracias a la información aportada por el papel temático del sujeto sintáctico, se trata de dos clases de verbos intransitivos: por un lado, los verbos inergativos, cuyo argumento funciona como el sujeto de los verbos transitivos (*trabajar*), es decir, hay agentividad; y por otro lado los verbos inacusativos, cuyo argumento es superficialmente un sujeto sintáctico aunque en realidad es un objeto (*llegar*), pero al no poder asignar a este argumento caso acusativo aparece en posición de sujeto, ya que esta está vacía, aunque el argumento siga siendo interno y no externo.

Por lo tanto, esta distinción de clases verbales (verbos inacusativos y verbos inergativos) depende del papel temático que desempeñe su único argumento: en el caso de los verbos inergativos, su argumento es externo y recibe el papel de agente. En el caso de los inacusativos, el argumento recibe un papel más parecido al del objeto de los verbos transitivos, es decir, se proyecta un sujeto sintáctico (en el nivel más externo el enunciado necesita un sujeto para el verbo) que realiza el papel de tema o paciente (esta es la función que realiza en un nivel más profundo). Esto tendrá consecuencias en la proyección sintáctica final de la oración y, en nuestro caso, en la selección de verbo auxiliar en los tiempos compuestos del francés, que tienden a utilizar *être* como auxiliar cuando el verbo es inacusativo (aunque, como veremos, este no sea siempre el caso). Por ello, la distinción entre verbos inacusativos e inergativos es crucial en algunas lenguas, ya que la distribución de los auxiliares en los tiempos perfectos está directamente relacionada con el fenómeno de la inacusatividad, tal y como resume McFadden (2007) en cuatro puntos clave :

---

39 Dejamos aparte el caso de los estudiantes del País Vasco cuya lengua materna sea el vasco, ya que esta es ergativa.

- (i) Los verbos intransitivos se dividen en dos clases (dependiendo de si son agentivos o no).
- (ii) La determinación de qué verbos pertenecen a cada una de las clases está relacionada directamente con la semántica.
- (iii) La diferencia que se da entre las dos clases semánticas se refleja en la sintaxis.
- (iv) La división entre verbos inergativos e inacusativos es de alguna manera responsable en la diferente selección de auxiliar.

Para ilustrar lo anteriormente comentado tomaremos los siguientes ejemplos de Knittel (Knittel, 2006) a los que añadiremos nuestras propias traducciones al español, para observar cómo interfiere la inacusatividad en la selección de auxiliar en francés<sup>40</sup>:

- (10) *Plusieurs enfants **sont tombés** de cette échelle.*  
Varios niños **se han caído** de esa escalera.

*Deux trains **arriveront** entre dix heures et midi.*  
Varios trenes **llegarán** entre las diez y las doce.

*Trois avions **partent** pour Londres chaque jour.*  
Tres aviones **salen** para Londres cada día.

- (11) *Des chiens **ont aboyé**.*  
Unos perros **han ladrado**.

*Un invité **a dormi** sur le canapé.*  
Un invitado **ha dormido** en el sofá.

*Plusieurs bombes **ont explosé** à l'aéroport.*  
Varias bombas **han explotado** en el aeropuerto.

Todos los enunciados de (10) y de (11) presentan unas oraciones que llevan verbos sin objeto directo, es decir, intransitivas. Sin embargo, presentan características diferentes aparte de que unas utilizan *avoir* como auxiliar (11) y otras *être* (10). Además, las oraciones francesas de (11) tienen una variante impersonal, como vemos en los ejemplos de (12) (Knittel, 2006). De nuevo proponemos nuestras traducciones al español:

---

<sup>40</sup> Algunos ejemplos aparecen en presente de indicativo, es decir, sin auxiliar. Nosotros los reproducimos de la misma manera en este trabajo por fidelidad a la obra original, pero ciertamente debemos indicar que estas oraciones, al transformar el verbo en *passé composé* seleccionan el verbo *être* como auxiliar.

- (12) *Il est tombé plusieurs enfants de cette échelle.*  
*(Se) han caído varios niños de esta escalera.*

*Il arrivera deux trains entre 10h et midi.*  
*Llegarán dos trenes entre las 10 y el mediodía.*

*Il part trois avions pour Londres chaque jour.*  
*Salen tres aviones para Londres cada día.*

Podemos comprobar que en el mismo tipo de predicados en español se puede colocar los sujetos sintácticos en posición de objeto, aunque el verbo siga guardando su concordancia morfológica con el sujeto, mientras que en francés, aunque podemos encontrar enunciados como en (13) y en (14), en los que también el sujeto aparece detrás del verbo (Maingueneau, 1999:125), son muy frecuentes las construcciones impersonales al estilo de (12). En estas, al tener la obligación de introducir un sujeto sintáctico previo al verbo (en la posición canónica), ya que se trata de una lengua cuyo parámetro de aparición de sujeto está activado (\*pro-drop), se sirve del pronombre expletivo —menos marcado y en tercera persona— para rellenar la posición de sujeto sintáctico, y por lo tanto el verbo concuerda con este pronombre.

- (13) *Entre un homme.*

- (14) *Survient un événement.*

Sin embargo, Knittel (2006) comenta que los enunciados de (11) se vuelven agramaticales al intentar impersonalizarlos como en (15), si se construyen con el sujeto pospuesto.

- (15a) *\*Il a aboyé des chiens.*  
*\*Han ladrado perros.*

- (15b) *\*Il a dormi un invité sur le canapé.*  
*Ha dormido un invitado en el sofá.*

- (15c) *??il a explosé plusieurs bombes à l'aéroport.*  
*Han explotado varias bombas en el aeropuerto.*

En (15a) la impersonalización tanto en francés como en español no es posible. Sin embargo, en español podemos comprobar que (15b) y (15c) sí permiten la colocación del sujeto sintáctico en la

posición del objeto.

Lo más relevante para el objetivo del presente capítulo —explicar en un nivel de enseñanza secundaria qué auxiliar utilizar— es constatar que en francés todas las oraciones de la serie (10) se conjugan necesariamente con el auxiliar *être*, y la serie (11) con el auxiliar *avoir*. Por lo tanto, la elección del auxiliar es una característica pertinente para poder diferenciar las dos clases semánticas en francés, al igual que en otras lenguas indoeuropeas como el italiano (Burzio, 1981; McFadden, 2007). Sin embargo, en francés esta selección se complica un poco más, porque algunos verbos inacusativos se conjugan con *avoir*, alternando entre *avoir* y *être*, como vemos en (16). Son los llamados *verbes à double auxiliation* (Buchard y Carlier, 2008). Por ello podemos decir que todos los verbos intransitivos que se conjugan con *être* son inacusativos, pero aquellos que se conjugan con *avoir* pueden serlo o no. Y esto nos lleva a pensar que los papeles semánticos y la Hipótesis de la Inacusatividad no son suficientes para poder comprender completamente la lógica interna de la elección del auxiliar en francés. He aquí algunos ejemplos propuestos por Utheim (2013) en su tesis doctoral, en la cual vemos cómo algunos verbos inacusativos que se sirven del auxiliar *essere* en italiano utilizarían *avoir* en francés (16), por lo que en la selección de auxiliar francesa deben intervenir más factores. De nuevo las traducciones al español son nuestras:

- (16a) *La lettre était à vendre, comme n'importe quel autographe, ce qui voulait dire que le destinataire de celle-ci et ses proches avaient disparu à leur tour.*  
*La lettera era in vendita, come tanti altri scritti autografi, e ciò significava che il destinatario e i suoi parenti erano scomparsi.*  
*La carta estaba en venta, como cualquier autógrafo, lo que quería decir que el destinatario (de esta) y sus familiares había desaparecido (a su vez).*
- (16b) *Puis il a pivoté d'un quart de cercle sur les pieds à roulette de son siège.*  
*Poi lui è ruotato di un quarto con la sua sedia.*  
*Después ha pivotado un cuarto de círculo sobre las ruedas de su asiento.*
- (16c) *J'ai reculé vers le mur jusqu'à ne plus pouvoir .*  
*Sono indietreggiato al muro finché ho potuto.*  
*He retrocedido hacia el muro todo lo que he podido.*

Además, como hemos mencionado más arriba, en francés encontramos casos en los que un mismo verbo puede servirse de ambos auxiliares en función del contexto semántico (Buchard y Carlier, 2008), como en (17), (18) y (19). A estos verbos se se les conoce como *verbes à double auxiliation*. Veamos nuestra propia comparación de algunos ejemplos en los que es posible dicha doble auxiliación provenientes de diferentes autores que estudian la inacusatividad en francés (Buchard y Carlier, 2008; Jengie, 2006):

- (17) *Son navire a coulé.* (Buchard y Carlier, 2008)  
*Son navire est coulé.* (Buchard y Carlier, 2008)  
*L'artillerie a coulé son navire.* (Buchard y Carlier, 2008)
- (18) *La branche a cassé.* (Jengie, 2006)  
*La branche est cassée.* (Buchard y Carlier, 2008)  
*La branche se casse.* (Buchard y Carlier, 2008)  
*Le vent a cassé la branche.* (Jengie, 2006)
- (19) *L'humidité a rouillé le métal.* (Jengie, 2006)  
*Le métal s'est rouillé.* (Jengie, 2006)  
*Le métal a rouillé.* (Jengie, 2006)  
*Le métal (se) rouille.* (Jengie, 2006)

Vemos que algunos predicados admiten la construcción con *se* en francés como en (18) y (19). Sin embargo, como nos señala Jengie (2006), otros verbos no la admiten, como en (20) y en (21). No obstante, en nuestras traducciones al castellano de estos mismos ejemplos podemos ver que en español sí es posible dicha construcción con *se*:

- (20) *Nelson a coulé le navire. / Nelson ha hundido el navío.*  
*Le navire a coulé. / El navío se ha hundido.*  
 \**Le navire s'est coulé.*
- (21) *Le soleil a séché les fleurs. / el sol ha secado las flores.*  
*Les fleurs ont séché. / Las flores se han secado.*  
 \**Les fleurs se sont séchées.*

Por lo tanto, deducimos que los predicados que seleccionan *être* o la partícula *se* parecen insistir en el aspecto resultativo del evento; incluso parecen poder traducirse en español con el verbo *estar*, que marca un cambio de estado. Por otro lado, la selección del verbo *avoir* parece focalizar la atención sobre la acción que produce el cambio, teniendo un significado causativo. Pero la falta de coincidencia entre los enunciados españoles y franceses respecto a la aparición de *se*, sumado a la posibilidad de encontrar en francés verbos de doble auxiliación e incluso la posibilidad de posponer el sujeto sintáctico solamente de algunos verbos inacusativos nos lleva a pensar que además de que la inacusatividad no es suficiente para comprender el comportamiento de la selección de auxiliar, los rasgos de inacusatividad y ergatividad pueden variar de una lengua a otra.

'En definitiva, comprobamos cómo algunos verbos muestran, sintácticamente, un comportamiento inacusativo en algunas lenguas pero su traducción a otras les hace poseedores de todas las características de los inergativos.' (Cifuentes, 55:1999)

Por ello, debemos introducir en nuestro recorrido explicativo una de las vertientes más recientes en lingüística teórica que nos puede ayudar en nuestra búsqueda de logros de los que nos podamos servir en clase de francés como lengua extranjera, con adaptaciones adecuadas al nivel de enseñanza secundaria. Hablamos de la interfaz léxico-semántica, en concreto del aspecto léxico.

Entendemos como aspecto léxico aquella información aspectual contenida en los predicados (De Miguel Aparicio, 1999). En términos más sencillos y adaptables a la enseñanza secundaria es una especie de “temporalidad interna” intrínseca al léxico, y en especial a los verbos. La clasificación de la aspectualidad o modo de acción más conocida es la de Vendler (1957), que divide los predicados en cuatro clases: estados, actividades, realizaciones y logros. Esta división se realiza según criterios de telicidad, duración y dinamicidad. Es decir, los estados son no dinámicos frente a todos los eventos que son dinámicos. Las actividades son atéllicas frente a los otros eventos (no estados) que son télicos. Las actividades, realizaciones y estados tienen duración frente a los logros que no la tienen. Basándose en este análisis, otros investigadores han reorganizado esta clasificación de eventos. Desde Pustejovsky (1991), que los reduce a tres (estados, procesos y transiciones) a E. De Miguel Aparicio y M. Fernández Lagunilla (1999) que proponen, tomando como referencia a Pustejovsky, una pormenorización que llega hasta 8 tipos diferentes de clases verbales según su modo de acción en la cual la telicidad juega un papel digno de tener en cuenta. Estas investigaciones de carácter proyeccionista se han mostrado relevantes a la hora de explicar la elección del tipo de pasiva (perifrástica o con *se*) en español (De Miguel Aparicio y Fernández Lagunilla, 2000). A modo de esquema, exponemos la propuesta de clases de eventos según su estructura interna realizada por las investigadoras españolas:

1- Estados.

*Tener, detestar, vivir.*

2-Procesos (P1).

*Estudiar, nadar.*

3-Transiciones (T1). Eventos complejos compuestos por procesos mas logros seguidos por un estado subsiguiente.

*Leer un libro, ver la película.*

4-Logros simples (L1).

*Explotar, llegar, nacer.*

5- Logros compuestos (L2). Eventos complejos compuestos por un logro y un estado subsiguiente.

*Marearse, ocultarse, sentarse.*

6- Logros compuestos (L3). Eventos complejos compuestos por un logro y un proceso subsiguiente.  
*Hervir, florecer, ver la costa.*

7- Transiciones (T2). Eventos complejos compuestos por un Logro L3 y un Logro L2 subsiguiente.  
*aparecer(se), bajar(se), caer(se), ir(se), morir(se), subir(se), venir(se), volver(se).*

8- Procesos (P2). Eventos complejos compuestos por un proceso y un logro simple subsiguiente.  
*adelgazar, engordar, encanecer, envejecer.*

(De Miguel Aparicio y Fernández Lagunilla, 2000)

De los ejemplos propuestos en cada una de las clases aspectuales, si los traducimos al francés podemos decir que con *être* se conjugan *se cacher* (escondarse) y *s'asseoir* (sentarse), considerados como logros seguidos de un estado (L2). En el cuadro anterior, los ejemplos de las transiciones T2 en francés resultan ser verbos de doble auxiliación, es decir, verbos que pueden servirse tanto de *être* como de *avoir* como auxiliar: hablamos de *apparaître* (aparecer o aparecerse), *descendre* (bajar o bajarse), *tomber* (caer o caerse), *monter* (subir o subirse), *venir* (venir o venirse), *retourner* (volver o volverse). También encontramos como transiciones T2 algunos verbos que solo admiten *être*: *aller* (ir), *mourir* (morir). En estos casos, vemos que la telicidad y el estado resultante son relevantes en la predicción del auxiliar en francés y del *se* en español. Es decir, en el caso de las transiciones (T2), si son eventos télicos y aparece un estado subsiguiente se tiende a utilizar *être* en francés, o *se* en español. Lo que, según nuestra interpretación, explica que sea posible el uso de *se* o del verbo *être* en francés en (18) y (19), pero seguimos sin comprender por qué en (20) y (21) no es posible utilizar *se*, a pesar de tratarse igualmente de transiciones T2. Es decir, la clasificación de los tipos de eventos puede ser universal, pero su proyección en la sintaxis puede variar entre el francés y el español.

Otros autores (Sorace, 2000; Sorace y Legendre, 2003), también desde una perspectiva generativista, proponen una hipótesis en la que el aspecto influye en la selección del auxiliar en varios idiomas. Se trata de la hipótesis de la Jerarquía de Selección de Auxiliar (*Auxiliary Selection Hierarchy*, ASH), la cual establece una serie de clases verbales que bajo una serie de criterios semánticos jerarquizados tienden a utilizar uno u otro auxiliar en aquellas lenguas que disponen de *ser* y *haber* como verbos auxiliares. Para ser más precisos, diremos que es conocido que algunos idiomas solo disponen del verbo *haber*, como el español o el inglés, mientras que otros solo disponen del verbo *ser*, como algunas lenguas eslavas (McFadden, 2007), pero lo interesante para la ASH es constatar que existen lenguas (como el francés, alemán o italiano) que pueden disponer de ambos verbos en distribución complementaria y, sin embargo, a veces no coinciden en cuando utilizar uno u otro. En términos relativos a la Teoría de la Optimidad, podemos decir que en aquellas lenguas en las que se

utiliza únicamente un auxiliar es porque en la pugna constante entre la fuerza de la marcidez y la fuerza de la fidelidad ha predominado la primera, mientras que en aquellos idiomas en los que aparecen ambos auxiliares ha predominado la segunda, pudiendo encontrar entre dichas lenguas algunas diferencias en la jerarquización de ciertas restricciones semánticas que fuerzan la selección de uno de los dos verbos auxiliares disponibles (Legendre y Sorace, 2003:201; Legendre, 2007:2; McFadden, 2007).

'The generalization which emerges from these studies is that auxiliary selection is grounded in a hierarchy of lexico-aspectual properties and therefore ultimately to be understood in semantic terms.'

