monografías

Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera

Reyes Llopis García

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

aselele

GRAMÁTICA COGNITIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera

Reyes Llopis García

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
IFIIE
INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
aseele

:K_PER.QXP:Maquetacion 1 22/9/10 09:36 Página 2

N.º 14
Colección: MONOGRAFÍAS





MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Fecha de edición: 2011
NIPO: 820-11-426-2
ISBN: 978-84-369-5175-2

Depósito Legal: M-34343-2011
Imprime: Din Impresores, S.L.

DEDICATORIA

A tres hombres:
José Antonio, mi padre
Mariano, mi hermano
Hans, mi pareja

Y a una mujer:
Cristina, mi madre

Me faltan las palabras y me sobran el cariño y la emoción
para deciros que esta tesis existe gracias a vosotros

«[...] ahora tenemos una razón para vivir, para aprender,
para descubrir: ¡para ser libres!
Dadme una oportunidad, dejadme que os muestre
lo que he encontrado».

Juan Salvador Gaviota
Richard BACH

AGRADECIMIENTOS

A mis hermanos: Luis (con Eva), Cristina (con Mariano), Sonsoles (con Fran) y Javi (con Rebe) por su apoyo constante, empujones de ánimo, presencia en la distancia y muchísimo, muchísimo cariño.

A Teresa Cadierno, mi directora de tesis, por su impagable disposición a estar siempre presente, sus consejos acertados, comentarios certeros y sobre todo, por hacer fluir fácilmente en todo momento la necesaria comunicación entre doctora y doctoranda.

A Marta Baralo, gracias por haber sido mi puerta de entrada a la Lingüística y por ser y seguir siendo mi marco de apoyo y más querida referencia.

A José Plácido Ruiz Campillo, por darle un giro cognitivo a esta tesis y en numerosas conversaciones sobre gramática y español, recordarme lo apasionante que es la profesión que tenemos.

A Gerardo Herschung, por apoyarme y ayudarme en todo cuanto necesité de él, desde los tiempos del DEA hasta el final de la tesis, siempre con la confianza de los buenos compañeros y por permitirme investigar dentro del *Sprachenzentrum*.

A Simone Roggenbuck, por posibilitar mi investigación en la Universidad RWTH, desde la planificación de las clases hasta la búsqueda de ayuda estadística.

A Eva Skottke, por ser una estadística paciente y comprensiva y conseguir el más grande reto docente: que yo le perdiera el miedo al análisis de datos.

A Anna Januszewska, por ofrecer su ayuda, apoyo, colaboración y mucho trabajo para que el tercer grupo de investigación saliera adelante. Sin ella no habría sido posible trabajar con tantos alumnos.

A Meike Menze, por pasar horas de trabajo y té traduciendo los innumerables enunciados de todos los ejercicios, aunque después todo lo que hicimos se redujera a la mitad.

A todos los alumnos que participaron en la investigación, por aguantar siempre con buena disposición, ánimo e interés la interminable sucesión de instrucciones, test, condiciones y demás parafernalia doctoral. Y por hacerme disfrutar con todo ello.

A todos mis amigos, que escucharon, comprendieron y animaron cuando los necesitaba, y también supieron perdonar mis ausencias cuando estaba encerrada trabajando.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 15

1. La instrucción gramatical en la adquisición de segundas lenguas 17
   1.1 La adquisición de segundas lenguas: una introducción 17
   1.2 El papel de la instrucción formal en adquisición de segundas lenguas 19
   1.3 Instrucción gramatical desde el punto de vista de la adquisición de segundas lenguas 22
      1.3.1 El foco en la forma 23
   1.4 Justificación para el presente estudio 24
      1.4.1 Estructura y presentación del trabajo 28

