

LA GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES (GxC) COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

Construction Grammar (CxG) as a Tool for the English as a Foreign Language Classroom

Francisco Rafael Alcalá Moreno

Departamento de Filología Inglesa y Alemana (UCO)
franciscorafaelalcalamoreno@g.educaand.es

RESUMEN

Esta propuesta didáctica explora el potencial pedagógico de la Gramática de Construcciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés) en Bachillerato. Así, se centra en las construcciones resultativas y de movimiento causado, que suelen generar dificultades en el alumnado castellanoparlante debido a diferencias tipológicas entre el español y el inglés. A partir del marco legislativo vigente y del enfoque competencial, se propone una secuencia didáctica orientada a mejorar la producción escrita del estudiantado de cara a la Prueba de Acceso a la Universidad. Igualmente, se incorpora el *translanguaging* pedagógico como estrategia de apoyo y atención a la diversidad para desarrollar la conciencia metalingüística y la competencia plurilingüe.

PALABRAS CLAVE: BACHILLERATO; GRAMÁTICA; LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS), PRODUCCIÓN ESCRITA; TRANSLANGUAGING;

ABSTRACT

This didactic proposal explores the pedagogical potential of Construction Grammar in the teaching-learning process of the English as a Foreign Language subject in Baccalaureate. It focuses on resultative and caused-motion constructions, which often generate difficulties for Spanish-speaking students due to typological differences between Spanish and English. Based on the current legislative framework and a competence-based approach, the article proposes a didactic sequence aimed at improving students' written production in preparation for the university entrance examination. In addition, pedagogical translanguaging is incorporated as a support and catering-for-diversity strategy to foster metalinguistic awareness and plurilingual competence.

KEY WORDS: BACCALAUREATE; ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE; GRAMMAR; TRANSLANGUAGING; WRITTEN PRODUCTION;

Fecha de recepción del artículo: 16/03/2026

Fecha de aceptación: 10/04/2026

Citar artículo: ALCALÁ MORENO, F.R. (2026): La Gramática de Construcciones (GxC) como herramienta pedagógica en el aula de lengua extranjera (inglés). *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 23, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la persistencia de patrones sintácticos de la L1 (frecuentemente considerada como traducción directa del español) se ha identificado como un problema de primer orden en el aula de Lengua Extranjera (Inglés). Esta denominada “interferencia” tiene su origen en una división tipológica fundamental: mientras que el español es una lengua de marco verbal, es decir, que codifica la trayectoria dentro del verbo y relega el modo a los constituyentes subordinados (como gerundios o adverbios), el inglés es de marco satelital, es decir, el verbo en sí mismo conlleva la manera, mientras que la trayectoria (en las construcciones de movimiento causado¹) o el resultado (en las construcciones resultativas²) se expresa mediante una partícula satelital o sintagma preposicional (Talmy, 2000).

Según Slobin (1996), esta dificultad surge del sesgo cognitivo que predispone al alumnado hispanohablante a codificar la trayectoria en el verbo y separar la manera de la acción. Este fenómeno resulta especialmente difícil cuando el estudiantado debe enfrentarse a la coerción, fenómeno lingüístico en el que una construcción “fuerza” a un verbo a adoptar un significado que no aparece en el diccionario. Por ejemplo, Goldberg (1995) nos proporciona la oración “*They laughed the poor guy off the stage*” (p. 173). El alumnado de Bachillerato español con un nivel B1+/B2, que dependa

¹ Oraciones donde el significado del verbo que aparece en el diccionario no conlleva movimiento, sino que este viene dado por un complemento que indica dirección (Goldberg, 1995).

² Oraciones que, en un principio, son consideradas como derivaciones de las caused-motioned, pero en lugar de haber cambio de posición, hay cambio de estado o forma (Goldberg, 1995).

únicamente de un enfoque reduccionista de diccionario y traducción, podría traducirlo de la siguiente forma:

#³ Ellos/as se rieron del pobre chico fuera del escenario.

Dicha traducción resulta bastante antinatural y extraña porque sugiere que las risas ocurrieron después de que el chico hubiera salido del escenario. Por lo tanto, fracasaría a la hora de transmitir el significado de movimiento causado donde la risa es la causa de la partida del chico, no una consecuencia. Como se puede observar, para abordar este problema, es necesario alejarnos del análisis tradicional de funciones gramaticales que a menudo se encuentra en los centros educativos desde la Educación Primaria. De hecho, Brucart (2022) critica este enfoque por ser un ejercicio reduccionista que ignora la contribución específica de la sintaxis al significado.