(Legendre, 2007:2)

En la organización de las clases semánticas que la ASH propone la distinción entre tipos de evento se produce a lo largo de un continuo que se extiende desde aquellos verbos seleccionadores de *être* a los seleccionadores de *avoir*, pasando por la doble auxiliación. La hipótesis de Sorace establece 7 clases, que son las siguientes:

<b>ÊTRE</b>	<i>c o nt in u u m</i>
1-Cambio de lugar.	
2-Cambio de estado.	
3-Continuación de un estado preexistente.	
4-Existencia de un estado.	
5-Proceso no controlado.	
6-proceso controlado con movimiento.	
7-proceso controlado sin movimiento.	
<b>AVOIR</b>	

(Sorace, 2000)

Esta clasificación parece ser adecuada para todos aquellos idiomas que tienen *ser* y *haber* como auxiliares en distribución complementaria. Según esta hipótesis, cuanto más cercano está el predicado con un solo argumento del punto 1, más posibilidades tiene de usar el verbo *ser* como auxiliar, y cuanto más cercano está del punto 7 es más probable que utilice el auxiliar *haber*. Lo que difiere en cada lengua es la jerarquización de sus restricciones. Por ejemplo, en italiano el punto de cambio de auxiliar se da hacia la clase 4, “existencia de estado”, mientras que en francés se da más arriba en la escala, concretamente hacia el punto 2, “cambio de estado” (McFadden, 2007). A su vez, esto podría explicar

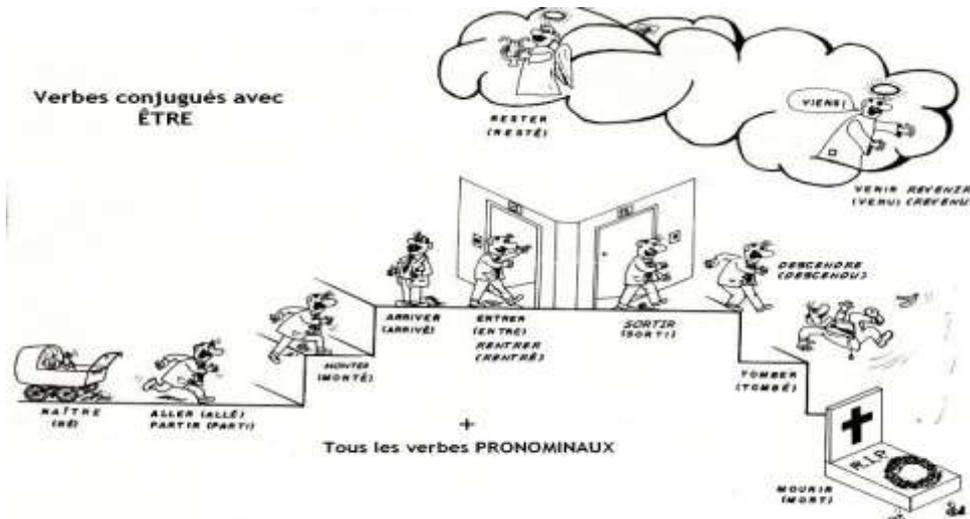
que haya un mayor rango de verbos inacusativos que utilizan el verbo *ser* como auxiliar en italiano, mientras que en francés, al tener un rango más pequeño de verbos con la posibilidad de utilizar *être*, nos encontramos con que no todos los verbos inacusativos utilizan *être*. Igualmente podemos observar que cuanto más nos acercamos al punto 1 hay mayor telicidad y cuanto más cerca estemos del 7 hay mayor atelicidad. Aquellos verbos que se encuentran muy cerca del punto 1 o del punto 7, en general reciben el mismo auxiliar en todas las lenguas romances que disponen de dos auxiliares (Sorace y Lengendre, 2003:193), estos son los considerados “verbos centrales”, por oposición a los “verbos periféricos”, que son los que en realidad encontramos en los puntos intermedios de su clasificación. Es decir, los verbos inacusativos de cambio de lugar seleccionan *être* y los verbos de proceso sin movimiento seleccionan *avoir*. Esto se produce independientemente de la aparición de otros elementos aspectuales en el enunciado, esto es, es el aspecto inherente al verbo lo que determina la selección de un auxiliar u otro en los verbos centrales, mientras que es el aspecto composicional lo que puede determinar el tipo de auxiliar en los verbos periféricos. En la siguiente tabla podremos ver que la noción de cambio dinámico y télico estaría en el centro de la *inacusatividad* y la noción de actividad agentiva sin desplazamiento y atelicidad en el centro de *inergatividad* (Sorace y Legendre, 2003:191). Proponemos, por lo tanto, añadir algunos rasgos a la clasificación propuesta por Sorace y de De Miguel y Fernández Lagunilla para mostrar nuestra propia interpretación, que trataría de resumir todo lo expuesto a lo largo de este capítulo. Podemos ver en los ejemplos la alternancia de auxiliar debido a factores como la agentividad, la telicidad o el enfoque en el estado subsiguiente.

<b>ÊTRE</b>	
<p>[+TÉLICO]; [-AGENTIVIDAD]; [+ESTADO SUBSIGUIENTE]; [+DINÁMICO]</p> <p><u>1 - Cambio de lugar.</u></p> <p>(22) <i>Pierre est monté jusqu'au sommet.</i> [-agentividad] (Sorace y Legendre, 2003:196)            (23) <i>Pierre a monté jusqu'au sommet.</i> [+agentividad] (Sorace y Legendre, 2003:196)</p> <p><u>2 - Cambio de estado.</u></p> <p>(24) <i>Le fantôme est apparu.</i> (Sorace y Legendre, 2003:195)            (25) <i>Le dernier livre de Chomsky est apparu en 1995.</i> [+ enfoque en estado subsiguiente] (Sorace y Legendre, 2003:196)            (26) <i>Le dernier livre de Chomsky a aparú en 1995.</i> [- enfoque en estado subsiguiente] (Sorace y Legendre, 2003:196)</p> <p><u>3 - Continuación de un estado preexistente.</u></p> <p>(27) <i>Je suis resté seul une fois de plus.</i> (Sorace y Legendre, 2003:196)</p>	C O N T I

(28) <i>Mes parents ont survécu à la guerre.</i> (Sorace y Legendre, 2003:196)	<b>N U M</b>
(29) <i>La discussion a duré longtemps.</i> (Sorace y Legendre, 2003:196)	
<u>4 - Existencia de un estado.</u>	
(30) <i>Ils ont existé.</i> (Legendre, 2007:3)	
<u>5 - Proceso incontrolado.</u>	
(31) <i>Le navire a coulé.</i> (Jengie, 2006:1)	
<u>6 - proceso controlado con movimiento.</u>	
(32) <i>Les enfants ont sauté dans le jardin.</i> (Sorace y Legendre, 2003:198)	
(33) <i>Paola a nagé jusqu'à l'autre rive.</i> (Sorace y Legendre, 2003:198)	
<u>7-proceso controlado sin movimiento.</u>	
(34) <i>Maria a travaillé.</i> (Legendre, 2007:3)	
(35) <i>Des chiens ont aboyé.</i> (Knittel, 2006:1)	
[-TÉLICO]; [+AGENTIVIDAD]; [-ESTADO SUBSIGUIENTE]; [-DINÁMICO]	
<b>AVOIR</b>	

### 3.3 - PROBLEMAS TODAVÍA SIN RESOLVER

Todo estudiante de francés se tiene que enfrentar alguna vez a una lista (§3.5.5) en la que aparece una serie de verbos que generalmente se conjugan con el auxiliar *être*. Es muy frecuente que estas listas estén compuestas por verbos como *naître, aller, partir, monter, arriver, entrer, sortir, descendre, tomber, mourir, venir y rester*. Con ello se pretende que los estudiantes aprendan de memoria una serie de verbos —generalmente de movimiento— y empiecen a conjugar los verbos en *passé composé* con cierta fluidez. Pero quizás esto es una simplificación que, a pesar de ser productiva en unas primeras etapas, pronto será insuficiente y nos toparemos con textos o situaciones que hagan a nuestros alumnos dudar al comprobar que este listado no refleja con fidelidad todas situaciones que inciden en la selección de *être*. Ni todos los verbos de movimiento se encuentran en la lista, ni todos los verbos de la lista expresan movimiento. De hecho, los manuales escolares, como veremos en §3.5.5 suelen incluir estas listas con ligeras modificaciones. Podemos encontrarlas incluso por Internet en algunas páginas dedicadas al refuerzo del francés con dibujos o esquemas mnemotécnicos para ayudar a la memorización de los verbos, como en el ejemplo siguiente:



"Blog de francés de la ESO"  
 [http://frances3-macarena.blogspot.com.es/2010/10/le-passe-compose-avec-etre.html ]

Como podemos comprobar, todos los verbos de la imagen anterior son inacusativos télicos que presentan una noción de desplazamiento no agentivo o de cambio de estado. Sin embargo, fuera de esta lista encontraremos problemas para poder explicar el empleo de uno u otro auxiliar en algunos casos, como los siguientes:

- (36) *'L'enfant a échappé quelques secondes à la surveillance des adultes et **a glissé** dans la piscine.'* (La Dépêche, 2013)  
*El niño se escapó durante algunos segundos a la vigilancia de los adultos y resbalo en la piscina.*
- (37a) *'Le feu **a descendu** la montagne.'* (Corse Matin, 2014)  
*El fuego ha bajado la montaña.*
- (37b) *'Un ours des Pyrénées **est descendu** de la montagne.'* (La République des Pyrénées, 2010)  
*Un oso de los Pirineos ha bajado de la montaña.*

El ejemplo (36) es claramente un verbo de movimiento, hay un desplazamiento involuntario y el fin de este evento se ha producido al caer en la piscina. Por otro lado podríamos decir que, conforme a la descripción de la ASH, es un verbo que manifiesta un proceso incontrolado. En (37) vemos un empleo de doble auxiliación del verbo *descendre*, sin embargo en ambos es un

desplazamiento télico. No obstante, en ambos ejemplos podemos percibir cómo el verbo *être* focaliza la atención en el estado resultante mientras que el verbo *avoir* focaliza el proceso. Por lo tanto, una lista de verbos no es suficiente para saber qué auxiliar elegir. Además, si nos atenemos a todas las explicaciones expuestas en este capítulo, seguimos encontrando cierta dificultad para explicar por qué los siguientes verbos inacusativos se conjugan con el verbo *avoir*:

- (37) *'Météo France: la neige **a fondue** mais prudence sur certaines routes de France.'* (Atlantico, 2013)  
*El tiempo en Francia: la nieve se a fundido pero tengan cuidado en algunas carreteras de Francia.*
- (38) *'La température **a augmenté** de 1 à 3 degrés.'* (La Dépêche, 2006)  
*La temperatura ha aumentado de 1 a 3 grados.*
- (39) *'La bombe **a explosé** près d'une église française'.* (20 minutes, 2014)  
*La bomba ha explotado cerca de una iglesia francesa.*

Desde nuestro punto de vista (37) tiene todas las características que se necesitan para predecir el uso de *être* en lugar de *avoir*: inacusativo (sujeto no agentivo), télico (se convierte en agua), se trata de un logro que desemboca en un estado subsiguiente (L2). Lo mismo sucede con (38). En cuanto a (39) se trata de un logro simple (L1), no agentivo y télico. ¿Se trata en todos los casos de una forma de focalizar el proceso en lugar del resultado?

En resumen, podríamos encontrar ejemplos de construcciones difíciles de clasificar o que contradicen de alguna manera las hipótesis que hemos presentado en este trabajo. Aun así, los avances en lingüística hacia la comprensión del funcionamiento de esta clase de verbos y sobre la selección del auxiliar en los tiempos perfectos en varios idiomas (incluido el francés) son notables, y compatibles con ciertos contenidos gramaticales que se imparten en la asignatura de Lengua Castellana en la enseñanza secundaria. En definitiva, hemos visto cómo diferentes teorías enfocan este fenómeno desde diferentes perspectivas: teniendo en cuenta los papeles semánticos (agente o tema), la estructura argumental (argumento interno o externo), o al aspecto léxico (telicidad, atelicidad). Sin embargo, el fenómeno de la inacusatividad y de la selección de auxiliar en francés, al igual que en otros idiomas, sigue siendo un fenómeno que todavía no parece comprenderse completamente y que provoca algunas discrepancias entre los investigadores sobre la manera de enfocarlo (Cifuentes, 1999). Pero comprendemos que es un punto clave en la reflexión teórica sobre la lengua que, con adaptaciones, puede estar al alcance de nuestros alumnos de la enseñanza secundaria.

### 3.4 - SEMÁNTICA Y LÉXICO EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Como hemos visto, tenemos a nuestra disposición toda una serie de teorías e hipótesis vinculadas a la lingüística teórica que nos pueden servir para reflexionar sobre el uso de uno u otro auxiliar: la gramática de casos de Fillmore y la clasificación de los papeles semánticos que se ha desarrollado posteriormente, el modo de acción o *aktionsart* según Vendler, la clasificación de los eventos de Fernández Lagunilla y De Miguel Aparicio, la Hipótesis de la Inacusatividad de Perlmutter o la Hipótesis de la Jerarquía de Selección de Auxiliar (ASH) de Sorace. La cuestión es si estos conceptos aparecen de alguna manera en los contenidos de la enseñanza secundaria con la adaptación pedagógica adecuada. Evidentemente, en el caso de ESO, con apenas dos horas semanales de Francés el tiempo que se puede dedicar a explicar una serie de conocimientos formales es mucho menor que en la asignatura de Lengua Castellana, considerada como instrumental y troncal. Veamos cómo se refleja esta cuestión en la legislación educativa actual. Reproducimos todos los contenidos del bloque 3 y subrayamos aquellos que nos parecen más pertinentes para este capítulo, es decir, aquellas menciones a argumentos, papeles semánticos, transitividad, aspecto, léxico y funciones sintácticas.

<b>Real Decreto 23/2007. Currículo de ESO Lengua Castellana y Literatura.</b>
---

1º ESO.
---------

Bloque 3: conocimiento de la lengua.

2. Norma culta de la lengua española (I).

- 'Reconocimiento de las principales normas fonéticas.'
- 'Lectura en voz alta (el enunciado).'
- 'Cuestiones morfológicas: el artículo, el género y el número.'
- 'Léxico (vulgarismos y localismos).'

3. Gramática.

- 'Clases de palabras. El sustantivo y el adjetivo (características). El pronombre (clasificación). El determinante (clasificación). El verbo: la conjugación. El adverbio. La preposición. La conjunción. La interjección.'
- 'Estructura de la oración simple. La concordancia.'
- 'Reconocimiento del funcionamiento sintáctico de verbos de uso frecuente a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos principales del verbo, constatando la existencia de complementos necesarios o argumentales frente a los no necesarios o adverbiales; comprensión de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto, verbo y complementos; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal.'
- 'Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las intenciones de los hablantes.'
- 'Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, con especial atención a los temporales, explicativos y de orden, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres personales, posesivos y demostrativos) como léxicos (repeticiones, sinónimos y elipsis).'
- 'Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los tiempos de pretérito en la narración.'
- 'Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción en la oración de expresiones con valor explicativo, como la aposición, el adjetivo y la oración de relativo.'
- 'Distinción entre palabras flexivas y no flexivas y reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales.'
- 'Identificación y uso de las formas lingüísticas de la deixis personal (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales) en textos orales y escritos como cartas y normas.'

4. Léxico (I).

- 'Estructura de la palabra. Raíz, prefijos, sufijos.'
- 'Reconocimiento de los mecanismos de formación de palabras (composición y derivación).'

2º de ESO:

Bloque 3: conocimiento de la lengua.

2. Norma culta de la lengua española (II).

- 'Pronunciación de los grupos cultos.'
- 'Lectura en voz alta (párrafos de distinta estructura).'
- 'Pronombres.'
- 'Léxico (dialectalismos y vulgarismos).'

3. Gramática

- 'La oración simple. Sujeto y predicado. Tipos de complementos. Clases de oraciones.'
- 'Identificación y uso de las formas de deixis personal, temporal y espacial (demostrativos, adverbios de tiempo y lugar) en textos orales y escritos.'
- 'Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, como los de orden, explicativos y de contraste, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos, especialmente la elipsis y el uso de hiperónimos de significado concreto.'
- 'Conocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo.'
- 'Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción de

expresiones explicativas y el empleo de construcciones de participio y de gerundio.'

- 'Reconocimiento del funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado; identificando el sujeto y los complementos del verbo, distinguiendo entre argumentales y no argumentales; transformación de oraciones para observar diferentes papeles semánticos del sujeto (agente, causa, paciente); utilización de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente.'

4. Léxico (II).

- 'Polisemia, homonimia, sinonimia y antonimia.'

### 3º de ESO

Bloque 3: conocimiento de la lengua.

2. Norma culta de la lengua española (III).

- 'Cuestiones morfológicas y sintácticas: el sustantivo, el adjetivo.'

- 'El verbo.'

- 'La preposición.'

- 'Lectura en voz alta (diálogos).'

- 'Léxico (neologismos).'

- 'Conocimiento de las diferencias entre usos orales informales y formales de la lengua y conciencia de las situaciones comunicativas en que resultan adecuados.'

- 'Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre el comportamiento sintáctico de los verbos (transitivos e intransitivos) y las relacionadas con el registro y con la norma.'

- 'Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los valores aspectuales de perífrasis verbales.'

3. Gramática.

- 'Categorías y funciones.'

- 'Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras, así como conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.'

- 'Reconocimiento y uso de los significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración y la perífrasis verbales de carácter modal.'

- 'Identificación y uso de las variaciones (fórmulas de confianza y de cortesía) que adoptan las formas deícticas en relación con la situación.'

- 'Identificación y uso reflexivo de conectores textuales, con especial atención a los distributivos, de orden, contraste, explicación y causa, y de los mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos, especialmente las nominalizaciones y los hiperónimos de significado abstracto, tales como fenómeno, elemento o característica.'

- 'Comparación de los diferentes comportamientos sintácticos de un mismo verbo en algunas de sus acepciones, identificación del sujeto y de los diferentes complementos verbales, incluyendo entre estas funciones las que tienen forma oracional (subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales) y uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.'

- 'La oración compuesta: coordinación y subordinación.'

- 'Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente mediante la transformación de oraciones independientes, coordinadas o yuxtapuestas en subordinadas adverbiales o en oraciones subordinadas mediante las que se expresan diferentes relaciones lógicas: causales, consecutivas, condicionales y concesivas.'

- 'Conocimiento de las funciones sintácticas, características de las clases de palabras y análisis de su forma (flexión, afijos etc.), especialmente en lo que se refiere a los aspectos relacionados con la norma.'

4. Léxico (III).

- 'Procesos fundamentales de la formación de palabras: derivación y composición. Prefijos y sufijos cultos.'

- 'Significado y sentido. Campos semánticos y asociativos. Familias léxicas. El cambio semántico.'

## 4º de ESO

Bloque 3: conocimiento de la lengua.

2. Norma culta de la lengua española (IV).

- '*Principales problemas sintácticos.*'

- '*La concordancia y el orden.*'

- '*Lectura en voz alta (el verso).*'

- '*Léxico (préstamos).*'

- '*Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de usar el registro adecuado según las circunstancias de la situación comunicativa.*'

3. Gramática.

- '*Texto y discurso. Uso de los principales marcadores.*'

- '*Reconocimiento de los esquemas semántico y sintáctico de la oración, construcción y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración impersonal; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.*'

- '*Identificación y uso reflexivo de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, y de los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna, favoreciendo la autonomía en la revisión de los propios textos.*'

- '*Reconocimiento y uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto).*'

- '*Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado y empleo de los siguientes términos: aposición; adjetivo y oración de relativo explicativos; construcción de participio y de gerundio; oración coordinada copulativa, disyuntiva, adversativa y consecutiva; oración subordinada causal, consecutiva, condicional y concesiva.*'

4. Léxico (IV).

- '*Formación del léxico de la lengua española: voces patrimoniales, préstamos, neologismos.*'

- '*Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua (gramaticales, semánticas, registro y norma).*'

## DECRETO 67/2008, de 19 de junio . Currículo de Bachillerato

### 1º Bachillerato

Contenidos:

II - Conocimiento de la lengua

2. La gramática.

- '*Las categorías gramaticales (I).*'

- '*Unidades: Morfema, palabra, sintagma, oración y enunciado.*'

- '*Reconocimiento de la relación entre la modalidad de la oración y los actos de habla e interpretación del significado contextual de las modalidades de la oración.*'

- '*Sistematización de conceptos relativos a la estructura semántica (significados verbales y argumentos) y sintáctica (sujeto, predicado y complementos) de la oración.*'

- '*Tipos de oración simple.*'

3. El léxico.

- '*Componentes básicos del léxico de la lengua española. Palabras patrimoniales y préstamos. Los cambios en las palabras.*'

- '*Estructura del léxico español. Reconocimiento y análisis de las relaciones léxicas de carácter formal (composición y derivación) como formas de creación de palabras.*'

- '*La organización del léxico español. El léxico y el diccionario. Características de las obras lexicográficas básicas.*'

## 2º Bachillerato

Contenidos:

II \_ Conocimiento de la lengua.

2. La gramática.

- 'Las categorías gramaticales (II).'

- 'Sistematización de conceptos relativos a la estructura semántica (significados verbales y argumentos) y sintáctica (sujeto, predicado y complementos) de la oración y a la unión de oraciones en enunciados complejos, con objeto de reconocer y utilizar distintas posibilidades de realización en diferentes contextos lingüísticos y de comunicación.'

- 'La oración compuesta. La coordinación y sus tipos. La subordinación y sus tipos. La yuxtaposición.'

3. El léxico.

- 'Las relaciones semánticas entre las palabras respecto a la coherencia de los textos y especialmente a su adecuación a los contextos académicos y sociales. Semántica de la palabra: Distinción entre denotación y connotación.'

- 'El léxico científico y técnico. Importancia de las terminologías de los distintos saberes académicos. Análisis de las relaciones léxicas de carácter formal (composición y derivación) como formas de creación de palabras y de neologismos.'

- 'Las locuciones y expresiones fijas.'

Como vemos, la legislación prevé que la estructura argumental sea estudiada a partir 1º de ESO, la estructura temática debe ser introducida en 2º de ESO, y la relación entre papeles temáticos y funciones sintácticas a partir de 3º de ESO. Todos estos contenidos se recogen en Bachillerato y se profundiza en ellos. Sin embargo, la noción de aspecto solo aparece explícitamente en 3º, y únicamente en las perífrasis verbales. Quizás debamos interpretar que el aspecto se incluye implícitamente en los apartados dedicados al verbo o a la semántica. Por otro lado, los contenidos de semántica, que se encuentran en el bloque de léxico, están enfocados a las relaciones entre palabras, campos semánticos y otras relaciones de semántica léxica, pero se olvida la semántica composicional (Bosque y Gutierrez-Rexach, 2009:15) .

No nos extenderemos detallando todos los contenidos de Francés a lo largo de toda la ESO y Bachillerato, pero sí señalaremos los más relevantes en lo que respecta a la selección de auxiliar.

## 2º de ESO

Bloque 3: conocimiento de la lengua: '*Verbos pronominales. passé composé con être y avoir. Pronombres personales COD y COI.*'

## 3º de ESO

Bloque 3: conocimiento de la lengua: '*Repaso del passé composé.*'

## 4º de ESO

Bloque 3: conocimiento de la lengua: 'Valores del *passé composé*.'

Bachillerato I y II

Bloque 3: conocimiento de la lengua: 'Empleo del *imperfecto/passé composé/futuro*. El *passé simple*. Voz pasiva. Se faire faire (causativo).'

'Revisión de tiempos verbales simples y compuestos. Empleo del *passé composé* e *imperfecto*.'

Podemos ver que la introducción al *passé composé* se realiza en 2º de ESO, y ya desde el primer momento se indica que los estudiantes deben aprender cuándo utilizar *être* o *avoir* como auxiliar. Además se vuelve a insistir en este tiempo verbal en los años siguientes. Coincide con el curso escolar en el que se introducen algunos contenidos de Lengua Castellana relacionados con el presente capítulo (en 2º papeles semánticos, en 3º el concepto de transitividad e intransitividad y en último año algo del aspecto, aunque no sea léxico). En síntesis, a partir de 2º de ESO los alumnos ya disponen de ciertos conocimientos gramaticales que les permiten reflexionar sobre el uso de estos auxiliares.

### 3.5 - SEMÁNTICA Y LÉXICO EN LOS LIBROS DE TEXTO

A continuación veremos algunos de los puntos que consideramos más significativos para evaluar cómo se refleja en los libros de texto la transferencia de los contenidos gramaticales de una asignatura a otra en el caso de la selección de auxiliar en Francés. Los libros de Lengua Castellana y Literatura son, como habíamos indicado, de 1º de Bachillerato. Los libros de Francés son de 2º de ESO, curso escolar en el que se introducen los papeles semánticos en Lengua Castellana y el *Passé Composé* en Francés. En concreto, comentaremos aquellos contenidos relacionados con la estructura argumental, análisis semántico y sintáctico, semántica composicional y léxica (Bosque y Gutierrez-Rexach, 2009:15), definiciones de transitividad y complemento directo. Utilizaremos como referencia las definiciones de transitividad, CD y CI de varios autores para permitir un mayor margen de variación en nuestro análisis de dichos libros de texto. Así pues, Eguren y Fernández Soriano (2006:59), definen CD como un complemento 'directamente seleccionado por el núcleo verbal. (...) en el caso de ser un pronombre, el objeto directo adopta la forma de acusativo (lo, la, los, las). Los objetos directos personales y específicos aparecen en español con preposición (a)'. El Complemento Indirecto se define como 'segundo complemento seleccionado por un verbo ditransitivo. En caso de ser un pronombre, el objeto indirecto adopta la forma del dativo (le, les). Se denomina así en general a cualquier complemento en dativo.' También recogemos la definición de transitividad propuesta por Bosque y Gutierrez-Rexach (2009:254) según la cual 'es transitivo el verbo que tiene un complemento directo (un sintagma determinante complemento) que recibe caso acusativo.' Eguren y Fernández Soriano definen como transitividad la 'propiedad de los verbos que seleccionan complementos directos'. Fernández Lagunilla y

Anula (2010:256) definen como verbos transitivos aquellos que 'se caracterizan por asignar caso acusativo al argumento interno que seleccionan (que generalmente recibe el papel temático de paciente) y asignar caso nominativo al argumento que recibe el papel temático de agente/experimentante'. Tomamos también la noción de intransitividad de Eguren y Fernández Soriano (2006:76) como 'propiedad de los verbos de no seleccionar complementos directos.' Fernández Lagunilla y Anula (2010:255) definen a los verbos intransitivos como aquellos que 'se caracterizan por no tener un objeto interno al que marcar con caso acusativo.'

### 3.5.1 - EDEBÉ

En lo que se refiere a los contenidos relacionados con la estructura argumental que hemos revisado a lo largo de este capítulo, encontramos los siguientes puntos relevantes: Edebé (Vílchez et al. 2009) no habla de argumentos sino que se centra en las funciones sintácticas. Señala la distinción entre oraciones transitivas e intransitivas (p. 61) dependiendo de si el núcleo verbal exige o no la presencia de un CD. Define verbo como 'aquello que semánticamente 'expresa acciones (comer), procesos (nevar) o estados (esperar)'. Señala la distinción entre verbos transitivos e intransitivos (p.120) dentro de la sección de 'tipos de verbos', en la que se comentan otras clasificaciones como los verbos plenos, auxiliares, copulativos, predicativos, regulares e irregulares. Define los transitivos como aquellos verbos que 'necesitan un CD para completar su significado', y los intransitivos como los que 'no necesitan un CD para completar la acción'. También comenta las diferencias entre los complementos del verbo (p. 64), y en particular entre el CD y el CI explicando que semánticamente el CD 'designa el objeto — persona, animal o cosa— en que recae directamente la acción del verbo', mientras que el CI 'indica la persona o cosa que recibe el daño o el beneficio de la acción expresada por el verbo', con lo que esta dando definiciones que corresponderían a los papeles de tema, paciente y beneficiario a ambas funciones sintácticas. No encontramos contenidos que hagan referencia a los argumentos ni a los adjuntos, ni a la estructura o valencia argumental.

En cuanto a los contenidos de semántica, son exclusivamente de semántica léxica. De hecho, dedica un apartado entero del capítulo 2 (pp. 44 - 48) a la semántica, pero únicamente explora conceptos como denotación, connotación, contexto, situación, relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, homonimia), campos semánticos y familias léxicas. No encontramos menciones al análisis semántico o funciones semánticas. Hemos observado la definición de Complemento Agente (p. 65) para verificar si aparecen nociones referentes a los papeles temáticos, y este manual explica que 'desde el punto de vista semántico, el complemento agente señala el autor de la acción expresada por el verbo'. Al definir las oraciones pasivas (p. 61) explica que 'el sujeto no realiza la acción del verbo, sino que la recibe o

padece'. Por otro lado, en cuanto a los contenidos sobre el léxico (p. 42) aparecen en apartados como 'formación de palabras', en el que se distingue entre palabras simples, compuestas, derivadas, parasintéticas, siglas y acrónimos. La noción de aspecto aparece en la lección dedicada a los verbos (p. 119) en la que se la define como 'el transcurso o desarrollo interno de la acción verbal', distinguiendo entre aspecto perfectivo e imperfectivo, pero no lo desarrolla como una propiedad subléxica, sino como aspecto morfológico propio de los tiempos compuestos y de algunas perífrasis verbales (p. 129), en las que también distingue los aspectos ingresivo, incoativo, terminativo, reiterativo, resultativo y durativo.

### 3.5.2 - EDITEX

Respecto a los contenidos relacionados con la estructura argumental, hemos observado que Editex (Echazarreta y García, 2009) dedica una unidad entera al verbo (p. 79), en la cual concentra su atención en las conjugaciones y otros contenidos morfológicos sin mencionar la noción de argumento o de valencia argumental (es decir, buscamos menciones a los argumentos y adjuntos incluso con otra terminología adaptada a las necesidades de los alumnos del nivel de Bachillerato). En cuanto a la transitividad e intransitividad, encontramos en la unidad 6 ('La oración gramatical. Concepto y clases') las definiciones de oraciones transitivas e intransitivas (p. 107). De las oraciones transitivas comenta que 'incluyen en su predicado un verbo transitivo, es decir, un verbo que requiere, en general, de un CD que complete o concrete su significado. En las oraciones transitivas se expresa explícitamente el CD'. Define las oraciones intransitivas como 'las oraciones en las que el verbo de la oración es intransitivo, es decir, no necesita ser completado por un CD o ningún otro complemento. No obstante, aunque no los necesite puede llevar complementos (CI, CC)'. La definición de CD (p. 104) indica que es 'un SN [sintagma nominal] que se emplea para acotar o concretar la referencia del significado verbal'. Respecto al CI (p. 104), Editex indica que un 'SPrep [sintagma preposicional] en función de complemento indirecto precisa el destinatario de la acción significada por el verbo'. Con esto de nuevo comprobamos que se dan definiciones de papeles temáticos a funciones sintácticas. Editex define verbo como 'la palabra que se refiere a la realidad expresándola como acción, proceso o estado'. También dedica una unidad a las funciones sintácticas (p. 95) en la que define predicado verbal como 'oraciones [...] cuyo verbo basta para constituir por sí mismo el predicado porque tiene una significación plena: *Raimundo viajó*. [en contraposición a los verbos copulativos]. El verbo puede ir acompañado de una serie de complementos que precisan y completan su significación', pero no menciona su valencia o estructura argumental.

En cuanto a los contenidos sobre semántica, Editex los incluye en la unidad 3 (p. 51), en el cual

distingue entre los niveles fónico, léxico-semántico y morfosintáctico. En el apartado que llama léxico-semántico, se explica el origen del castellano, denotación, connotación, significado, sentido, polisemia, campos semánticos y cambios semánticos, es decir, conceptos de semántica léxica y no composicional. No apreciamos contenidos sobre la estructura temática o su relación con las funciones sintácticas. Hemos observado la definición de las oraciones pasivas para verificar al menos los papeles semánticos de agente y paciente, y se explica que 'cuando el sujeto de la oración es el agente de la acción verbal, se dice que el verbo está en voz activa y que, por tanto, la oración es activa [...] Sin embargo cuando el sujeto gramatical no es el agente de la acción verbal, sino que la padece, se dice que el verbo está en voz pasiva y que, por tanto, la oración es pasiva.' El aspecto aparece relacionado con la estructura del verbo en el tema 5 (p. 80), y según su definición, el aspecto 'indica si la acción del verbo se ve como terminada (perfecto) o como no acabada (imperfecto). Igualmente dedica una página (p. 88) a explicar las perífrasis verbales donde se emplean criterios semánticos (incoativas, reiterativas, etc) con criterios morfológicos (de infinitivo, de gerundio, de participio).

### 3.5.3 - SANTILLANA

En cuanto a la estructura argumental, en el manual de Santillana (Pascual et al. 2008) no aparece la definición de verbo. Pero encontramos un amplio desarrollo de los argumentos en el tema 4 (p. 49), donde define complementos argumentales, no argumentales e intransitividad (p. 49) contrastando las nociones semánticas con todos los complementos sintácticos. En el epígrafe de CD explica que 'el sentido de ciertos verbos, llamados transitivos, exige la presencia de un complemento argumental que signifique el objeto de la acción o su resultado'. En la definición de CI explica que 'muchos verbos transitivos presentan otro complemento argumental que designa el destinatario de la acción expresada conjuntamente por el verbo y el CD'.

En cuanto a los contenidos de léxico y semántica, en el tema 5 (p. 64) dedica 4 páginas a explicar las funciones semánticas, la relación de predicación, donde define el predicado como el núcleo semántico de la oración, los argumentos como 'constituyentes cuya presencia viene determinada por el verbo', y los circunstanciales como los 'constituyentes no obligatorios de la oración'. Describe las funciones semánticas, distinguiendo entre agente, experimentante, beneficiario y objeto, además de los circunstanciales, dentro del cual incluye los locativos, modales, temporales, finales e instrumentos. También relaciona las funciones semánticas con las funciones sintácticas en un apartado en el cual se aclara que esta relación no es siempre biunívoca. De todos los libros de texto de Lengua Castellana observados, este es el único que se detiene a comentar los papeles semánticos diferenciándolos claramente de las funciones sintácticas. En cuanto al aspecto, Santillana lo aborda en el apartado de los

verbos, pero muy brevemente, relacionándolo con las perífrasis verbales.

### 3.5.4 - VICENS VIVES

Respecto a los contenidos relacionados con la estructura argumental, vemos que el manual de Vicens Vives (Soler et al. 2008) aborda los complementos del verbo (p. 124), sin diferenciar entre argumentos necesarios y adjuntos. En su definición del CD, este manual explica que 'sirve para decirnos qué o quién recibe la acción del verbo', 'no lleva preposición, excepto cuando se refiere a una persona'. En cuanto al CI, comenta que 'completa al conjunto verbo + CD, y se refiere al destinatario de la acción verbal'. De nuevo vemos que las definiciones de funciones sintácticas incluyen nociones referentes a la estructura temática, sin embargo no vemos definiciones de papeles semánticos. En el tema 3 dedica 10 páginas al verbo, donde explica los 'formantes del verbo' como la vocal temática, los morfemas de tiempo, modo, persona y número; entre estos contenidos se encuentra el aspecto, comentando que 'el aspecto verbal nos informa sobre el desarrollo interno de la acción verbal. Nos indica si la acción expresada está acabada o todavía se está desarrollando', y en los siguientes ejemplos identifica el aspecto verbal con el aspecto morfológico de los tiempos verbales. También explica la voz, los verbos regulares e irregulares, la conjugación, los verbos defectivos, y las perífrasis verbales en donde vuelve a introducir la noción de aspecto (incoativas, ingresivas, durativas y resultativas). Dedicar también una página entera al modo, y sigue con las formas no personales, y los usos de ciertos tiempos verbales. No encontramos definiciones sobre la valencia argumental ni sobre la transitividad o intransitividad ni en los apartados dedicados al verbo ni en los de las funciones sintácticas.

En cuanto a los contenidos de semántica (p. 93), dedica 6 páginas a explicar conceptos de semántica léxica como sinonimia, polisemia, homonimia, hiperonimia, hiponimia, antonimia, cambios semánticos (causas lingüísticas, históricas, psicológicas y sociales), tabú, eufemismo, metáfora, metonimia, denotación y connotación. Tampoco en este apartado encontramos contenidos referentes a los papeles semánticos, ni siquiera en la sección de complementos del verbo, en la definición del complemento agente (p. 126) del cual dice que 'informa sobre quién realiza la acción verbal en la voz pasiva'. Las oraciones pasivas (p. 141) las define como 'aquellas en las que el sujeto recibe la acción del verbo'.

### 3.5.5 - LIBROS DE FRANCÉS DE 2º DE ESO

En los libros de texto de Francés de ESO, los contenidos sobre la selección del auxiliar están

ligados al *passé composé*, aunque no aparecen reflexiones teóricas: *Tous à bord 2* (Gaultier, Parodi y Vallacco, 2011) obvia su explicación y simplemente indica que el *passé composé* se puede conjugar con los verbos *être* o *avoir* (p.105), y que el participio pasado debe concordar con el sujeto en los casos en los que el auxiliar sea *être*. No aparece ningún listado y se centra en proponer actividades en las que hay que elegir el verbo auxiliar para formar el *passé composé*. *Adosphère 2* (Himbert y Poletti, 2001) explica que son 14 los verbos que se conjugan con *être* (*naître, mourir, aller, partir, venir, passer, monter, descendre, retourner, entrer, sortir, arriver, rester y tomber*) además de los verbos pronominales. No menciona explícitamente los verbos de movimiento (p.65). En cuanto a su forma de trabajarlo, dedica un par de actividades al respecto, enfocadas a tareas como contar en voz alta la propia biografía o la de los compañeros. *Copains 2* (Bourdais, Dunn, Finnie, Gordon y García, 2007) explica que los "verbos de movimiento" se conjugan con *être*, además de algunos otros verbos (p.81). Propone algunas actividades de rellenar huecos o completar oraciones con el auxiliar adecuado, y tareas como la narración de las vacaciones pasadas. En ninguno de los libros de texto se hace mención a los verbos intransitivos ni a otros conceptos teóricos. Las explicaciones son más bien morfológicas u ortográficas, ya que se centran en la concordancia entre participio pasado y sujeto. Se apuesta sobre todo por la asimilación de estos verbos por memorización, con reglas mnemotécnicas (dibujos o esquemas). En consecuencia, es tarea del profesor dar las explicaciones oportunas sin necesidad del libro de texto, ya sea de forma inductiva o deductiva. En los cursos siguientes, los contenidos sobre el *passé composé* se limitan a enumerar las situaciones en las que se utiliza respecto al uso del *imparfait* o del *plus-que-parfait*, pero no se profundiza en el conocimiento de la elección del auxiliar adecuado. Por lo tanto, las únicas reflexiones que encontramos tratan de clasificar todos los verbos en un mismo campo semántico —verbos de movimiento— y abordan cuestiones ortográficas y de concordancia. Por lo tanto, sus enfoques didácticos sobre la selección de auxiliar en francés prescinden en gran medida de la reflexión sobre la lengua y de los conocimientos gramaticales que se pueden aportar en clase de Lengua Castellana, como la intransitividad o los papeles semánticos.

### 3.6 - UN EJEMPLO DE EXPLICACIÓN ORIENTADA A LA TRANSVERSALIDAD: EL *PASSÉ COMPOSÉ* FRANCÉS A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN SOBRE EL ASPECTO Y LOS PAPELES TEMÁTICOS

Lo primero que queremos aclarar respecto a la pedagogía de los tiempos verbales en francés es que los métodos con imágenes, comunicativos y con actividades mnemotécnicas o enfocadas a tareas pueden ser útiles para trabajar la selección del auxiliar, ya que es necesario rentabilizar el tiempo del

aula al máximo y situarnos en el contexto de los alumnos que tenemos. De hecho, no parece rentable dar una explicación teórica demasiado minuciosa en una asignatura cuya principal finalidad (§1.5 y §2.4) es conseguir una cierta competencia comunicativa en un idioma extranjero. Sin embargo, sí que creemos que se puede lograr un compromiso entre la teoría y la práctica (Gutiérrez Araus, 1998:112; Murais y Senovilla, 1998:305), es decir, que la teoría ayude a comprender mejor el idioma extranjero y a su vez esta comprensión ayude al estudiante a entender su lengua materna, sobre todo teniendo en cuenta que en el aula de enseñanza secundaria tenemos un reducido número de horas de exposición a la lengua extranjera (2 de media en francés; BOCM, 2007b).

Por ello, partiendo de la base de que los conocimientos teóricos que vamos a utilizar han sido integrados en el área de Lengua Castellana (papeles semánticos, transitividad e intransitividad, noción de aspecto más allá de la diferenciación entre agente y paciente en oraciones pasivas), proponemos las siguientes ideas para abordar los auxiliares en francés, adaptando los logros de la lingüística teórica :

1 - El punto de partida para su reflexión teórica debe ser la explicación de que todos los verbos transitivos se conjugan siempre con el auxiliar *avoir*.