Precisamente, es por eso por lo que proponemos la Gramática de Construcciones (CxG, por sus siglas en inglés) como una herramienta pedagógica útil. En este marco, las oraciones dejan de tratarse como meras cadenas de palabras y se convierten en ejemplos de construcciones. En sí, el término “construcción” se refiere a la correspondencia entre forma y significado (Goldberg, 1995). Como Goldberg (2006) reformuló más tarde, esta teoría basada en el uso defiende que el conocimiento lingüístico se deriva de las interacciones en el mundo real en lugar de basarse en abstracciones científicas, e incluso los patrones predecibles (como “*I love you*”, que son fácilmente traducibles) se consideran construcciones si ocurren con suficiente frecuencia.

Este cambio cognitivo es esencial para desarrollar el *constructicon* del alumnado, es decir, el repertorio internalizado de construcciones adquirido a través de la interacción lingüística personal con su contexto (Hilpert, 2014). Este autor también señala que el alumnado no solo repite frases, sino que, por el contrario, logra una

³ Se usa el corchete para expresar la anomalía semántico-pragmática.

adquisición gradual de esquemas abstractos (o sea, construcciones) que le permiten producir sus propias creaciones personales autónomamente. De los numerosos mecanismos psicolingüísticos que menciona, debido al contexto educativo formal en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tenemos en cuenta como base fundamental la “lectura de intenciones”, que se refiere al reconocimiento activo por parte del receptor del propósito detrás de un enunciado. En la misma línea, Brucart (2022) aplica este factor cognitivo a la educación al tratarlo como una actitud reflexiva capaz de mejorar la competencia metalingüística de los aprendientes, transformándolos en participantes activos que comprendan la naturaleza relacional del sistema lingüístico.

Martínez Vázquez (2004) examina específicamente cómo los estudiantes hispanohablantes adquieren construcciones resultativas y de movimiento causado. En su caso, indica que un enfoque centrado en verbos es insuficiente para la interpretación de los mensajes debido a que estas estructuras no se encuentran en español. Por consiguiente, aboga por un enfoque que proporcione la escena general de la oración, de manera que se facilite el sentido global sin necesidad de ir palabra por palabra. Volviendo a Brucart (2022), se advierte que esto no puede hacerse de forma aislada, sino que debemos partir del contenido (el significado expresado en la construcción), que funciona como fuente de las intuiciones del hablante, antes de pasar a la forma (cada elemento léxico) que lo compone. Ambos autores destacan la conveniencia de proporcionar a los estudiantes patrones a partir de los cuales creen nuevos ejemplos, aunque Martínez Vázquez sugiere ejercicios repetitivos (los clásicos *drills*), mientras que Brucart propone específicamente el uso de pares mínimos (dos oraciones que deben ser comparadas por el alumnado para que induzcan los elementos lingüísticos presentes).

A partir de esta síntesis pedagógica, ha quedado claro que el significado no siempre se relaciona con los elementos que forman la oración, es decir, el significado

no es siempre predecible. Así, una posible solución sería tratar estas oraciones dentro del marco de las construcciones para que los estudiantes de Inglés comprendan el funcionamiento de la L2 y de su propia lengua materna en términos de sintaxis y semántica. Como resultado, afianzarían su Competencia en Comunicación Lingüística (CCL1 y CCL2), Competencia Plurilingüe (CP1 y CP3) y Competencia Digital (CD1, CD2 y CD3) como se explica con mayor profundidad en la siguiente sección.

DESARROLLO

Centrándonos en el sistema educativo español, el Preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) destaca la profunda transformación social del siglo XXI, particularmente, de aquellos cambios que han ocurrido desde la crisis financiera de 2008. En consecuencia, enfatiza la necesidad de que el alumnado desarrolle un mayor grado de adaptabilidad a través del aprendizaje competencial. Este enfoque tiene como objetivo facilitar su integración exitosa en sistemas sociales cada vez más exigentes, cosmopolitas y en constante cambio, donde las actitudes inclusivas sean la norma. Por esta razón, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es el marco recomendado (por primera vez en España) para el diseño docente. Dentro de este modelo legal, el proceso de enseñanza-aprendizaje se articula en torno a los siguientes elementos transversales: la mejora de la competencia digital, el pensamiento crítico, el respeto por las diferencias individuales y la promoción de valores democráticos. En este contexto, el aprendizaje de lenguas extranjeras se considera un elemento fundamental para fomentar la convivencia intercultural y pacífica.