- (40) *Nous avons acheté une maison.*
- (41) *Ils ont vendu leur voiture.*
- (42) *Il a lavé la chemise.*
- (43) *Il a descendu la poubelle.*

Sin embargo, el francés, como otros idiomas se sirve de dos verbos auxiliares para completar su paradigma verbal, aspecto en el que está más marcado que el español.

2 - Parece sencillo explicar que todos los verbos pronominales se conjugan siempre con el auxiliar *être*. Hasta aquí hemos comprobado que los libros de texto analizados proponen explicaciones y actividades adecuadas:

- (44) *Je me suis lavé ce matin.*
- (45) *Nous nous sommes couchés tard.*

A partir de este punto es cuando necesitamos confiar en la teoría gramatical aportada por la transferencia de los contenidos teóricos de la asignatura de Lengua Castellana (semántica y aspecto).

3 - Procederemos a explicar que algunos verbos intransitivos se conjugan con *avoir* y otros con *être*, y es aquí donde encontrarán las primeras dificultades. Suponiendo que los alumnos tienen nociones sobre el aspecto, diremos (o les recordaremos) que hay dos tipos de verbos, verbos de “aspecto perfectivo” y verbos de “aspecto imperfectivo” (por no introducir toda una terminología<sup>41</sup> referente al modo de acción, inacusatividad, inergatividad, etc.), y que es algo universal, en español, como en francés, como en inglés y que esto a veces afecta de forma visible a la sintaxis. Aquellos verbos intransitivos cuyo sujeto sintáctico es el agente semántico se conjugarán con *avoir*, y son imperfectivos (atéllicos), es decir, son actividades con un sujeto que es agente. Pueden expresar forma de movimiento. Reiteraremos que son actividades:

(46) *Il a marché pendant deux heures.*

(47) *Il a sauté sur la table.*

4 - Aquellos verbos intransitivos cuyo sujeto sea tema o paciente (y no agente) se conjugarán con *être*, y son predicados télicos que expresan un cambio de situación espacial o de estado. Están más enfocados en el estado o locación resultante que en el proceso en sí.

(48) *Il est monté chez nous.*

(49) *Il est allé à la piscine.*

(50) *Il est né il y a mil ans.*

(51) *Un problème est survenu.*

5 - Si un verbo frecuentemente intransitivo aparece con un objeto, automáticamente retoma el auxiliar *avoir*:

(52) *Il a descendu la poubelle.*  
CD

(53) *Il a monté les valises sur l'armoire.*  
CD

Sin embargo, algunos verbos pueden utilizar ambos auxiliares y parecen tener una sintaxis algo

---

41 Volvemos a recordar que nuestra intención es aplicar y adaptar los conceptos más importantes de los logros, no la totalidad de las teorías con su terminología (Murais y Senovilla, 1998:305).



los procesos que llevan a un hablante nativo francés a utilizar un auxiliar u otro, y todo ello a través de la reflexión sobre la lengua, de manera interdisciplinar, utilizando los contenidos que se han visto en Lengua Castellana de forma instrumental y útil para ellos. A su vez, al tratar ciertos fenómenos universales, como los papeles semánticos o la telicidad, los alumnos comprenderán que las estructuras lingüísticas del español y del inglés también se ven afectadas por la semántica y la sintaxis (en español en la selección de *ser* o de *estar*, en inglés en el uso de un tiempo simple o progresivo aspectualmente, los *phrasal verbs* ingleses y los complementos de régimen españoles, los *complément d'objet indirect* franceses, etc.). De esta manera es posible disponer de una serie de herramientas teóricas comunes a todas las asignaturas responsables de la competencia comunicativa, así como la elaboración de ejercicios y prácticas orientadas a la transversalidad.

### 3.7 - ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS DATOS DEL CAPÍTULO: EL TRATAMIENTO DE LA SEMÁNTICA Y EL LÉXICO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

A la vista de los datos que hemos ofrecido a lo largo de este capítulo, hemos podido comprobar que la legislación educativa introduce conceptos de semántica composicional (Bosque y Gutierrez-Rexach, 2009:15) como argumento, aspecto y papeles semánticos, aunque cabe cierta ambigüedad en la interpretación de estos contenidos. Con todo, como podemos ver en el índice de los manuales (ver Anexo) en cuanto a los libros de texto de Lengua Castellana de 1º de Bachillerato, todos los manuales tratan de mantener un equilibrio entre los contenidos de literatura y de lengua establecidos por el currículo oficial. Sin embargo, el temario es muy extenso y tratan de seleccionar lo que consideran más relevante, lo que puede llevar a dejar de lado parte de los contenidos curriculares relacionados con la reflexión sobre la lengua que hemos mencionado en el apartado de la legislación (§3.4). De esta manera, en lo que se refiere a la estructura argumental, únicamente el manual de Santillana explica los tipos de argumentos, de tal forma que el alumno entienda que los verbos tienen una valencia o estructura argumental, concepto necesario para comprender también la intransitividad y seguidamente la inacusatividad. Ciertamente todos los manuales distinguen entre verbos u oraciones transitivas e intransitivas, pero únicamente el manual de Santillana va más allá, y entre los argumentos necesarios introduce, junto al complemento directo, el complemento de régimen (p. 51) u otros complementos con valores semánticos semejantes a los circunstanciales pero considerados necesarios o argumentales (p. 52), como argumentos locativos (“mis abuelos residen en Valencia”) o argumentos temporales (“mi cumpleaños cae en domingo”). Igualmente, desde una perspectiva semántica, el único manual que se extiende en la explicación de los papeles temáticos es el de Santillana. En el resto hemos comprobado que los únicos papeles que cobran cierta importancia son los de *agente* y *paciente* para las oraciones

pasivas. De esta manera, sin entrar en detalles terminológicos exhaustivos, Santillana es capaz de transmitir nociones semánticas sin mezclarlas con las funciones sintácticas, lo que desafortunadamente es algo recurrente en el resto de los libros de texto.

Análogamente, la mayoría de los manuales interpretan que las indicaciones sobre los contenidos semánticos indicados por la ley (§3.4) únicamente se refieren a conceptos de semántica léxica como ciertas relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, etc.), campos semánticos y léxicos, y esto a pesar de que la legislación menciona explícitamente la introducción de la estructura argumental a partir de 1º de ESO y la estructura temática a partir de 3º. Asimismo, al igual que la legislación, en todos los manuales se relaciona el aspecto con el de tipo morfológico perfectivo o imperfectivo, y se aborda casi con exclusividad al tratar los paradigmas verbales, distinguiendo así entre tiempos verbales perfectos e imperfectos. Algo más completo es el tratamiento del aspecto en las perífrasis verbales, en las que encontramos una mayor variedad de matices (incoativo, ingresivo, etc.), pero en ningún caso se presenta como una propiedad subléxica del verbo u otras clases de palabras que pueda proyectarse en algún análisis sintáctico.

Por otro lado, en lo que concierne a los contenidos de Francés, el *passé composé* se introduce frecuentemente con imágenes mnemotécnicas creadas específicamente para la lección, también con algunos documentos procedentes de fuentes reales y listados de verbos que se conjugan con *être*, sin ninguna reflexión teórica explícita. Es decir, se da una lista de verbos que se conjugan con *être* y se dan las características morfológicas de la concordancia del participio pasado, junto con documentos y actividades para su práctica, combinando así más aspectos de un enfoque pedagógico tradicional (listas y tablas) que de un enfoque comunicativo (adquisición de la gramática de forma inductiva, sin explicaciones explícitas, documentos reales, tareas, etc.). Esto es, se utilizan estrategias híbridas que utilizan diferentes enfoques pedagógicos, pero en todos los casos la reflexión teórica se limita a aspectos morfológicos, como la concordancia entre participio pasado y el sujeto sintáctico del enunciado. No se menciona la intransitividad de los verbos que se conjugan con *être*, y tampoco el papel semántico del sujeto sintáctico. Por lo tanto, teniendo en cuenta que en Francés, de media, solo se dispone de dos sesiones semanales, entendemos que un currículo tan extenso (§3.4) necesita de explicaciones metalingüísticas que aclaren el funcionamiento de sus tiempos verbales en casos como el de la selección de auxiliar para los tiempos compuestos.

#### **4 - MORFOLOGÍA Y SINTAXIS: LAS PREPOSICIONES EN CLASE DE LENGUA CASTELLANA Y LOS *PHRASAL VERBS* INGLESES**

#### 4.1 - INVESTIGACIONES Y LOGROS RELEVANTES SOBRE LAS PREPOSICIONES Y LOS COMPLEMENTO DE RÉGIMEN EN ESPAÑOL: PREPOSICIONES, COMPLEMENTO DE RÉGIMEN, COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL Y SUS FUNCIONES SEMÁNTICAS

Las preposiciones pueden ser consideradas como uno de los contenidos más abstractos de cualquier idioma que los tenga entre sus clases de palabras (Matte Bon, 2010), y es uno de los puntos más difíciles de dominar en lenguas extranjeras, incluso tratándose de estudiantes de niveles muy avanzados. Su dominio no parece estar directamente relacionado con la exposición a la lengua, ya que los estudiantes trabajan con ellas desde el nivel inicial (Saville Troike, 2006). Estas dificultades se reflejan también en la complejidad a la hora de catalogarlas y describirlas, como veremos a continuación.

A lo largo de la historia de la gramática del español, es patente la tradición de clasificar las preposiciones con criterios morfológicos y sintácticos, como es la clasificación en partículas separables e inseparables de Nebrija —“*por aiuntamiento, o por composicion*” (Nebrija, 1492:195)—. Sin embargo, más recientemente se empieza a incluir el contenido semántico de las mismas en su descripción. En algunos casos algo tímidamente, como en el Esbozo (1973:435), que las define como enlaces de elementos sintácticos, y puntualiza que 'los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios tienen un contenido semántico mucho más denso y complejo que las preposiciones'. En otros casos se define el contenido semántico con mayor contundencia, como Alarcos (1994:215), quien manifiesta que las preposiciones, además de tener un valor funcional, tienen un valor léxico digno de consideración. Con ello ha cobrado relevancia la referencia a más pautas que las simplemente morfológicas para tratar de describirlas (Rodrigues, 2008), como la carga semántica (preposiciones vacías o con significado), o la función (gramaticales o léxicas).

En un intento de aunar diversos enfoques lingüísticos, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2010:563) define las preposiciones como aquellas palabras invariables y generalmente átonas que introducen un complemento (término) formando un grupo preposicional (SP). Estos SP pueden ser argumentos o adjuntos, y esto establece cierta diferencia entre aquellas preposiciones localizadas en complementos argumentales, como los de régimen (CR) o locativos (CLoc), y los complementos circunstanciales adjuntos (CC). Y esto mismo está también íntimamente relacionado con el tipo de preposición —léxica o gramatical— que encabece el sintagma. Lo interesante es que a veces una misma preposición puede ser léxica y o gramatical, dependiendo del complemento que introduzca,

como vemos en (60) y (61).

- (60) *Juan cuenta con el apoyo de su jefe.* <sup>CR<sub>Reg.</sub></sup>
- (61) *Juan cuenta con los dedos de la mano.* <sup>CC.</sup>
- (62) *La tesis consta de seis capítulos.* <sup>CR<sub>Reg.</sub></sup>
- (63) *Su declaración consta en el expediente.* <sup>CL<sub>oc.</sub></sup>

Quizás debido a los diversos problemas que encontramos para su clasificación (Minguell, 2010; Rodrigues, 2008; Trujillo, 1971), la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE), asume que la diferenciación entre preposiciones gramaticales y léxicas es algo gradual, es decir, están dentro de un "continuo" en el que un extremo es [+gramatical/-léxico] y el otro extremo [-gramatical/+léxico], ya que los procesos de gramaticalización, al igual que los de lexicalización, son graduales (Mendizabal, 2012). Así, como explica la NGLE, la preposición *de* expresa origen en un enunciado del tipo "colgar *del* techo", situándose dentro de la clase léxica del paradigma. Sin embargo, aunque en otro enunciado del tipo "depende *de* las circunstancias" la relación con el significado anterior sea evidente, también podemos percibir que en gran medida se ha gramaticalizado y "no parece posible, por tanto, asignar a *de* un contenido léxico particular en este segundo caso, si se analiza la construcción desde un punto de vista sincrónico, más aun si se tiene en cuenta que la relación histórica entre los verbos *pender* y *depende* se ha perdido en la conciencia lingüística de muchos hablantes." (Mendizabal, 2012:128; RAE, 2010:563)

Hemos explicado esta gradualidad entre las preposiciones léxicas y funcionales porque es relevante para el desarrollo de este trabajo, ya que estos conceptos están en la base de muchas confusiones a la hora de clasificar aquellos complementos introducidos por preposiciones. En efecto, es frecuente que los alumnos de la enseñanza secundaria interpreten algunos CR como si fuesen CC, a pesar de que la preposición de los primeros, según algunos autores, se encuentra "desemantizada" y la de los segundos no (Serradilla, 1997:1037). Pero si la distinción entre las preposiciones léxicas y funcionales no es categórica, sino que se sitúa a lo largo de un continuo, quizás esta vacuidad semántica de las preposiciones funcionales puede ser puesta en tela de juicio (Tremblay, 1999:168). Por ello, además de las dificultades que encuentran los aprendientes de ELE en la adquisición de las preposiciones y de los verbos que las rigen, también en ESO y Bachillerato son habituales los problemas para diferenciar algunos CC de ciertos CR desde un punto de vista sintáctico, o para distinguir entre argumentos internos con preposición y adjuntos desde un punto de vista semántico (RAE, 2010:686). En efecto, estos complementos con preposición parecen funcionar como un CD y compartir características

con los CC, y por ello son fruto de ambigüedades tanto semánticas como estructurales, como vemos en (64), (65) y (66).

(64) *Solo piensa en su pueblo. (Es el lugar más propicio para pensar)*  
CLoc.

(65) *Solo piensa en su pueblo. (Está obsesionado)*  
CReg.

(66) *El profesor habla a los alumnos de sintaxis.*  
¿CReg. o CNombre?

(67) *El retrato de Rembrandt.*  
¿agente, paciente, poseedor?

Por si esto fuera poca complicación, como señala Serrano-Dolader (2006:877) otros autores consideran que los problemas para delimitar el CR son debidos a que algunos "son el resultado de fijaciones diacrónicas que no deberían ser objeto de estudio sincrónico." Este es el caso de Trujillo (1971), quien entiende que muchas de las preposiciones de los CR están 'fijadas históricamente' y que no merece la pena analizar su contenido semántico.<sup>42</sup>

Siguiendo el hilo conductor de este trabajo, nosotros nos situamos en una concepción de las preposiciones basada en la Gramática Universal y en la teoría de Principios y Parámetros (Minguell 2010), concibiendo las preposiciones como una categoría relevante en la generación del significado del enunciado, tanto las léxicas como las habitualmente consideradas vacías, ya que aportan información subléxica. Efectivamente, Demonte (1991:69-115) explica que la preposición de los CR establece una relación más fuerte con el verbo que con el SN que introduce. En estos complementos, la preposición es una marca estructural de caso y está relacionada con valores aspectuales del verbo rector, que se interpreta como atético, con lo que la vacuidad semántica de las preposiciones funcionales no es tal. Por otro lado, también es significativa la aparición en algunos casos de un *se* como operador aspectual que marca un punto culminante dando paso a un estado subsiguiente (De Miguel Aparicio y Fernández Lagunilla, 2000:31). Este enfoque en el estado posterior se suma al matiz atético de aquellos predicados que seleccionan un argumento interno preposicional. De esta manera, en (68), (71) y (72) el CR es semejante semánticamente a un CD (Candileja, 2006:104), sin embargo la preposición es imprescindible, y el aspecto ha sido modificado, aunque los sentidos de las dos posibilidades (con y sin preposición) son muy próximos. Sin embargo, en otros casos el significado del predicado cambia completamente, como en (69) y (70).

(68) *Lamentar lo sucedido.*<sup>OD</sup>

---

42 Según Trujillo el análisis semántico del contenido preposicional no ofrece dificultades insalvables si (i) separamos los casos de fijación o lexicalización cuya 'única explicación se encuentra en la historia de la lengua', y (ii) separamos los casos de fijación diacrónica en que la preposición 'actúa exclusivamente como un indicador de función sintáctica' (Trujillo, 1971:261).

*Lamentarse de lo sucedido.*<sup>CReg</sup>

(69) *Burlar la vigilancia.*<sup>OD</sup>  
*Burlarse de la vigilancia.*<sup>CReg</sup>

(70) *Acordar la hora.*<sup>OD</sup>  
*Acordarse de la hora.*<sup>CReg</sup>

(71) *Aprender baile.*<sup>OD</sup>  
*Aprender a bailar.*<sup>CReg</sup>

(72) *Se olvidó de llamarme.*<sup>CReg</sup>  
*Olvidó llamarme.*<sup>OD</sup>

Así pues, Demonte (Álvarez Soriano y Sánchez-González, 2009) interpreta que en ocasiones el contraste entre delimitación y no delimitación se puede expresar a través de la ausencia o presencia de una preposición (pensar/pensar en; soñar; soñar con; hablar/ hablar de), siendo la variante con CD tética y la variante con preposición atética. Por lo tanto estamos ante un significado composicional en el que la preposición aporta cierto valor semántico. Igualmente, aunque de forma más restringida, es interesante comprobar la alternancia del CR con la función de sujeto en ciertos verbos, y no únicamente con un CD, aunque esto se aleja de los objetivos del presente capítulo

(73) *Me basta con tu presencia.*<sup>CReg</sup>  
*Me basta tu presencia.*<sup>Suj</sup>

(74) *Me canso de repetírtelo.*<sup>CReg</sup>  
*Me cansa repetírtelo.*<sup>Suj</sup>

El papel de la preposición en los complementos es, por tanto, un tema complejo que ha generado abundantes investigaciones y del que todavía podemos esperar futuras teorías que simplifiquen y profundicen en lo hasta ahora logrado. En todo caso, observando con cierta perspectiva las ideas y definiciones que hemos presentado, podemos comprender que las preposiciones no son un mero elemento de conexión entre palabras a pesar de que su función relacional sea importante, sino que poseen más propiedades que afectan a la sintaxis y a la semántica. ¿por qué no aprovecharlo en clase de Francés o Inglés en la enseñanza secundaria? De hecho, un problema común tanto para estudiantes españoles de Lengua Castellana en la enseñanza secundaria como para estudiantes extranjeros de español es, precisamente, que hay verbos que varían de significado en mayor o menor medida dependiendo de la preposición que les acompañe, como en (69) y (70). La diferencia es que los alumnos españoles deben analizar estos enunciados sintácticamente y distinguir el CR del CD o del CC según sus temarios, como en (64), (65) y (66), mientras que los extranjeros aprendientes del español como lengua

extranjera suelen memorizar la selección de la preposición que rige el verbo junto con su significado específico. ¿No es esto último semejante a como se abordan los *phrasal verbs* en clase de Inglés (§4.3 y §4.4.5)? Por ello, en todos los casos la necesidad de una reflexión teórica simple y eficaz se hace muy necesaria.

#### 4.2 - INVESTIGACIONES Y LOGROS RELEVANTES SOBRE LAS PREPOSICIONES EN INGLÉS Y SU RECCIÓN: LOS *PHRASAL VERBS*

En el caso del inglés, las dificultades para clasificar las preposiciones no son menores que en español. De hecho, las preposiciones en inglés cobran una relevancia especial ya que no solo introducen un grupo preposicional (argumental o adjunto), sino que además forman un tipo de construcciones características de esta y de otras lenguas germánicas (Tremblay, 1999:180; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:425). En dichas construcciones, las partículas que algunos autores consideran preposiciones (Aarts, 1997) y otros no (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999) se fusionan con los verbos desde un punto de vista semántico, y permanecen morfológicamente aisladas del verbo, puesto que este es el que lleva todas las flexiones y accidentes, mientras que la partícula o preposición permanece invariable. Sin embargo no solo el significado final “parece” diferir a menudo tanto del verbo como de la partícula o preposición —aparentemente no es composicional—, sino que muchas veces no introducen término alguno: se trata de los *phrasal verbs* (PV).

Aunque comentaremos más adelante otras opiniones, podemos definir a los PV como un tipo de combinaciones tanto morfológicas como sintácticas y semánticas entre un verbo y lo que parece ser una preposición, por lo menos en la mayoría de los casos. Por ello las consideraremos preposiciones:

'In view of the principle of Occam's razor, which states that we should not unnecessarily multiply entities [...] the simplest assumption we can make which is in harmony with the data is that, because they look like prepositions, the "particle" elements in Phrasal Verbs in fact are prepositions.' (Aarts, 178:1997)

Podemos considerar que tienen algunas propiedades bastante particulares, como la posibilidad de desplazamiento de la preposición (Aarts, 1997:177), la aparente no composicionalidad de sus morfemas (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:425) y que a menudo la preposición posee propiedades semánticas relacionadas con el aspecto (Walcowa, 2013:60). Todas estas características los diferencian de los *prepositional verbs* (PreV).

- (75) *He agreed with his sister.* <sup>PreV</sup>  
\**He agreed his sister with.*

- (76) *She looked through the window.* <sup>PreV</sup>  
 \**She looked the window through.*
- (77) *Turn the lights out.* <sup>PV</sup>  
*Turn out the lights.*

Debido a que los PV son una combinación de dos morfemas que parecen bastante independientes, a veces también se definen como *multi-word verbs*, *particle verbs* o *two-word combinations* (Riguel 2013; Meyer, 2009:122; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:426), y son estas propiedades particulares que hemos mencionado anteriormente lo que los diferencia semántica y sintácticamente de aquellas otras construcciones en las que la preposición es el núcleo (*head*) de un grupo preposicional adjunto, como los PreV (Meyer, 2007:117-122). Esto a veces puede conllevar cierta ambigüedad semántica —al igual que sucedía en español en (64) y (65), ejemplos retomados aquí en (79) por comodidad—, aunque generalmente la pragmática y el principio de cooperación permitan su desambiguación, permitiendo la correcta interpretación de su significado y de su estructura sintáctica:

- (78) *They run over the bridge.* <sup>verbo + CC</sup>  
*They run over the cat.* <sup>PV</sup>
- (79) *Juan solo piensa en su pueblo.* <sup>¿CR o CCL?</sup>

Precisamente por sus particularidades morfológicas, sintácticas y semánticas, los PV parecen ser bastante difíciles de adquirir a los hablantes de español y muchos otros no angloparlantes (Neagu, 2007; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:425) lo que resulta muy desmotivador para los estudiantes por ser una construcción muy frecuente en este idioma. Es más, en muchos casos los PV tienen un sinónimo de origen latino, aunque en la lengua oral son menos frecuentes, y el uso de las voces latinizantes (*linate words*) queda a menudo relegado a contextos más académicos (*give up* vs *renounce*, *leave off* vs *relinquish*). Sin embargo, los hablantes no nativos de inglés tienden a preferir estas “linate words”. De hecho, son numerosos los estudios que tratan sobre los errores de los aprendientes extranjeros con esta clase de verbos, y no únicamente de aquellos estudiantes cuya lengua materna es de origen latino (Neagu, 2007).

Desde una perspectiva semántica, el estudio de estas combinaciones se ha orientado recientemente más allá de aquellos criterios tradicionales que las consideraban como poco menos que arbitrarias. Por ejemplo, Lipka (Lipka, 1972; Neagu, 2007:123) distingue entre dos tipos de PV según

aporten significado o no. Argumenta que algunas partículas están cargadas semánticamente y otras no, sobre todo en lo que concierne a verbos que considera vacíos (o parcialmente vacíos) como *make* (*make up a story*), *put* (*put out a fire*). Incluso otros lingüistas consideran que la clase verbal de los PV en realidad no existe (Aarts, 1997). Aarts considera que se trata simplemente de preposiciones inglesas que pueden ser transitivas o intransitivas, posición también defendida por Trembley en francés (1999), para quien el concepto de “relacionantes” es inadecuado para describir la clase de las preposiciones, y debe ser reformulado en términos de transitividad (Trembley, 1999:168). Sin embargo esto contrasta con el español, lengua en la que serían necesariamente transitivas siempre (Bosque y Gutierrez-Rexach, 2009:146). Veamos algunos ejemplos propuestos por Aarts para apoyar su punto de vista. En su terminología, necesariamente en inglés, las siglas VP sustituyen a *verbal phrase*, así como V a *verb*, PP a *prepositional phrase* y NP a *noun phrase*:

(80) *Valerie* [VP [V *sent*] [NP *a memo*] [PP *out*]]

(81) *Valerie* [VP [V *sent*] — [PP *out*] [NP *a memo*]]

(82) *Valerie* [VP [V *went*] [PP *out*]]

En los ejemplos anteriores, Aarts (1997:178) considera que el verbo *send* selecciona un sintagma nominal y un sintagma preposicional (80), y que *go* selecciona únicamente un sintagma preposicional (82). La posición básica del complemento directo es junto al verbo, como en (80), pero puede ser movida más hacia la derecha, como en (81), y el símbolo “—” identifica la posición original del objeto directo. Muy diferente es la visión de Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999:427), quienes en vez de distinguir entre preposiciones transitivas e intransitivas distinguen entre PV transitivos y PV intransitivos.

En resumen, los estudios en busca de una cierta predictibilidad de las partículas o preposiciones que aparecen con los PV son numerosos, al igual que las clasificaciones de las mismas. Por ello, P. Rodríguez (2013), en su tesis doctoral, comenta que nadie ha conseguido clasificar semánticamente la totalidad de los PV con éxito, y que esto es objeto de frecuentes discrepancias entre lingüistas. Por lo tanto, de nuevo, al igual que hemos mencionado en el caso de las preposiciones en español, nos encontramos con problemas de delimitación de un continuo (Tremblay, 1999) entre piezas gramaticales y léxicas, y también de un continuo entre aquellas piezas que nos recuerdan a construcciones fijadas históricamente y otras que no lo parecen. Por ejemplo, desde la diacronía, a través de procesos de gramaticalización de preposiciones que introducían adjuntos que expresaban locación, dirección o

trayectoria (Rodríguez Puente 2013:335-336; Deninson, 1981) y que posteriormente pasaron a integrar otros sentidos metafóricos, dando lugar a los PV; y desde la sincronía, según el aporte más o menos evidente de significado, esto que se puede apreciar con claridad en (78).

Sin embargo, a pesar de la necesidad de tener en cuenta todas aquellas hipótesis que aportan algo de luz a la comprensión de los PV, algunas clasificaciones parecen ser más rentables didácticamente que otras a través de estrategias comparativas con el español. En efecto, Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) han distinguido tres clases semánticas de PV. Su clasificación se ha convertido en la más extendida actualmente (Walcova, 2013). Las tres clases son las siguientes: Los idiomáticos, cuyo significado no es composicional; los literales, que parecen ser una combinación de verbo y una preposición direccional o locativa; y los aspectuales, cuyo significado no es tampoco transparente pero sí es composicional, en los cuales la preposición aporta un sentido aspectual. He aquí esta clasificación con algunos enunciados fácilmente explotables en clase de Inglés. Los verbos y algunos ejemplos son los propuestos por Celce-Murcia y Larsen-Freeman en su trabajo de 1999, y nosotros los hemos completado con enunciados extraídos de las definiciones de dichos verbos en “Word reference” (www.wordreference.com 15/07/2014):

Idiomáticos ( <i>put off, catch up</i> ): No composicionales.	
(83)	<i>He <u>put off</u> writing the letter.</i>
(84)	<i>We were <u>caught up</u> in the traffic.</i>

Literales ( <i>stand up, sit down, throw away</i> ): Percibimos una alta direccionalidad en las partículas.	
(85)	<i>Sorry I missed you, but I <u>got in</u> late last night.</i>
(86)	<i>We <u>sat down</u> to a huge meal</i>
(87)	<i>Don't <u>throw</u> your money <u>away</u> on that.</i>

Aspectuales ( <i>clean up, play around, use up, think over</i> ). La partícula influye en el significado aspectual.	
(88)	<i>He <u>cleaned up</u> on that deal.</i>
(89)	<i>Quit <u>playing around</u> and get back to work!</i>
(90)	<i>Mary <u>used up</u> my gas and didn't fill the tank.</i>
(91)	<i><u>Think over</u> what I said and let me know tomorrow.</i>

Precisamente, en la composición del significado final del PV, Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) distinguen entre 4 clases más, situadas dentro de los PV aspectuales:

Ingresivo o incoativo (*set out, start up*).

(92) *They set out for London early the following day.*

(93) *After ten minutes, the motor started up again.*

Durativo (*keep on, play along*).

(94) *He keeps on ringing me up.*

(95) *I don't always do what my mother suggests, but I play along with her plans to make her happy.*

(96) *They kept on running.*

Iterativos (*write over, think over*).

(97) *I've thought it over very carefully.*

Completivos (*drink up, cut off*).

(98) *Drink up, we have to go!*

(99) *They cut off the thick wire.*

En resumen, la semántica de los PV en inglés moderno se extiende a lo largo de un continuo que va desde los más transparentes y composicionales —direccionales y literales como (101) o (103), valores aspectuales como (102) o (106)— hasta los sentidos que no parecen composicionales —como los idiomáticos en (104)—.

- (100) *He threw the ball up.* <sup>trayectoria</sup>  
(101) *When the teacher gets in, you must stand up.* <sup>en ambos casos trayectoria</sup>  
(102) *The forest burned down.* <sup>aspecto completivo</sup>  
(103) *The government took away people's guns.* <sup>aspecto completivo</sup>  
(104) *He finally figured out why his car wouldn't start.* <sup>¿idiomático?</sup>

(Recuperado de [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com) 16/06/2014)

Además de estos valores semánticos propuestos por Celce-Murcia y Larsen-Freeman, algunos autores consideran que las preposiciones de los PV participan en el modo de acción del predicado. Por ejemplo, según Brinton (1985) algunas de estas preposiciones contribuyen a la percepción de la telicidad del verbo, es decir, como explica P. Rodríguez (2013), con ellas las actividades derivan en realizaciones, como en (88), (90), (105) y (106), como es el caso del verbo *eat* (*eat* vs *eat up*).

(105) *The cat eats a fish.* <sup>actividad</sup>

(106) *The cat ate up the fish.* <sup>realización</sup>

En síntesis, sumando todos estos datos que abarcan el aspecto, la transparencia y la idiomática, Walcowa (2013), propone retomar las clasificaciones de los PV de Celce-Murcia y Larsen-Freeman y desarrollarlas con los aportes sobre el aspecto que hemos mencionado más arriba. De esta manera, la combinación de verbo más preposición se situaría en un continuo en el que la composicionalidad/no composicionalidad y la literalidad/opacidad establecerían los extremos. Una interpretación del esquema que nos propone puede ser la siguiente:

<----- *continuum* ----->

<b>[+composicional] [+literal]</b>		<b>[-composicional] [-literal]</b>	
<b>No PV</b>	<b>PV</b>		
<b>1- Combinaciones libres</b>	<b>2- PV literales</b>	<b>3- PV aspectuales</b>	<b>4- PV idiomáticos</b>
<i>look over (the fence)</i>	<i>sit down</i>	<i>eat up (a pear)</i>	<i>put off (postpone)</i>

(Nuestra interpretación del esquema de Walcowa, 2013)

La clase 1 es completamente composicional y literal, realmente se trata de una combinación de verbo más un grupo preposicional que es un adjunto, por lo que no sería un PV, pero lo incluimos en la tabla anterior para reflejar la evolución del continuo, marcándolo como el tope de máxima composicionalidad y literalidad. La clase 2 también son composicionales y literales, pero la vinculación de la preposición con el verbo es más fuerte que con un supuesto grupo nominal que le siguiere, formando un PV. La clase 3 son composicionales pero el significado aspectual aportado por la partícula (preposición o adverbio) es mucho más abstracto. La clase 4 son PV idiomáticos lexicalizados, y aquí es donde se encuentra el debate más interesante, ya que algunos autores piensan que en algunos casos se trata de una combinación fijada históricamente (Rodríguez Puente 2013:335-336; Deninson 1981) —lo que nos recuerda a la opinión de algunos lingüistas respecto a la fijación histórica de las combinaciones de verbo más preposición que dan lugar a los CR en español (§4.1)—. Sin embargo, no debemos olvidar que los hablantes nativos acuñan nuevos PV constantemente y también los entienden, aunque no los hayan oído nunca anteriormente, porque tienen acceso a su lógica interna (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:433). Por tanto, los PV son también un proceso creativo de generación de significado.

#### 4.3 - MORFOLOGÍA Y SINTAXIS EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA: LAS PREPOSICIONES, LOS COMPLEMENTOS DE RÉGIMEN Y LOS *PHRASAL VERBS*

Los contenidos relacionados con el estudio de la gramática y la reflexión sobre la lengua han sido mencionados en §3.4. No obstante, por comodidad, nos permitimos resumir aquellos que tratan específicamente las preposiciones, el aspecto (gramatical o léxico), los complementos regidos y la semántica en Lengua Castellana, las referencias a las preposiciones, el aspecto, la semántica y los PV en Inglés se presentan de la siguiente manera:

<b>Lengua Castellana</b>
<b>1º ESO</b>
Bloque 3: gramática. 'La preposición.' 'Reconocimiento de los principales complementos constatando la existencia de complementos necesarios o argumentales y no necesarios o adverbiales.' 'Distinción entre palabras flexivas y no flexivas.' 'Reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales.'
<b>2º ESO</b>
Bloque 3: gramática. 'Tipos de complemento.' 'Reconocimiento de complementos argumentales y no argumentales.'
<b>3º ESO</b>
Bloque 3: norma culta de la lengua española. 'El verbo.' 'La preposición.' 'Atención a los valores aspectuales de las perífrasis verbales.' 'Complemento de régimen.' 'Procesos fundamentales de prefijación y sufijación (norma culta).' 'Significado y sentido. Campos semánticos y asociativos. Familias léxicas.'
<b>4º ESO</b>
Bloque 3: gramática. 'Complemento de régimen.' (No hay más menciones).
<b>Bachillerato I y II</b>
'Las categorías gramaticales (I y II)' 'Unidades: morfema, palabra, oración y enunciado. (I)' 'Sistematización de conceptos relativos a la estructura semántica y sintáctica. de la oración. (I y II)' 'Semántica de la palabra: distinción entre denotación y connotación. (II)' 'Las relaciones semánticas de las palabras respecto a la coherencia de los textos. (II)' 'Análisis de las relaciones léxicas de carácter formal (composición y derivación) como formas de creación de palabras y de neologismos. (II)'
<b>Inglés</b>
<b>1º ESO</b>
Bloque A: funciones del lenguaje y gramática.

<i>'Identificación de elementos morfológicos básicos: la preposición'</i> <i>'Preposiciones on, in, from, at, etc.'</i> <i>'Preposiciones de lugar y de tiempo'</i>
Bloque B: léxico. <i>'Fórmulas y expresiones.'</i>
<b>2º ESO</b>
Bloque A: funciones del lenguaje y gramática. <i>'Identificación de elementos morfológicos: la preposición y el adverbio.'</i> <i>'Preposiciones y frase preposicionales de lugar: under, between, on the left, etc.'</i>
Bloque B: léxico. <i>'Fórmulas y expresiones.'</i>
<b>3º ESO</b>
Bloque A: funciones del lenguaje y gramática. <i>'Frases adverbiales.'</i> <i>'Identificación de prefijos y sufijos más habituales.'</i>
<b>4º ESO</b>
Bloque A: funciones del lenguaje y gramática. <i>'Presente Perfecto: For, since, already, yet, etc.'</i> <i>'Formación de palabras a partir de prefijos y sufijos.'</i>
<b>Bachillerato I y II</b>
Bloque A: funciones del lenguaje y gramática. <i>'Phrasal verbs (I y II)'</i> <i>'Verbos preposicionales (II)'</i> <i>'Frases preposicionales: Adjetivo + preposición (good at/keen of/fond of, etcétera)(I)'</i> <i>'Derivación: Prefijos y sufijos para la formación de palabras (adjetivos, sustantivos). (II)'</i> <i>'Phrasal verbs para explicar rasgos de carácter o modos de comportamiento. (II)'</i> <i>'Expresiones idiomáticas. (II)'</i> <i>'Phrasal verbs para hablar del desarrollo de las relaciones personales. (II)'</i>

Las conclusiones sobre la aparición de los contenidos en la legislación educativa la expondremos en §4.7, donde también evaluaremos el desarrollo de los mismos en los libros de texto y la propuesta didáctica.

#### 4.4 - LOS MANUALES ESCOLARES

En esta sección buscaremos las nociones de preposición, complemento de régimen y complemento circunstancial. Los contenidos sobre el aspecto de estos manuales fueron revisados en §3.5, por lo que por motivos de espacio no volveremos a analizarlos en este punto. No servimos de los manuales de lengua española que hemos analizado en todos los capítulos, así como los libros de texto de inglés de 1º de ESO y de Bachillerato para comprobar cómo se enfoca el estudio de las preposiciones y *phrasal verbs*, ya que las primeras aparecen por primera vez en los contenidos propuestos por la legislación en Inglés a partir de 1º de ESO, mientras que los últimos aparecen explícitamente por

primera vez en los contenidos de 1º de Bachillerato. Las definiciones que utilizamos como referencia, de nuevo, provienen de varios autores para ampliar el margen de variación en nuestro análisis de los libros de texto. Así pues, Eguren y Fernández Soriano (2006:91) definen las preposiciones como 'categoría gramatical invariable, generalmente átona, que establece una relación de dependencia sintáctica entre dos constituyentes de una oración o un sintagma. El primero de ellos puede pertenecer a diferentes clases de palabras (...); el segundo suele ser un sintagma nominal o una categoría a este equivalente (...). Las preposiciones indican en su mayoría relaciones espaciales (...), aunque también de tiempo (...), de instrumento (...), de modo (...), etc. Existen asimismo preposiciones desprovistas de significado, que sirven solamente para marcar determinadas relaciones gramaticales'. La definición de preposición de Fernández Lagunilla y Anula (2010:247) es 'categoría léxica caracterizada como [-V -N] y que generalmente acompaña al nombre. Puede ser vacía (si es una simple manifestación de la relación formal de caso), o plena, si posee contenido semántico. En este último caso la preposición expresa determinadas relaciones espacio-temporales, de compañía, instrumento, finalidad, modo, etc.' En cuanto a la Nueva Gramática (RAE, 2010:563), se indica que 'la distinción entre preposiciones de contenido gradual o funcional y preposiciones de contenido léxico es gradual'

Eguren y Fernández Soriano (2006:59) definen complemento de régimen preposicional como aquel que 'está seleccionado por el verbo y va precedido de una determinada preposición, que en esta construcción carece de significado'. Fernández Lagunilla y Anula (2010:245) describen al objeto preposicional como la 'función sintáctica que acoge a los verbos que subcategorizan un argumento con preposición. Estos argumentos reciben papel temático conjuntamente del verbo que lo selecciona y de la preposición que lo encabeza.' Respecto a la Nueva Gramática (RAE, 2010:685), se denomina complemento de régimen preposicional a 'la función sintáctica que desempeñan los grupos preposicionales argumentales. (...) La elección de la preposición con la que se introduce el complemento de régimen suele estar motivada por factores semánticos además de por razones históricas, lo que no significa que sea predecible.'