En cuanto a la legislación de Bachillerato, el marco actualmente vigente identifica esta etapa como un tiempo de consolidación, en el que se espera que el estudiantado se vaya adquiriendo progresivamente las capacidades de una ciudadanía responsable, capaz de llevar a cabo investigaciones autónomamente mediante el

empleo ético de nuevas tecnologías, comunicarse en (al menos) una lengua extranjera y desarrollar una perspectiva del mundo global y crítica que le permita insertarse eficaz y activamente en la vida social (Real Decreto 243/2022, Artículo 7). En consecuencia, nuestro objetivo es abordar estas metas dentro del aula de Lengua Extranjera.

También es de vital importancia considerar que, como medida de atención a la diversidad, la L1 se puede utilizar como apoyo. Esto asegura la participación y el compromiso de los estudiantes, permitiendo que el aprendizaje sea accesible para todos independientemente de sus capacidades individuales (Real Decreto 243/2022, Artículo 6).

Tomando estas consideraciones en cuenta, dirigimos nuestra atención específicamente a la asignatura de Lengua Extranjera (Real Decreto 243/2022, epígrafe de Lengua Extranjera, pp. 231-236). Esta asignatura se alinea con los principios del ya mencionado Preámbulo, pero se centra en la naturaleza plurilingüe e intercultural de la sociedad contemporánea. Afirma que la comunicación es el medio principal que contribuye a la convivencia democrática, a la vez que favorece la movilidad e internacionalización del alumnado. Precisamente por esta razón, el objetivo central es que cada alumno y alumna mejore su competencia comunicativa para que pueda interactuar de manera efectiva con hablantes de inglés en todo el mundo. Además, el enriquecimiento de su repertorio lingüístico personal es esencial para evitar posibles barreras comunicativas que puedan surgir a causa de la idiosincrasia presente en diferentes lenguas (como las ya citadas estructuras resultativas y de movimiento causado, que no se encuentran en español). Para cumplir con los estándares europeos, las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión, producción, mediación e interacción) se desarrollan de manera holística (Consejo de Europa, 2020). En consecuencia, consideramos que el profesorado de inglés podría enfrentarse a dos dificultades principales. Primero, que el alumnado debe desarrollar sus destrezas lingüísticas tanto en la L2 como en la L1 simultáneamente. Segundo,

que las clases deben combinar la precisión lingüística con la relevancia comunicativa del mundo real.

Aunque esto pueda parecer un desafío (como mínimo) en nuestra práctica docente, este artículo propone dos posibles herramientas que faciliten nuestra práctica docente: la implementación de la GxC para la producción escrita y el uso del *translanguaging* (o translingüismo, aunque la versión en castellano no goza de tanta popularidad como la original en inglés) pedagógico como apoyo presente en nuestras sesiones. La inclusión del *translanguaging* supone una separación significativa de las visiones más tradicionales y artificialmente compartimentadas del bilingüismo⁴. García y Wei (2014) iniciaron este movimiento cuando reconceptualizaron el lenguaje no como una colección básica de sistemas separados, sino como un repertorio único y fluido que empodera a los hablantes. Posteriormente, Cenoz (2019) destaca la necesidad práctica de estas dinámicas fluidas dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje del inglés, argumentando que las políticas educativas rígidas y monolingües a menudo son más perjudiciales que beneficiosas en el contexto real del aula⁵. En consecuencia, Cenoz y Gorter (2022) han formalizado recientemente estas ideas en un marco pedagógico estructurado al distinguir entre el uso espontáneo del lenguaje y las estrategias de enseñanza planificadas e intencionales en lo que han llamado “*translanguaging* pedagógico”. En nuestro caso, hacemos uso de esta metodología empleando el español para explicar los conceptos más abstractos en relación con el análisis lingüístico, manteniendo el inglés como lengua vehicular de la asignatura, por ejemplo, en los ejercicios y en la interacción general entre el profesor y el grupo.