Eguren y Fernández Soriano (2006:59) denominan complemento circunstancial al 'complemento no seleccionado por el verbo que expresa las circunstancias de tiempo, modo, lugar, etc. en que tiene lugar lo denotado por el predicado.' Fernández Lagunilla y Anula (2010:225) definen adjunto como 'aquellos elementos que son opcionales, en el sentido de no estar exigidos semánticamente por el verbo'. En cuanto a la NGLE, esta señala que en la gramática tradicional ciertos complementos de régimen se han interpretado como complementos circunstanciales, entendiendo este último como 'los segmentos sintácticos no argumentales, también llamados adjuntos' (RAE, 2010:686).

#### 4.4.1 - EDEBÉ

En Edebé (Vílchez et al. 2009) las preposiciones aparecen con detalle en la unidad 7 a las que dedica 2 páginas (p. 143). Las sitúa dentro de las partículas de relación, junto con las conjunciones, y las describe morfológica, semántica y sintácticamente. Semánticamente, se definen como 'palabras vacías porque carecen de significado propio', por lo que no da cabida a la distinción entre preposiciones funcionales y léxicas. Sintácticamente se describen como palabras que 'no desempeñan ninguna función sintáctica. Son relacionantes que unen palabras o grupos'.

Los CR aparecen en la unidad 3 (p. 67) en un apartado de media página. La definición que propone es la de un verbo acompañado por una preposición que 'semánticamente, completa su significado'. No hay menciones a su semejanza con el papel semántico del CD ni a su distinción de los CC según sean argumentos o adjuntos. En la definición semántica de los CC, Edebé comenta que 'precisa y concreta las circunstancias de la acción o del estado del núcleo verbal (lugar, tiempo, modo,...) pero sin modificar su significado esencial'.

#### 4.4.2 - EDITEX

En Editex (Echazarreta y García, 2009) las preposiciones aparecen en la unidad 4 (p. 60) en un apartado en el que se definen brevemente todas las categorías gramaticales. En concreto, las preposiciones son definidas como 'palabras invariables que relacionan una palabra de la oración con otra que la complementa, llamada término'. De nuevo no aparece distinción entre preposiciones funcionales y léxicas.

En cuanto a los complementos de régimen, aparecen en la unidad 6 (p. 104), entre el CD y el CI. Se definen como un 'complemento necesario para que el verbo adquiriera sentido. Su forma es la de un grupo preposicional, pero la preposición está determinada por el propio verbo'. No hay una clara distinción entre sintagmas preposicionales argumentales y adjuntos. De hecho, la definición que se da de CC (p. 106) es el que 'se emplea para señalar las circunstancias en que se desarrolla la acción verbal (...) son prescindibles, tienen una gran movilidad (...) y pueden aparecer varios en la misma oración. Se distinguen varias clases atendiendo a criterios semánticos.' La relación de los CR con el CD es enfocada no desde un punto de vista de relación semántica, sino comentando que 'son, con frecuencia,

incompatibles dentro del mismo predicado. Sin embargo no son necesariamente excluyentes.'

#### 4.4.3 - SANTILLANA

En Santillana (Pascual et al. 2008) las preposiciones aparecen en el tema 9 (p. 118) dentro del epígrafe de los elementos de relación, junto a las conjunciones y los relativos. Las define como 'elementos de relación que preceden a un grupo —habitualmente un grupo nominal— con el que forman grupos preposicionales'. Distingue entre preposiciones simples (a, ante, bajo,...), agrupaciones de preposiciones (por entre, para con, de entre,...) y locuciones prepositivas (al frente de, en favor de, al pie de,...). No aparecen distinciones entre preposiciones funcionales y léxicas.

El CR aparece en la unidad 4 (p.51) entre el CI y el CC. Aparece dentro de la sección de los complementos argumentales del verbo, y se explica que 'ciertos verbos exigen ser complementados por un grupo preposicional introducido por una preposición determinada.' Se explica que 'algunos verbos admiten construcciones con CD o CR (*le dio un empujón / no daba con la salida*) y otros admiten a la vez un CR y un CD (*la obligaron a saludar*)'. Muy oportunamente, en la sección en la que se diferencia entre análisis sintáctico y semántico (p. 66) se muestra cómo un CR puede ejercer el papel de tema, semejante al papel del CD. Los CC (p. 52) aparecen definidos como 'constituyentes no obligatorios —es decir, no argumentales— del sintagma verbal (...) ciertos sintagmas preposicionales y adverbiales con los mismos valores semánticos que los complementos circunstanciales son, no obstante, complementos obligatorios del verbo.'

#### 4.4.4 - VICENS VIVES

En Vicens Vives (Soler et al. 2008) las preposiciones aparecen junto a las conjunciones y a las locuciones en el tema 4 (p. 81) a las que dedica un apartado. Las define como 'palabras invariables que introducen un sustantivo o un termino equivalente (un pronombre, un infinitivo o una oración subordinada) y lo hacen depender de una palabra que lo lleva delante.' Aparece una lista con las preposiciones pero no aparecen menciones al contenido semántico que pueden tener.

El CR tiene un apartado en el tema 6 (p.125) con el resto de los adyacentes del grupo verbal predicado, justo entre el CC y el complemento predicativo. El CR se define como 'un grupo preposicional exigido por el verbo. Algunos verbos no pueden construirse sin este complemento'. No

aparece ninguna relación o comparación semántica con el CD, ni morfológica con el CC. El CC es definido como el que 'informa acerca de las circunstancias en que se produce la acción del verbo: el lugar, tiempo, modo, cantidad, etc. (...) puede colocarse en distintos lugares dentro de la oración (...) y es compatible con todos los demás complementos.'

#### 4.4.5- MANUALES ESCOLARES DE INGLÉS DE 1º ESO Y 1º DE BACHILLERATO

En *New Inspiration 1* de 1º de ESO las preposiciones están organizadas en “*prepositions of time*” y “*prepositions of place*” (Garton-Sprenger y Prowse, 2010:122), dentro de listados de palabras en los que se incluyen también otros adverbios y sustantivos. Aunque vemos que aparecen actividades con preposiciones a lo largo de todo el libro, esta clasificación implica que la reflexión teórica se hace puntualmente y con ciertos criterios semánticos (tiempo o locación) a la vez que con un enfoque funcional (se enseñan para posteriormente hablar de nociones temporales y espaciales). Algunos de los documentos utilizados en las lecciones no son reales sino que están expresamente creados para ser utilizados con fines pedagógicos, como diálogos, entrevistas, artículos, etc. aunque otros documentos sí que pueden ser reales. Algunas actividades aparecen tras los cuadros explicativos de gramática, se trata de ejercicios tanto de rellenar huecos como de producción oral y escrita. No parece, por lo tanto, un método comunicativo que se base exclusivamente en documentos reales y en la deducción de las reglas gramaticales sin exponerlas explícitamente. Aun así, la presentación de los contenidos teóricos, y en particular, de las preposiciones es pequeña dedicando la mayor parte de su contenido a la práctica de las destrezas orales (ejercicios orales y de comprensión) y escritas (pequeñas redacciones y comprensión de textos).

En *English Plus 1* de 1º de ESO (Wetz y Halliwell, 2010) las preposiciones se agrupan de forma diferente: en el tema 1 (p.11) se trabajan las preposiciones con valor funcional *about, of y by*. En el tema 2 (p.24) las preposiciones *by y on*. aunque también podemos encontrar más ejercicios con preposiciones en diferentes unidades del libro. Igualmente, los textos y diálogos que se incluyen en este manual escolar han sido creados expresamente para el mismo, y también incluye algunos esquemas gramaticales en sus lecciones.

En ambos libros de primero de ESO no aparece ninguna mención a los PV, sino que van apareciendo algunos a lo largo del manual y se introducen como vocabulario, pero sin reflexión teórica sobre los matices aportados por la preposición.

En cuanto a Bachillerato, empezando por *Viewpoits* (Grant y Payne, 2009) aparecen apéndices dedicados exclusivamente a las preposiciones (p.143) y a los PV (142). En estos apéndices se presentan listas traducidas tanto de PV como otras listas de preposiciones, pero sin agrupaciones o menciones respecto al valor semántico que pudiera aportar la preposición en los mismos, sino más bien al revés, agrupándolas por raíces verbales. Es decir, junto a un verbo, (por ejemplo *turn* o *put*), aparecen las diferentes traducciones posibles según sea la preposición del PV (*turn around, turn back, turn off, turn on, turn out, turn over, put off, put on, put out, put up, put up with*, etc.). Es en el interior de las lecciones donde se desarrolla una mayor reflexión sobre los PV al igual que sobre otras colocaciones con verbos (p. 29). En estas lecciones aparecen textos con ejercicios en los que los alumnos tienen que localizar cierto vocabulario (pueden ser *phrasal verbs* u otras clases de palabras) y asociarlo con los sinónimos propuestos, pero de nuevo no aparecen indicios de reflexión sobre las preposiciones de algunos PV. En *Move On* (Gesthuysen y Harrop, 2012) aparte de los contenidos gramaticales clásicos (*conditionals, tenses, comparatives, superlatives*) se dedican algunos apartados al contenido teórico relacionado con la semántica: (*stative verbs, passive, verbs + gerund or infinitive, omission of the agent, modal perfects*). Presenta un apartado dedicado a los PV en todas las lecciones (8 lecciones), además de una recopilación de PV de 3 hojas en el apéndice. Las actividades también están enfocadas a la creación de textos, localización de PV en textos, rellenar huecos o relacionar algunos PV con sinónimos no PV. En estas mismas actividades se reenvía al alumno al apéndice gramatical cuando necesita explicaciones teóricas.

En resumen, en todos los libros analizados aparecen algunos contenidos de morfología y sintaxis: desde paradigmas verbales hasta sufijos derivativos, orden de palabras, selección de pronombre sujeto u objeto, etc. Pero los contenidos de semántica que podrían completar el enfoque con el que abordar la reflexión teórica sobre las preposiciones y los PV aparecen parcialmente, dando mayor cabida a las actividades, a los diálogos y a los textos.

#### 4.5 -UN EJEMPLO DE EXPLICACIÓN ORIENTADA A LA TRANSVERSALIDAD: LAS PREPOSICIONES Y LOS COMPLEMENTOS DE RÉGIMEN EN LENGUA CASTELLANA

A modo de ejemplo, nos gustaría proponer algunos enunciados que creemos útiles para abordar el estudio de las preposiciones y los CR en clase, abarcando tanto el nivel morfológico como los niveles sintáctico y semántico. Más que proponer una unidad didáctica nos parece mejor proporcionar algunas explicaciones que se pueden insertar a las unidades didácticas habituales. De esta manera ayudaremos al alumno a percibir cómo se superponen los diferentes niveles de la lengua, además de asentar las bases de reflexión teórica aplicables a las asignaturas de lenguas extranjeras. El nivel escolar puede variar

entre tercero de ESO y primero de Bachillerato, o bien dosificar su contenido en varios cursos. Podremos observar en el apartado dedicado a la legislación educativa que esta dosificación es posible, ya que algunos contenidos se reparten a lo largo de toda la etapa educativa. Siempre se debe abordar su estudio haciendo referencia a algunos aspectos teóricos mas allá de la distinción entre preposiciones léxicas y funcionales, puesto que esto relega las preposiciones funcionales a una agrupación imprecisa que los alumnos deberían abordar memorísticamente, es decir, se debe abordar las propiedades subléxicas de las preposiciones para comprender la importancia de las mismas en la generación del significado. El enfoque de la morfología en la enseñanza secundaria dedica un gran esfuerzo a distinguir las clases de palabras y sus características. Creemos que el estudio de las preposiciones debe incluir la semántica y la sintaxis, es decir, apostamos por un enfoque transversal entre niveles de la lengua y entre asignaturas. Por todo ello proponemos los siguientes puntos:

1 - En las explicaciones referentes a las preposiciones, tras explicar el valor léxico que tienen cuando introducen, por ejemplo, un CC (temporales, espaciales, etc) y también después de ver que algunas preposiciones se clasifican como funcionales, podemos mostrar algunos ejemplos que ayudan a ver la capacidad de estas mismas preposiciones funcionales para aportar un valor semántico que no es ni locativo, ni temporal, ni direccional, pero igualmente relevante para el significado del enunciado. Por ejemplo, el caso de *a* para marcar lo delimitado/no delimitado y animado/inanimado. Esto ayudará a comprender que esta preposición no es exclusiva de los CI, y que su selección por parte del verbo implica ciertos rasgos semánticos que se proyectan en la sintaxis. Es lo que tradicionalmente han conocido como CD de persona:

- (107) *El muro rodea la ciudad.* inanimado, sin preposición  
*Las vacas rodean el muro.* inanimado, sin preposición  
*Los cabestros rodean toros.* animado, pero no delimitado, sin preposición  
*El toro rodea al torero.* animado y delimitado, con preposición  
*El torero rodea al toro.* animado y delimitado, con preposición
- (108) *Besar a un niño.* animado y delimitado  
*Besar un niño.* animado y no delimitado
- (109) *Querer un profesor.* animado y no delimitado  
*Querer a un profesor.* animado y delimitado

2 - Siguiendo con las preposiciones, encontramos algunos complementos locativos que son argumentales, y por lo tanto necesarios. He aquí algunos ejemplos que muestran cómo la preposición *a* es seleccionada por verbos que expresan destino o, por extensión, acción prospectiva y, en otros casos,

oposición. Algunos ejemplos ya entran en el terreno de los CR.

- (110) *El tren se dirige a Londres.* <sup>CLoc</sup>
- (111) *El arquero apunta a la diana.* <sup>CLoc</sup>
- (112) *El boxeador se dispone a pelear.* <sup>CR</sup>
- (113) *Cuando subió al coche se decidió a comprarlo.* <sup>CR</sup>
- (114) *Pedro se negó a admitir que te conocía.* <sup>CR</sup>

El uso de estas preposiciones en acciones prospectivas o de oposición también pueden demostrar cómo aquellas preposiciones que originalmente eran locativas o temporales, con el tiempo han pasado a ser utilizadas metafóricamente, por lo que siguen guardando cierta carga semántica.

3 - También podemos proporcionar algunos ejemplos que muestran cómo la preposición *de* expresa origen o procedencia. En algunos casos es CR y en otros no:

- (115) *El derecho actual deriva del romano.* <sup>argumental: CR</sup>
- (116) *El monstruo surgió del mar.* <sup>argumental: CLoc</sup>
- (117) *Lo sacaron de su casa.* <sup>¿argumental?: CLoc o CC</sup>

4 - He aquí algunos ejemplos para mostrar cómo *en* expresa una propiedad, una magnitud, el resultado de un cambio o el asunto de un objeto. Esto nos sirve para mostrar cómo una preposición que puede tener un valor locativo o temporal bien definido también puede aparecer como funcional, con un valor mucho más abstracto. Aun así, podemos observar en los enunciados de (118) a (121) cierta coincidencia central como rasgo común que justifica la aparición de la preposición *en*, aunque de momento nos sea difícil de identificar en los niveles educativos de la enseñanza secundaria:

- (118) *La prueba consiste en dos preguntas.* <sup>CR</sup>
- (119) *Las pérdidas se evaluaron en millones.* <sup>CR</sup>
- (120) *El soldado se convirtió en un héroe.* <sup>CR</sup>
- (121) *Siempre piensa en su pueblo.* <sup>CR o CC</sup>



*They ran the cat over.*<sup>43</sup>

2 - Explicaremos la diferencia básica entre un PV seguido de un grupo y una preposición libre, que introduce un CC. Ejemplificaremos con las características morfológicas y sintácticas que hacen de los PV algo característico del inglés. En (126), (127), (128), (129) y (130) vemos algunos ejemplos para demostrar a nuestros alumnos la independencia morfológica de cada uno de los morfemas que forman el PV.

(126) *He looked up a word.*  
*He looked a word up.*

(127) *We put off the meeting.*  
*We put the meeting off.*

(128) *Fade out.*  
*Faded out*  
*\*Fade outed*

(129) *Fading out*  
*\*Fade outing*

(130) *Fades out*  
*\*Fade outs*

3 - Los alumnos comprobarán además que el significado del PV es bastante opaco en ocasiones. Entonces es cuando introduciremos una clasificación de los PV. Nos basaremos en la más conocida, es decir, la de Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999). Primero introduciremos los “PV literales” por ser los más transparentes semánticamente para nuestros alumnos. Siempre tienen un aporte semántico espacial o direccional (lo que de hecho es el origen de estas construcciones). Los alumnos conocen desde hace años el significado y el uso general de las principales preposiciones inglesas (desde primaria), tanto las léxicas como las gramaticales. Podrán percibir que su significado es composicional de los dos morfemas, el verbo y la partícula que le acompaña:

(131) *Pick up your socks.*

(132) *Take out the dog.*

4 - Como hemos comentado anteriormente, debido a que los PV que expresan un significado literal apenas necesitan de reflexión teórica transferida del área de lengua para comprender su significado, nos centraremos en aquellos que expresan aspecto, ya que se trata de un concepto

---

<sup>43</sup> Recuperado el 16/06/2014 en <http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=2476530>

gramatical de mayor complejidad y que necesita un mayor adiestramiento en la lengua materna para poder reconocerlo. Por ello, en el siguiente paso, basándonos en sus conocimientos sobre el aspecto, introduciremos los “PV aspectuales”. Los alumnos podrán percibir que algunas preposiciones pueden tener varios usos. Para ello, utilizaremos los ejemplos propuestos por Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999:432) y los combinaremos con otros ejemplos extraídos del diccionario en línea Word Reference (<http://www.wordreference.com>). Los ejemplos de Celce-Murcia y Larsen-Freeman los etiquetaremos con una A, y los ejemplos propuestos por nosotros con una B.

Introduciremos varias preposiciones que se usan para indicar el inicio de una actividad o de un nuevo estado, es decir, ingresivos o incoativos (*inceptive*):

OFF	(133) <i>John <u>took off</u>.</i> (A) (134) <i>The film <u>starts off</u> at five.</i> (B)
UP	(135) <i>They <u>started up</u> a new business.</i> (B)
OUT	(136) <i>They <u>set out</u> for Lisbon early in the morning.</i> (B)

Algunas preposiciones con aspecto durativo para mostrar que la acción continúa (*continuative*). Son predicados que expresan actividades:

ON	(137) <i>Her speech <u>run on</u>.</i> (A) (138) <i>They <u>kept on</u> running.</i> (B) (139) <i>They <u>carried on</u> speaking until the bell rang.</i> (B) (140) <i>Please, <u>hang on</u>. He'll pick up the phone in a second.</i> (B)
THROUGH (de principio a fin)	(141) <i>She <u>read through</u> her lines in the play for the audition.</i> (A) (142) <i>You have to <u>read through</u> any document before singing it.</i> (B) (143) <i>I need to <u>think it through</u> before I tell you my decision.</i> (B)
AROUND (ausencia de propósito)	(144) <i>They <u>goofed around</u> all afternoon.</i> (A) (145) <i>The kids <u>goofed around</u> all weekend.</i> (B) (146) <i>No they didn't. They just <u>played around</u>. They are kids.</i> (B)

Aspecto iterativo, es decir, de repetición constante de la eventividad:

OVER	(147) <i>He <u>did it over</u> and over again until he got it right.</i> (A) (148) <i>You have to <u>think over</u> anything you want to say before saying it.</i> (B)
------	---

Algunas preposiciones de aspecto completivo. Refuerzan la noción de telicidad cuando las

actividades se convierten en realizaciones como en (150), (151) y (152). En el caso de los logros se puede focalizar el estado resultante, como en (149), o añadir cierta durabilidad a un logro puntual, como en (153) (Celce- Murcia y Larsen-Freeman; 1999:432).

UP	(149) <i>He <u>closed</u> the suitcase <u>up</u>.</i> (A) (150) <i>He <u>drank</u> the milk <u>up</u>.</i> (A) (151) <i>He <u>drank</u> his tea <u>up</u>.</i> (B) (152) <i>I eat an apple vs I <u>ate up</u> an apple.</i> (B)
OUT	(153) <i>He <u>found out</u> why they were missing.</i> (A) (154) <i>He <u>wore out</u> his jeans.</i> (B) (155) <i>He <u>blew out</u> the candles on the cake (*for a minute).</i> (A) (156) <i>I <u>found out</u> the phone number (*for a minute).</i> (A)
DOWN	(157) <i>The wind <u>blew down</u> the umbrella.</i> (A) (158) <i>I hunted vs I <u>hunted down</u> the fox.</i> (A)

Con estos ejemplos podemos ver una serie de relaciones que pueden ser muy productivas a la hora de explicar cómo funcionan los *phrasal verbs* en inglés cuando su uso no es transparente o literal. El único requisito previo que se necesita es que el alumno haya recibido cierta instrucción en lengua materna sobre morfología, sintaxis y semántica.

6 - Por último introduciremos algunos PV idiomáticos. Su significado no parece ser composicional y son bastante opacos a primera vista. Dentro de esta categoría, Celce-Murcia y Larsen - Freeman (1999:433) clasifican algunos PV como *chew out*, *tune out*, *catch up* o *put off*. Sin embargo, comentaremos que muchos investigadores creen que tiene que existir alguna razón lingüística (semántica, sintáctica o morfológica) en la constante creación de PV y que la gran mayoría hacen referencia al menos en parte a valores semánticos relacionados de alguna manera con un origen aspectual o espacial (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999:433), siendo a veces difícil distinguirlos. Y quizás esto sea la aportación más importante para la reflexión sobre la lengua a la que debemos de habitar a nuestros alumnos: existe una lógica interna en los PV, y aunque no la conocemos en su totalidad podemos utilizar estos conocimientos teóricos para potenciar la adquisición de esta estructura lingüística, como en los ejemplos siguientes (www.wordreference.com):

- |   |
|---|
| (159) <i>He <u>run up</u> a huge bill at the hairdresser's.</i> (¿actividad que aumenta?¿que se inicia?)<br>(160) <i>He <u>put off</u> our appointment.</i> (¿logro reversible?)<br>(161) <i>I <u>freak out</u> when someone touches me.</i> (¿enfoque que da cierta durabilidad al logro?)<br>(162) <i>The firemen <u>put out</u> the fire.</i> (¿logro? ¿actividad completada?) |
|---|

(163) *Shut up!* (¿logro?¿foco en el estado resultante?)

(164) *You can feel cut off from society if you live in the countryside.* (¿logro reversible?)

#### 4.7 - ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS DATOS DEL CAPÍTULO

Como hemos comprobado en el apartado anterior (§4.5 y §4.7) sí es posible elaborar una serie de explicaciones didácticas que retomen los conceptos teóricos más relevantes presentados en el inicio de este capítulo (§4.1 y §4.2). Hemos visto cómo han evolucionado las definiciones de las preposiciones, incorporando conceptos de semántica que también son pertinentes para la distinción de los CR, CD y CC, y su transferencia a la explicación en Inglés de los PV.

También hemos observado la aparición de estos contenidos en la legislación, y podemos deducir que los alumnos deben adquirir en Lengua Castellana un bagaje teórico suficiente para reflexionar sobre el uso de las preposiciones y de los verbos que rigen preposición en ambas asignaturas. Esto es posible desde un enfoque no solamente morfológico, sino también sintáctico y semántico. Sobre todo, a partir de 3º de ESO cobran peso los conceptos relativos a la morfología de las preposiciones y del aspecto. En cuanto a la semántica, las explicaciones están más orientadas a los campos semánticos, familias léxicas, sinonimia, hiperonimia, etc. que a la semántica composicional. Por otro lado, observamos que en la asignatura de Inglés, dentro de sus conceptos gramaticales, los contenidos están orientados sobre todo a la morfología, es decir, paradigmas verbales, tipos de palabras, etc. En Inglés, a lo largo de toda la ESO, aparecen las preposiciones como contenido explícito. Aparecen clasificadas en grupos que hacen referencia al tiempo y al lugar, aunque en 1º se introduzcan también algunas preposiciones funcionales. Sin embargo, no vemos en la legislación los PV como contenido específico hasta Bachillerato, donde se introduce la distinción entre PV y otros verbos preposicionales. En general, los contenidos relacionados con los PV están enfocados desde una perspectiva más bien funcional y comunicativa prescindiendo de reflexiones teóricas sobre el significado que aportan las preposiciones.

En cuanto a los libros de texto, hemos comprobado que en Lengua Castellana las definiciones de las preposiciones no incluyen valores semánticos, sino que son tratadas únicamente como elementos de relación entre categorías sintácticas. No se menciona el significado gramatical que estas pueden aportar, aparte del significado léxico. Los CR y los CC están bastante desarrollados en todos los libros dentro de los apartados que hacen referencia a las funciones sintácticas, ya que estas funciones son consideradas como contenidos relevantes; pero la naturaleza de las explicaciones aportadas, al igual que sucede con las preposiciones, no parecen orientadas a una posible reutilización en otras asignaturas lingüísticas, en

particular en de Inglés, para poder comparar los verbos de régimen preposicional y algunos PV. De hecho, como mencionamos en el capítulo anterior, en la mayoría de los manuales analizados se describen funciones sintácticas con nociones semánticas, lo que dificulta la distinción entre sintagmas preposicionales con valor argumental y adjuntos.

En cuanto a los libros de Inglés, hemos comprobado cómo, sin ser exclusivamente comunicativos, la teoría gramatical ocupa menos lugar que la exposición a textos, diálogos y ejercicios. Generalmente estos contenidos teóricos comparten espacio con textos y actividades enfocadas a tareas en los apéndices, y están orientados sobre todo a la descripción morfológica, estudio del léxico, conectores discursivos y fonética. En los cursos superiores aparecen contenidos de teoría más densos y completos. Pero en lo que concierne a los PV, no aparecen nociones semánticas relacionadas con el aspecto, sino que más bien se agrupan los PV por su raíz verbal, independientemente de la partícula o preposición que rijan, y en consecuencia, independientemente de la disparidad de valores semánticos de los PV que dichas clasificaciones agrupan.

## **5 - CONCLUSIONES FINALES**

Seguidamente presentamos, a modo de reflexión final, las conclusiones respecto a los análisis efectuados en los distintos capítulos de este trabajo, cuyo objetivo ha sido verificar si existen conceptos de Lingüística Teórica y de Gramática Universal que puedan ser adaptados a las clases de Lengua Castellana y que fomenten la transferencia de los mismos a las otras asignaturas lingüísticas (en nuestro caso Inglés y Francés), así como verificar cuál es el estado de la cuestión en la enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid.

1 - La primera conclusión a la que hemos llegado, y que responde a la primera pregunta que ha guiado este trabajo es, sin lugar a dudas, que actualmente sí que disponemos de gran cantidad de teorías e hipótesis y, por lo tanto, de logros en lingüística teórica que, con cierta adaptación, son relevantes para poder describir muchos de los fenómenos gramaticales presentes en cualquier lengua, y que es posible adaptarlos a la enseñanza secundaria. Esto lo hemos demostrado en todos los capítulos de este trabajo. En primer lugar, en §2, respecto a la Fonética y la Fonología, hemos visto cómo la Teoría de la Optimidad (Prince y Smolensky, 1993) y el Modelo Ontogénico de Major (Gass y Selinker 186:2008) —dos modelos teóricos directamente relacionados con la teoría de Principios y Parámetros— predicen las dificultades que tendrá un hablante nativo español en adquirir el sistema vocálico del inglés y del francés, así como su evolución en el proceso de aprendizaje-adquisición. Asimismo, también hemos

comprobado que es posible la descripción del sistema vocálico del español según tres rasgos básicos recurrentes en la mayoría de las lenguas ( Ladefoged, 1968:2001) es decir, [ $\pm$  altura], [ $\pm$  desplazamiento] y [ $\pm$  redondeamiento] —en lugar de dos— [ $\pm$  altura] y [ $\pm$  desplazamiento], favoreciendo así el número de rasgos comparables al francés e inglés, así como la aplicación didáctica de las vocales cardinales y del cuadrilátero de Jones, para reflejar mejor el continuo vocálico (Gil Fernández, 1990), en lugar de las habituales tablas con compartimentos o casillas separadas y estancas para cada fonema vocálico. Estos contenidos son recuperables en las asignaturas de Francés e Inglés para potenciar la adquisición de dichas LE.

En segundo lugar, respecto a los contenidos de Semántica y Léxico, vistos en §3, hemos comprobado que la adaptación de logros como la Teoría de la Inacusatividad de Perlmutter (McFadden, 2007:12), los papeles semánticos, así como algunas investigaciones sobre el aspecto léxico y su proyección en la sintaxis (De Miguel Aparicio, 1999; Fernández Lagunilla y De Miguel Aparicio, 2000; Sorace, 2000; Sorace y Legendre, 2003) pueden dar respuesta a muchos de los problemas que tienen los alumnos españoles para comprender la selección del verbo auxiliar en francés (*être* o *avoir*). Esto debe potenciar y acelerar la adquisición de la lengua extranjera.

En último lugar, respecto al nivel morfosintáctico visto en §4, hemos comprobado la utilidad de la inclusión de ciertos conceptos de semántica en la definición de las preposiciones (morfología), distinguiendo entre preposiciones léxicas y funcionales, así como el análisis semántico de los complementos de régimen y circunstanciales (sintaxis) ya que estos conceptos son el origen de muchas confusiones en la clasificación de aquellos sintagmas introducidos por preposiciones funcionales (Serradilla, 1997; Eguren y Fernandez Soriano, 2006; Bosque y Gutierrez-Rexach, 2009), esta reflexión sobre la lengua puede reutilizarse en inglés para comprender mejor la formación de aquellos *phrasal verbs* con matices aspectuales (Aarts, 1997; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999).

2 - La segunda conclusión a la que hemos llegado, y que está relacionada con la anterior, es que el nivel semántico es imprescindible para comprender bien los niveles léxico, morfológico y sintáctico. Se trata de un hilo conductor sin el cual la transferencia de contenidos teóricos de la asignatura de Lengua Castellana a las de Inglés y Francés se ve enormemente mermada.

Esto lo hemos comprobado al verificar lo necesarios que son los conceptos relativos a los papeles semánticos, aspecto, transitividad y valencia argumental para comprender la selección de auxiliar en francés, así como la diferencia entre preposiciones léxicas y gramaticales, argumentos y adjuntos, y el aspecto para la comprensión del funcionamiento no solo de los *phrasal verbs*, sino de los

propios complementos de régimen y circunstanciales en español.

3 - La tercera conclusión, que es relevante para comprender el estado de la cuestión sobre la reutilización de contenidos teóricos entre asignaturas de lenguas, es que el desarrollo de algunos contenidos didácticos propuestos por la legislación educativa, así como la interpretación de los mismos por los libros de texto, no está realmente orientada a la transferencia y transversalidad de contenidos entre materias.

Esto lo hemos comprobado al ver que la reflexión sobre el sistema fonológico del español se realiza en primero de Bachillerato mientras que en Inglés y Francés introducen símbolos fonéticos desde primero de ESO, así como también hemos comprobado que el alfabeto fonético utilizado por los libros de texto de Lengua Española es el ARFE, mientras que en Inglés y Francés se utilizan símbolos del AFI. Esto imposibilita la transferencia.

En segundo lugar, hemos comprobado que la mayoría de los libros de texto definen algunas funciones sintácticas con nociones semánticas. Si bien la legislación incluye en los contenidos los papeles semánticos explícitamente, la mayoría de los manuales analizados solo prestan atención al papel de agente y paciente en definiciones que atañen a la voz pasiva. Definen complemento directo con nociones que implican la noción de tema, complemento indirecto con la noción de destinatario o beneficiario, y la diferencia entre el complemento de régimen y el circunstancial no es suficientemente clara por faltar la distinción entre argumento y adjunto. Solo se introducen nociones de semántica cuando esta es léxica (sinonimia, antonimia, campo léxico, etc.), pero no composicional.

## BIBLIOGRAFÍA

- 20 Minutes. (2010). “Une bombe artisanale explose, avant la visite de Hollande au Vatican”. (24 de enero). En *20 Minutes*. Paris: Autor. Disponible en [www.20minutes.fr/monde/1279922-20140124-hollande-vatican-bombe-artisanale-explose-a-rome](http://www.20minutes.fr/monde/1279922-20140124-hollande-vatican-bombe-artisanale-explose-a-rome)
- Aarts, B. (1997). *English syntax and argumentation*. (Ed. 1991). London: Palgrave.
- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. (Ed. 1999). Madrid: Espasa Calpe.
- Alexopoulou, A. (2010). El papel de la transferencia en los errores léxicos. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en [www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530b40943d088.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b40943d088.pdf)
- Alvárez Soriano, P. y Sánchez-González, E. (2009). la naturaleza aspectual de las preposiciones: los verbos de régimen. En *XXIV Encuentro Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en [http://filcat.uab.cat/clt/XXIVAJL/Interlinguistica/Encuentro%20XXIV/Alvarez&Sanchez\\_REVF.pdf](http://filcat.uab.cat/clt/XXIVAJL/Interlinguistica/Encuentro%20XXIV/Alvarez&Sanchez_REVF.pdf)
- Atlantico. (2013). “Routes de France: la neige a fondu mais prudence sur certaines routes”. (22 de enero). En *Atlantico*. Paris: Autor. Disponible en [www.atlantico.fr/pepites/meteo-france-neige-fondu-mais-prudence-certaines-routes-france-614533.html](http://www.atlantico.fr/pepites/meteo-france-neige-fondu-mais-prudence-certaines-routes-france-614533.html)
- Bescherelle. (2011). *Bescherelle. La grammaire pour tous*. (Ed. Brossier, É.). Paris: Hatier.
- Bisch Endres, L. (2010). A diachronic perspective on the development of phrasal verbs as aspect and aktionsart markers. Trabajo de grado. En *EdiPUCRS*. Vol 3(2). Porto Alegre: Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponible en <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/graduacao/article/view/7893/5578>
- BOCM. (2007a). *Decreto 23/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 126 (martes 29 de mayo).

- BOCM. (2007b). *Orden 3320-01/2007 de 20 de junio del Consejo de Gobierno por el que se regulan para la comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo*. Madrid: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 126 (lunes 6 de agosto).
- BOCM. (2008). *Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Bachillerato*. Madrid: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 152 (viernes, 27 de junio)
- BOE. (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 106 (jueves, 4 de mayo).
- BOE. (2007a). *Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 5 (viernes, 5 de enero).
- BOE. (2007b). *Real Decreto 1467/2007 de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 266 (martes, 6 de noviembre).
- Boni, M., Garreau, M. y Gousseau, M. (2001). *Les bases du français. Mémento*. Paris: Foucher.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bourdais, B., Dunn, P., Finnie, S., Gordon, A. y García, S. (2007). *Nouveau copains 2*. Madrid: OUP.
- Bourdais, B., Finnie, S., Gordon, A. y García, S. (2007). *Nouveau copains 1*. Madrid: OUP.
- Brinton, L. (1985). Verb particles in English: aspect or aktionsart? En *Studia Linguistica*, 39 (2), pp. 157-168. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Buchard, A. y Carlier, A. (2008). La forme verbale « être + participe passé » en tant que marqueur d'aspect et de structure argumentale : une typologie graduée. En *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08:2421-2437* (Eds. Durand, J., Habet, B. y Laks, B.).

Paris: Institut de Linguistique Française.

Burzio, L. (1981). *Intransitive verbs and italian auxiliaries*. Tesis doctoral. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology. Disponible en <http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/15849>

Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. En *MarcoELE*. Valencia: MarcoELE. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/10/caderno\\_gramatica.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/caderno_gramatica.pdf)

Candileja, J. (2006). *Preposiciones vacías en español: complemento de régimen preposicional*. Tesis doctoral. Alicante: Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. Disponible en <http://hdl.handle.net/10045/7754>

Cantera, J. y De Vicente, E. (1986). *Gramática francesa*. Madrid: Cátedra

Carles, Z. Álvarez-Cienfuegos, C. y Carrillo, M. (2010). Dificultades fonológicas en el aprendizaje del francés por estudiantes hispanófonos. En *Investigación en innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia. Disponible en [http://www.um.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=51b7a9e2-1825-4a8c-b51f-e7b1a9909103&groupId=299436](http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=51b7a9e2-1825-4a8c-b51f-e7b1a9909103&groupId=299436)

Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book. An ESL/EFL teacher's course*. Boston: Heine & Heine.

Cerdà, R. (1986). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Anaya.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Berlin: Mouton de Gruyter.

— (1986). *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger.

Cifuentes, J. (1999). La hipótesis inacusativa. En *Revista Española de Lingüística*, 29: 35-61. Madrid: CSIC. Disponible en <http://www.sel.edu.es/?q=search/node/cifuentes>

Coll-Florit, M. (2012). Sobre la naturaleza gradual de los modos de acción del verbo: prototipos y

polisemia en el cálculo aspectual. En *ELUA. Estudios de Lingüística*, 26:145-162. Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/28726?locale=en>

Comrie, B. (2009). *The world's major languages*. Abingdon: Routledge.

Corse Matin. (2014). “Feu de crête sur les hauteurs de Pino dans le Cap Corse”. (25 de mayo). En *Corse Matin*. Ajaccio: Autor. Disponible en <http://www.corsematin.com/article/derniere-minute/feu-de-crete-sur-les-hauteurs-de-pino-dans-le-cap-corse.1391629.html>

Coyle, Y. (2005). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua extranjera. En *Porta Linguarium*, 3:147-159. Granada: Universidad de Granada. Disponible en [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero3/coyle.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/coyle.pdf)

Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell Publishing.

De Miguel Aparicio, E. (1999). El aspecto léxico. En *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. (Eds. Bosque, I. y Demonte, V.). Capítulo 46. Madrid: Espasa-Calpe.