⁴ De hecho, más que bilingüismo se basan en inmersión lingüística en inglés y la evitación del castellano en clase, lo que no respeta el repertorio lingüístico real del alumnado.

⁵ Especialmente en entornos más desfavorecidos.

A continuación, se desarrolla una propuesta didáctica para implementar el marco de la GxC en el aula de Bachillerato, más específicamente, para segundo curso. La justificación de nuestra elección reside en el hecho de que la mayoría del alumnado, a excepción de los que opten por la Formación Profesional Superior, tendrán que presentarse a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), que requiere obligatoriamente presentarse a la prueba de Lengua Extranjera II. Precisamente, la convocatoria de 2026 difiere de las anteriores en el hecho de que tiene un carácter más competencial y criterial. Según las directrices proporcionadas por Universidades Públicas de Andalucía (2025), el examen consta de tres partes: *Comprehension*, *Use of English* y *Writing*. Concretamente, esta última parte es el foco de nuestro diseño. Este apartado de producción escrita representa tres puntos de la calificación total y requiere que el alumnado elija entre dos temas para desarrollar un texto con un mínimo de 140 y un máximo de 180 palabras. Este puede ser de tipo “informativo, argumentativo, descriptivo o narrativo” (p. 2). En cuanto a la evaluación, el gobierno autonómico proporciona una rúbrica respecto a los criterios de “contenido” (1,25 puntos) y “expresión” (1,75 puntos) (p. 9). Como se puede observar, las construcciones resultativas y de movimiento causado son muy apropiadas para destacar en el criterio de expresión, ya que la variedad morfosintáctica y las construcciones complejas son los requisitos para asegurar el número máximo de puntos.

A continuación, se muestran las posibles sesiones y tareas de nuestra propuesta didáctica en la siguiente tabla. Cabe destacar que cada docente debería adaptarlas a los intereses de su alumnado específico para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje lo más significativo y personalizado posible.

Sesión	Desarrollo
Sesión 1: Motivación	En primer lugar, se muestran las siguientes oraciones en la pizarra digital (Goldberg, 1995, p. 55): • <i>“He sneezed the napkin off the table”.</i> • <i>“My father frowned away the compliment and the insult”.</i> • <i>“Sharon was exactly the sort of person who’d intimidate him into a panic”.</i> Se solicita al alumnado que rodee o subraye los verbos de cada oración. Después, deben traducir las oraciones literalmente (palabra por palabra) al español. Una vez traducidas, comentan en parejas qué han hecho y los resultados obtenidos. Más tarde, vuelven a prestar atención a la pizarra para observar los siguientes ejemplos (Goldberg, 1995, pp. 192 y 193): • <i>“He ate himself sick”.</i> • <i>“She cried herself to sleep”.</i> • <i>“She coughed herself sick”.</i> Una vez más, deben marcar los verbos, traducir las oraciones literalmente al español y hablar con sus parejas sobre lo que han realizado. Por último, los mismos dúos tendrán que elaborar, mediante un proceso de inducción, una explicación escrita en inglés para estas estructuras sintácticas, señalando aquellos

	aspectos que consideren dignos de mención basándose en criterios como la dificultad o la novedad.
Sesión 2: Activación	Cada pareja presenta al resto de la clase las explicaciones que diseñaron en la sesión anterior. A continuación, el docente explica la naturaleza de marco verbal del español en comparación con las características de marco satelital del inglés, proporcionando a los estudiantes ejemplos correctos de la sesión anterior, tales como: • “<i>He sneezed the napkin off the table</i>” equivaldría a: “(Él)⁶ echó la servilleta fuera de la mesa de un estornudo”. • “<i>He ate himself sick</i>” se traduciría como: “(Él) comió hasta ponerse malo”. Una vez terminado, el profesorado destacará los siguientes aspectos: 1. El inglés puede expresar más información con menos palabras que el español, que requeriría la presencia de un adjunto como “de un estornudo”. Esto es relevante porque, al usar estas estructuras, los estudiantes de lengua inglesa producirán mensajes de una manera más natural y acorde con los principios de economía lingüística en el contexto de la L2. 2. Mediante la coerción lingüística, término que debe ser abordado explícitamente por el docente

⁶ Se usan los paréntesis por la posibilidad de elidir el sujeto de la oración en castellano.