— (2004). Qué significan aspectualmente algunos verbos y qué pueden llegar a significar. En *ELUA. Estudios de Lingüística*. Anexo 2: 167-206. Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/9773>

De Miguel Aparicio, E. y Fernández Lagunilla, M. (2000). El operador aspectual se. En *Revista Española de Lingüística*, 30(1): 13-43. Madrid: Sociedad Española de Lingüística. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=4545>

De Miguel Losada, F. (2005). *Lengua fácil para Bachillerato y acceso a la universidad*. Madrid: Espasa-Calpe.

Demonte, V. (1991). *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español*. Madrid: Alianza Editorial.

Denison, D. (1981). *Aspects of the history of English group-verbs, with particular attention to the*

*syntax of the Ormulum*. Tesis doctoral, Oxford: Oxford University. Disponible en <https://www.escholar.manchester.ac.uk/uk-ac-man-scw:74782>

Dépêche, La. (2006). “Saint Gaudens: La température a augmenté de 1° à 3°”. (16 de octubre). En *La Dépêche*. Toulouse: Autor. Disponible en <http://www.ladepeche.fr/article/2006/10/16/51002-saint-gaudens-la-temperature-a-augmente-de-1-a-3.html>

— (2013). “Rieumes: Un petit garçon de 18 mois se noie dans une piscine”. (29 de julio). En *La Dépêche*. Toulouse: Autor. Disponible en <http://www.ladepeche.fr/article/2013/07/29/1680109-rieumes-petit-garcon-18-mois-noie-piscine.html>

Echazarreta, J. y García, A. (2009). *Lengua Castellana y Literatura hasta el siglo XVII*. Madrid: Editex.

Eguren, L. y Fernández Soriano, O. (2006). *La terminología gramatical*. Madrid: Gredos.

Escutia, M. (2010). El uso de se con verbos inacusativos por estudiantes avanzados de español como lengua extranjera: transferencia y reestructuración. En *RESLA*, 23:129-151. Castelló de la Plana: AESLA. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3898686.pdf>

Fagyal, Z., Kibbee, D. y Jenkins, F. (2006). *French. A linguistic introduction*. Cambridge: CUP.

Fernández Lagunilla, M., Anula, A. (2010). *Sintaxis y cognición, introducción a la gramática generativa*. Madrid: Síntesis.

Fernández López, J. (1999). *Diccionario de lingüística y ciencias afines*. Innsbruck: Autor. Disponible en [www.hispanoteca.eu](http://www.hispanoteca.eu)

Fromkin, V., Rodman, R. y Hyams, N. (2003). *An introduction to language*. Boston: Thomson-Wadsworth.

Garton-Sprenger, J. y Prowse, P. (2010). *New Inspiration*. Oxford: McMillan Education.

Gass, S. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. New York: Routledge.

- Gaultier, J., Parodi, L. y Vallacco, M. (2011). *Tous à bord 1*. Barcelona: Vicens Vives.
- (2011). *Tous à bord 2*. Barcelona: Vicens Vives.
- Gesthuysen, C. y Harrop, J. (2012). *Move on 1 Bachillerato*. Oxford: Oxford Publishing.
- Gil Fernández, J. (1990). *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- (2002). *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones SM.
- Grant, E. y Payne, K. (2009). *Viewpoints 1*. Bachillerato. Cyprus: Burlington
- Grevisse, M. (2003). *Le bon usage*. Bruselas: De Boeck-Duculot.
- Gutiérrez Araus, M. (1998). La instrucción gramatical en enfoque comunicativo. En *ASELE. Actas IX*. pp. 111-115. Logroño: ASELE.
- Helland, H. (2006). L'impersonnel et la linguistique contrastive. En *XVI congreso de romanistas escandinavos*, (Eds. Michel Olsen y Erik H. Swiate). Oslo: Roskilde University. Disponible en <http://rudar.ruc.dk/handle/1800/8121>
- Himber, C., Poletti, M. (2011). *Adosphère 1*. Madrid: Ediciones SM.
- (2011). *Adosphère 2*. Madrid: Ediciones SM.
- Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. y Travis, C. (2010). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge: CUP.
- Jengie, C. (2006). Les SE-verbos ergatifs. En *Séminaire de syntaxe-morphologie et sémantique*. (1 de diciembre). Nancy: ATILF - Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française. Disponible en <http://web.atilf.fr/Seminaires-de-syntaxe-morphologie>

- Jezek, E. (2012). Inaccusativité, aspect et verbes pronominaux en italien. Inaccusativité, structure événementielle et verbes pronominaux en Italien. En *L'aspect dans les langues naturelles*. (Eds. Bracquenier, C. y Begioni, L.). Rennes: Presses Universitaires de Rennes:, pp. 159-178. Disponible en <http://attach.matita.net/elisabettajezek/file/Jezek2012Inacc.pdf>
- Kager, R. (2004). *Optimality theory*. Cambridge: CUP.
- Katamba, F. (1996). *An introduction to Phonology*. Harlow: Longman.
- Knittel, M. (2006). Les verbes inaccusatifs. [Notas del 25 de septiembre]. En *Cours de Sciences du Langage*, 3. Nancy: Université Nancy 2. Disponible en <http://mlknittel.free.fr/L3SdL/syntaxe%20UFD52%20EC2/poly%20syntaxe%20ch2.pdf>
- (2007). Catégories Fonctionnelles et Déficience: Étude typologique de quelques constructions verbales et nominales. En *Mémoire d'HDR*. Nancy: Université Nancy 2. Disponible en [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/41/78/92/PDF/HDR\\_Knittel.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/41/78/92/PDF/HDR_Knittel.pdf)
- König, E. (1994). English. En *The germanic languages* (Ed. König y Van Der Avera). London: Routledge. pp.532-565.
- Kouti, M. (2010). Problemas perceptivos de la estructura silábica del español por aprendices griegos de E/LE. En *redELE*, 19. Disponible en [https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010\\_19/2010\\_redELE\\_19\\_01Kouti.pdf?documentId=0901e72b80dd2432](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_01Kouti.pdf?documentId=0901e72b80dd2432)
- Krashen, S. (1982). *Principles in Second Language Acquisition*. [en línea]. (Ed. 2009). Disponible en [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Ladefoged, P. (2001). *Vowels and consonants. An introduction to the sounds of languages*. Oxford: Blackwell.
- Ladefoged, P. y Maddieson, I. (1996). *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell.
- Lagasabaster, D. (2001). The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and

grammar. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 5(4): 310-331. Oxford: Taylor and Francis. Disponible en [http://laslab.org/upload/the\\_effect\\_of\\_knowledge\\_about\\_the\\_11\\_on\\_foreign\\_language\\_skills\\_and\\_grammar.pdf](http://laslab.org/upload/the_effect_of_knowledge_about_the_11_on_foreign_language_skills_and_grammar.pdf)

Laguna Campos, J. (2004). Gramática de las preposiciones. En *ASELE. Actas XV*. Logroño: ASELE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0524.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0524.pdf)

Legendre, G. (2007). On the typology of auxiliary selection. En *Lingua*, 117:1522-1540. [versión numerada del 1 al 19]. Baltimore: Elsevier. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024384106001689>

Lipka, L. (1972). *Semantic Structure and Word-formation: Verb Particle Constructions in Cotemporary English*. Munich: Wilhelm Fink Verlag. Disponible en <http://epub.uni-muenchen.de/5050/1/5050.pdf>

Liceras, J. (1988). Adquirir, aprender, enseñar: el español como lengua extranjera. En *Jornadas para la enseñanza del español como lengua extranjera. ASELE (24-26 de diciembre)*. Logroño: ASELE. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0051.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0051.pdf)

Liceras, J. y Díaz, L. (2000). La teoría chomskiana y la adquisición del lenguaje no nativo: A la búsqueda de desencadenantes. En *Segundas Lenguas: Adquisición en el aula* (Ed. C. Muñoz), pp. 39-80. Barcelona: Ariel. Disponible en <http://artsites.uottawa.ca/jmliceras/doc/La-teor%C3%ADa-chomskiana-y-la-adquisici%C3%B3n-del-lenguaje-no-nativo-A-la-b%C3%BAsqueda-de-desencadenantes.pdf>

Lightbown, M. y Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. En *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4: 91-114. Milán: IC. Disponible en [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri\\_03\\_Pronunciacion\\_ELE.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf)

Maingueneau, D. (1999). *Syntaxe du français*. Paris: Hachette.

- Manente, M. (2008). *L'aspect, les auxiliaires "être" et "avoir" et l'hypothèse inaccusative dans une perspective comparative français/italien*. Tesis doctoral. Venecia: Universidad Ca'Foscari di Venezia. Disponible en <http://hdl.handle.net/10278/965>
- Martín Peris. (1998). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. En *Carabela* 43: 5-32. Madrid: SGEL. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/gramatica/peris01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris01.htm)
- Martí Sánchez, M. (1994). La primera teoría del complemento en la gramática española. En *Revista Española de Lingüística*, 24(1): 21-38. Madrid: Sociedad Española de Lingüística. Disponible en <http://hdl.handle.net/10017/6890>
- Matte Bon, F. (2010). De nuevo la gramática. En *Monográficos MarcoELE*, 11:246-266. Valencia: MarcoELE.
- McFadden, T. (2007). Auxiliary selection. En *Language and Linguistics Compass*, 1(6): 674-708. [versión prepublicada de 21 de agosto, pp.1-29]. Disponible en <http://ling.auf.net/lingbuzz/000517>
- Mendikoetxea, A. (2000). Relaciones de Interficie: los Verbos de Cambio de Estado. En *Cuadernos de Lingüística VII*, (Eds. Bravo, A., Luján, C y Pérez, I). Instituto Universitario Ortega y Gasset, pp. 125-144. Disponible en [http://www.uam.es/proyectosinv/woslac/Amaya/Mendikoetxea%20\(2000\)%20Relaciones%20de%20interficie.pdf](http://www.uam.es/proyectosinv/woslac/Amaya/Mendikoetxea%20(2000)%20Relaciones%20de%20interficie.pdf)
- Mendizabal, N. (2012). Valores semánticos de la preposición en: el caso del español de México en un corpus de entrevistas orales. En *Analecta Malacitana*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en [http://www.anmal.uma.es/numero33/Preposiciones\\_Mexico.pdf](http://www.anmal.uma.es/numero33/Preposiciones_Mexico.pdf)
- Meyer, C. (2009). *Introducing English linguistics*. Cambridge: CUP.
- Minguell, A. (2009). La preposición: categoría léxica y funcional. Aportes para la enseñanza del español. En *SIGNOS ELE*. Buenos Aires: Universidad del Salvador. Disponible en [http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/articulo.asp?id=16#\\_citar](http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/articulo.asp?id=16#_citar)

- Murais, T. y Senovilla, A. (1998). El papel de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje de una gramática para comunicar. *Actas del IX congreso de ASELE*. pp. 301-308. Santiago de Compostela: ASELE. Logroño: ASELE. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0304.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0304.pdf)
- Navarro, T. (1918). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Revista de Filología Española. Vol III. Disponible en <http://scans.library.utoronto.ca/pdf/4/20/manualdepronunci00navauoft/manualdepronunci00navauoft.pdf>
- Navarro, T. (1968). *Manual de pronunciación española*. [Ed. de 2004]. Madrid: CSIC
- Neagu, M. (2007). English verb particles and their acquisition. A cognitive approach. En *Revista Española de Lingüística Aplicada. RESLA*. Vol. 20:121-138. Castelló de la Plana: AESLA. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=181058>
- Nebrija, A. (1492). *Gramática de la lengua castellana*. (Ed. Quilis, A. 1980). Madrid: Editora Nacional.
- Odden, D. (2005). *Introducing phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F. (2007). Lexical aspect in English. En *Selected Papers from the 18<sup>th</sup> ISTAR*. (Ed. 2009). Tesalónica: Monochromia Publishing. Disponible en [http://www.enl.auth.gr/symposium18/papers/3\\_PALMER.pdf](http://www.enl.auth.gr/symposium18/papers/3_PALMER.pdf)
- Pascual, J. et al. (2008). *Lengua y Literatura I Bachillerato*. Madrid: Santillana Educación.
- Peñalver, M. (1992). Nebrija: de la gramática de ayer a la gramática de hoy. En *CAUCE*, 14-15: 221-232. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce14-15/cauce14-15\\_14.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce14-15/cauce14-15_14.pdf)
- Perlmutter, D. (1978). Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis. En *Proceedings of the 4<sup>th</sup> Annual Meeting of the Berkley Linguistics Society*. pp. 157-190. Berkley: Berkley Linguistics Society. Disponible en <http://elanguage.net/journals/index.php/bls/issue/view/306>
- Prince, A. y Smolensky, P. (1993). *Optimality theory. Constraint interaction in Generative Grammar*.

(Ed. gratuita de agosto de 2002). New Jersey: Rutgers University Community Repository. Disponible en <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/42030/PDF/1/>

Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.

RAE. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. (Ed. del 2000). Madrid: Espasa-Calpe.

RAE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. (Ed. Bosque, I) Madrid : Espasa-Calpe.

RAE. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. (Ed. Bosque, I.). Madrid: Espasa Calpe.

République des Pyrénées. (2010). “Un ours des Pyrénées est descendu de sa montagne en direction de la mer”. (26 de mayo). En *La République des Pyrénées*. Pau: Autor. Disponible en <http://www.larepubliquedespyrenees.fr/2010/05/26/un-ours-des-pyrenees-est-descendu-de-sa-montagne-en-direction-de-la-mer,138323.php>

ReSOLC-mijansCAT. (2010). *Diccionario en línea de fonología catalana*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Disponible en <http://www.iula.upf.edu/rec/resolc/registre.php>

Rice, K. (2006). Markedness in phonology. En *The Cambridge handbook of phonology*. (ed. de Lacy, P), pp 79-97. Cambridge: CUP.

Riguel, E. (2013). Les phrasal verbs: usage et acquisition. En *Actas en línea de DoSciLa 2013, la langue en contexte*. Paris: Universidad Paris Diderot. Disponible en [http://hal-univ-diderot.archives-ouvertes.fr/docs/00/94/14/31/PDF/RIGUEL-Phrasal-Verbs\\_DoSciLa2013.pdf](http://hal-univ-diderot.archives-ouvertes.fr/docs/00/94/14/31/PDF/RIGUEL-Phrasal-Verbs_DoSciLa2013.pdf)

Rodrigues, J. (2008). Las preposiciones y la gramática: estudio diacrónico sobre los especificadores semánticos en las gramáticas españolas. En *Anais do quinto congresso brasileiro de hispanistas*. pp 2785-2797. (Eds. Rojo, S. et al.). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais . Disponible en [http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas%20\\_2502-3078/Las%20preposiciones.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/Las%20preposiciones.pdf)

- Rodríguez, P. (2013). *The development of phrasal verbs in British English from 1650 to 1990: A corpus-based study*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdspace.usc.es%2Fbitstream%2F10347%2F9273%2F1%2Frep\\_509.pdf&ei=s1d6U6TDKKSb0AXIpoCICA&usg=AFQjCNE9RJ\\_bV2mwMAy2t6\\_bUkZSRDn6yg&sig2=KDzn2ioWrc9hn59rlfjVYg&bvm=bv.66917471,d.d2k](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdspace.usc.es%2Fbitstream%2F10347%2F9273%2F1%2Frep_509.pdf&ei=s1d6U6TDKKSb0AXIpoCICA&usg=AFQjCNE9RJ_bV2mwMAy2t6_bUkZSRDn6yg&sig2=KDzn2ioWrc9hn59rlfjVYg&bvm=bv.66917471,d.d2k)
- Rossi-Gensane, N. (2002). Pour une valeur aspectuelle des prépositions. Le cas des prépositions en emploi spatial dynamique. En *Presses universitaires de Caen*. n.3:131-146. Disponible en <http://www.cairn.info/revue-syntaxe-et-semantique-2002-1-page-131.htm>
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Serradilla, A. (1997). El complemento de régimen preposicional: criterios para su identificación. En *CAUCE*, 20-21. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21\\_48.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_48.pdf)
- Serrano-Dolader, D. (2006). Algunos problemas entorno a los tipos y subtipos de suplemento. En *Revista Archivos de Filología Aragonesa. AFA LIX-LX*. Tomo I: 875-899. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Disponible en [http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/26/50/\\_ebook.pdf](http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/26/50/_ebook.pdf)
- Soler, M. et al. (2008). *Lengua Castellana y Literatura 1*. Barcelona: Vicens Vives.
- Sorace, A. (2000). Gradients in Auxiliary Selection with Intransitive Verbs. En *Language*. Vol 76(4): 859-890. Washington: Linguistic Society of America. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/517202>
- Sorace, A. (2011). Gradience in split intransitivity: the end of the Unaccusative Hypothesis? En *Archivio Glottologico Italiano*. Vol. 96(1): 67-86. (Ed. Nocentini, A). Florencia: Le Monier. Disponible en <http://www.lel.ed.ac.uk/~antonell/pub.shtml>
- Sorace, A y Legendre; G. (2003). Auxiliaires et intransitivité en français et dans les langues romanes. En

*Les langues romanes: problèmes de la phrase simple.* (Ed. Danièle Godard). Paris: CNRS éditions, pp. 185-233. Disponible en <http://cogsci.jhu.edu/people/legendre.html>

Topalov, J. (2008). *Phrasal verbs and progressive aspect.* En *Facta Universitatis*. Vol 6(1):61-72. Novi Sad: Universidad de Novi Sad. Disponible en <http://facta.junis.ni.ac.rs/lal/lal2008/lal2008-06.pdf>

Trembley, M. (1999). Du statut des prépositions dans la grammaire. En *Revue québécoise de linguistique*. Vol 27(2):167-183. (Dir. Lefèvre, C. y Travis, L). Montréal: Universidad de Quebec. Disponible en <http://www.erudit.org/revue/rql/1999/v27/n2/603179ar.html?vue=resume>

Trujillo, R. (1971). Notas para un estudio de las preposiciones españolas. En *THESAURUS. Boletín Instituto Caro y Cuervo*, 26(2): 234-279. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. Disponible en <http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/433/>

Utheim, U. (2013). *Auxiliaires et intransitivité en français et dans les langues romanes.* Tesis doctoral. Oslo: Universidad de Oslo. Disponible en <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-38131>

Van Valin, R. (1990). Semantic Parameters of Split Intransitivity. En *Language*. Vol 66(2): 221-260. Washington: Linguistic Society of America. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/414886>

Vendler, Z. (1957). Verbs and times. En *Philosophical review*. Vol 66(2):143-160. New York: Universidad de Cornell. Disponible en <http://semantics.uchicago.edu/scalarchange/vendler57.pdf>

Veiz, J. (1982). El modelo casual de Ch. J. Fillmore: bases para una orientación semántica en la enseñanza del inglés. En *CAUCE*, 5: 235-247. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce05/cauce\\_05\\_011.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce05/cauce_05_011.pdf)

Vilaplana, J., Mayol, A. y Ferré, R. (2005). *Análisis sintáctico. Serie Bachillerato.* Madrid: McGraw-Hill.

Vílchez, J. et al. (2009). *Lengua Castellana y Literatura I.* Barcelona: Edebé.

Walcowa, M. (2013). *The aspectual function of particles in phrasal verbs*. Tesis doctoral. Groningen: Universidad de Groningen. Disponible en [http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/arts/2013/m.walkova/WALKOVA\\_dissertation.pdf](http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/arts/2013/m.walkova/WALKOVA_dissertation.pdf)

Wetz, B. y Halliwell, H. (2010). *English Plus*. Oxford: OUP.