	explicando que la construcción “fuerza” u “obliga” al verbo a significar movimiento, los verbos pueden adquirir otros significados distintos a los tradicionales basados en el diccionario. Para finalizar la sesión, una vez que los estudiantes conocen los contenidos teóricos, deben corregir sus respuestas anteriores y crear una nueva explicación con sus nuevos descubrimientos.
Sesión 3: Exploración	Debido a la naturaleza basada en el uso de la GxC, en la clase se deben crear cinco o seis grupos cooperativos de cinco personas, lo ideal es que sean heterogéneos y formados por el propio profesorado, para buscar ejemplos de construcciones de movimiento causado y resultativas en inglés utilizando el lenguaje de consulta (CQL) del <i>software Sketch Engine</i>, más concretamente, su corpus <i>English Web 2021</i>. Cada grupo debe encontrar dos ejemplos de movimiento causado y dos ejemplos de resultativas. La única condición es que no se pueden repetir entre grupos. Aunque los códigos puedan parecer un problema dependiendo del nivel de competencia digital del docente o de su familiaridad con esta herramienta tecnológica, podemos hacer un uso pedagógico y ético de la inteligencia artificial para ayudarnos en el proceso de codificación, como en estos ejemplos proporcionados por la IA Gemini. Aunque se puede emplear cualquier otro asistente según preferencias personales, lo importante es que se compruebe

	antes de la sesión que el código funciona para poder facilitárselo a los grupos, como es el caso de los aquí expuestos: • Caused motion with “into”: [tag="V.*"] [tag="DT"]? [tag="N.*" tag="P.*"] [word="into"] [tag="DT"]? [tag="N.*"] • Resultative with the adjective “clean” as resulting state: [tag="V.*"] [tag="DT"]? [tag="N.*" tag="P.*"] [lemma="clean" & tag="J.*"] within <s/> Finalmente, el alumnado sube en la plataforma empleada en el centro (como Google Classroom) los resultados de su búsqueda.
Sesión 4: Estructuración	En esta sesión, el alumnado se prepara para el simulacro de examen de expresión escrita (<i>writing</i>) que tendrá lugar en la Sesión 5. En este caso, el objetivo será la creatividad. Como ya han analizado ejemplos del mundo real en el corpus, ahora es el momento de fomentar la creación personal que pueda aplicarse en el futuro para demostrar competencia y control de las estructuras. Así, el docente les proporciona las siguientes estructuras, más sencillas y adaptadas al nivel de conocimiento metalingüístico de los alumnos, basadas en Goldberg (1995): • Caused motion: <i>Subject + Verb + Object + Place.</i>

- **Resultative:** *Subject + Verb + Object + Result.*

Cabe destacar que con estas estructuras podemos introducir claramente el tratamiento de Goldberg de las resultativas como un tipo de movimiento causado, comparando cómo la etiqueta “Lugar” cambia a “Resultado”, es decir, en el movimiento causado hay un cambio de lugar y en las resultativas el cambio resulta en un nuevo estado (ya sea un adjetivo o una frase preposicional que denote un estado final). Puede ser conveniente dar a la clase una lista de situaciones en las que puedan inspirarse para escribir sus frases individualmente (evitando el “síndrome de la página en blanco”). Con todo, estas situaciones no deben ser limitantes y cada alumno y alumna debe tener la oportunidad de inventar otras situaciones que desee. Como mínimo, debe haber cuatro de cada tipo. Un ejemplo podría ser el siguiente:

Situation 1: *You are at home and about to meet your friends, but your t-shirt is wrinkled, what should you do?*

- **Answer 1:** *I would iron it smooth (resultative).*

Para aquel alumnado de mayor rendimiento o motivación, sería beneficioso recomendarles que intenten usar verbos coaccionados, como en el ejemplo de “*to sneeze*”. Mientras tanto, el docente va proporcionando retroalimentación y

	anotando posibles dificultades repetidas que puedan solventarse o tratarse más a fondo durante la sesión.
Sesión 5: Aplicación	En este caso, los estudiantes realizarán un simulacro de producción escrita de la PAU. Se les entregará una versión simplificada de la rúbrica original proporcionada por el gobierno regional, adaptada para contemplar la aparición de construcciones de movimiento causado y resultativas. Tras revisarla con la ayuda del profesor, dispondrán de 40 minutos para escribir sobre cualquiera de los temas propuestos por el docente (como ya se ha explicado, el formato puede ser informativo, argumentativo, descriptivo o narrativo, por lo que el profesor debe decidir cuál elegir para esta tarea). Es fundamental que cada estudiante conserve la rúbrica durante el proceso de escritura para acostumbrarse a los criterios y requisitos que deben cumplir.
Sesión 6: Conclusión	En esta última sesión, cada integrante del grupo clase redactará, en inglés o en español, las dificultades y mejoras que han experimentado durante su proceso de aprendizaje en relación con las nuevas estructuras sintácticas. Por último, recopilarán todas sus producciones para crear un portafolio final que servirá como evidencia para su evaluación y como ayuda para otros cursos o etapas del centro, de modo que dispongan de material elaborado por otros compañeros y compañeras en caso de que el personal docente de sus cursos quiera introducirles en las

	construcciones de movimiento causado y resultativas en el futuro.
--	---

CONCLUSIONES

Finalmente, esta propuesta argumenta que la GxC podría ser una herramienta efectiva y útil para la producción escrita. Podría decirse que no todo el alumnado de Bachillerato se presentará a la PAU y que esto, entonces, resultaría de poca utilidad. Sin embargo, cabe señalar que, como se explicó anteriormente, esta etapa educativa tiene como objetivo reforzar y afianzar las competencias (plurilingües, digitales, creativas) adquiridas en etapas anteriores para la incorporación del estudiantado en la sociedad como ciudadanos y ciudadanas competentes, con resolución e iniciativa a seguir aprendiendo. Precisamente, esta propuesta cumple con dichos objetivos.

En primer lugar, los estudiantes podrán mejorar sus habilidades comunicativas en inglés empleando estructuras que tradicionalmente se han excluido del currículo debido al enfoque basado meramente en el diccionario y la traducción acrítica. En segundo lugar, podrán desarrollar sus habilidades digitales con herramientas tecnológicas creadas con fines de investigación científica (como el propio *Sketch Engine*). En tercer lugar, podrán fomentar producciones personales basadas en la creatividad y aportar soluciones a tareas en la L2⁷. En cuarto lugar, conseguirán fortalecer su conocimiento metalingüístico para ser conscientes de los procesos que sustentan su pensamiento y su visión del mundo. En cuanto a limitaciones, es cierto que el artículo no incluye una validación empírica, por lo que su eficacia deberá comprobarse mediante estudios de implementación en el aula. En este sentido, futuras investigaciones podrían analizar empíricamente el impacto de la enseñanza basada en CxG en la producción escrita y oral del alumnado de Bachillerato.

⁷ De acuerdo con el informe del World Economic Forum (2025), la creatividad es una de las habilidades más demandadas en el mercado laboral actual por parte de las empresas.

Por lo tanto, aunque se deba llevar a cabo más investigación en lo concerniente a la producción oral, esta propuesta sirve como una alternativa holística dentro del contexto del aprendizaje basado en competencias.

REFERENCIAS

- Brucart, J.M. (2022). Relaciones sintácticas. En Marqueta B., López-Cortés, N., & Ariño-Bizarro, A. (Eds.), *Avances en la lingüística y su aplicación didáctica* (pp. 67-82). Akal.
- Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52 (1), 71–85.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Springer.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalisation in language*. Oxford University Press.
- Hilpert, M. (2014). *Construction grammar and its application to English*. Edinburgh University Press.
- Martínez Vázquez, M. (2004). Learning argument structure generalizations in a foreign language. *VIAL: Vigo International Journal of Applied Linguistics*, (1), 151–165.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [Boletín Oficial del Estado].

<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato [Boletín Oficial del Estado].

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>

Slobin, D. I. (1996). From 'thought and language' to 'thinking for speaking'. En Gumperz & Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (70–96). Cambridge University Press.

Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. MIT Press.

Universidades Públicas de Andalucía. (2025). *Directrices y orientaciones generales para las pruebas de acceso y admisión a la universidad. Asignatura: Lengua Extranjera (Inglés). Curso: 2025/2026*.

https://www.juntadeandalucia.es/economiaconocimientoempresasyuniversidad/squit/examanes_anios_anteriores/selectividad/sel_2025-2026-Orientaciones_ingles.pdf

World Economic Forum. (2025). *Future of Jobs Report 2025*.

<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/>