MARCO TEÓRICO 31

2. El modelo de procesamiento del *input* 33
   2.1 Introducción 33
   2.2 Presentación del modelo de procesamiento del *input* 33
      2.2.1 Errores comunes sobre el procesamiento del *input* 43
   2.3 Un modelo con metodología: la instrucción de procesamiento 44
      2.3.1 Conceptos básicos para entender la instrucción de procesamiento 48
   2.4 Investigación dentro del marco de la instrucción de procesamiento 53
      2.4.1 Críticas a la instrucción de procesamiento 57
      2.4.2 El papel de la información explícita 61
   2.5 Por qué es interesante aplicar la instrucción de procesamiento al *output* también 65
      2.5.1 El *output* cobra protagonismo 67
      2.5.2 Procesamiento de *input* y complementariedad del *output* 69

2.5.3 La instrucción de procesamiento y el modo verbal 73
2.5.4 Nuevos retos para la instrucción de procesamiento: el presente estudio 76

3. La gramática cognitiva 80
3.1 Introducción 80
3.2 Origen y fundamentos de la gramática cognitiva 80
3.2.1 Los orígenes: el significado es la clave 80
3.2.2 De lingüística a gramática cognitiva 82
3.2.3 El lenguaje como ente simbólico 84
3.2.4 Conceptos básicos para entender la gramática cognitiva 88
3.2.5 El lenguaje como espacio 95
3.3 Gramática cognitiva y adquisición de segundas lenguas 97
3.3.1 De una gramática tradicional a una cognitiva y por qué 97
3.3.2 La cara pedagógica de la gramática cognitiva 98
3.3.3 Aplicaciones de la gramática cognitiva a la adquisición de segundas lenguas 100
3.4 Una gramática de operativización para el modo verbal 101
3.4.1 «Cambiar el chip» 101
3.4.2 La teoría de la declaración 104
3.4.3 Valor de operación, ley de significado y ley de uso 108
3.4.4 Ejemplos prácticos 111

ESTRUCTURA META 115

4. El modo verbal en E/LE 117
4.1 Introducción 117
4.2 Análisis del modo verbal y de su complejidad 117
4.2.1 Sintaxis y morfología 117
4.2.2 Pragmática y semántica 119
4.2.3 Procesamiento de formas 121
4.2.4 Recursos de procesamiento 122
4.2.5 Materiales de E/LE 122

4.3 La enseñanza del modo verbal:
problemas y dificultades 123
4.3.1 Metodológicas 123
4.3.2 Para los profesores 125
4.3.3 Para los alumnos 127
4.3.4 Generales 131
4.4 El modo verbal para los aprendientes
alemanes de E/LE 134
4.4.1 Análisis de errores 135
4.4.2 Análisis contrastivo 135
4.5 Breve recapitulación 136

5. Aplicaciones cognitivas y de procesamiento
a la selección modal 138
5.1 Introducción 138
5.2 Consideraciones generales sobre
la selección modal 138
5.3 Oraciones de relativo 139
5.3.1 Aplicaciones cognitivas 140
5.3.2 Aplicaciones de procesamiento 141
5.4 Oraciones temporales 143
5.4.1 Aplicaciones cognitivas 143
5.4.2 Aplicaciones de procesamiento 144
5.5 Oraciones concesivas 146
5.5.1 Aplicaciones cognitivas 146
5.5.2 Aplicaciones de procesamiento 148
5.6 Consideraciones finales 149

LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA 151

6. Metodología I 153
6.1 Introducción 153
6.2 Diseño del estudio: presentación 153
6.3 Participantes del estudio 155
6.3.1 Organización de los participantes 157
6.4 Preparación de materiales 159
6.4.1 Datos generales 159
6.4.2 Verbos presentes en los materiales 160
6.4.3 Directrices teóricas para la creación
de materiales 161

6.4.4 Los materiales y la «prueba piloto» 166
6.4.5 Materiales complementarios 167
6.5 Materiales del estudio 168
6.5.1 Series de instrucción 168
6.5.2 Pruebas de evaluación 170
6.6 Breve recapitulación 170

7. Metodología II 172
7.1 Introducción 172
7.2 La investigación: datos generales 172
7.3 Protocolo del estudio 173
7.4 Evaluación 176

8. Resultados y discusión 177
8.1 Introducción 177
8.2 Hipótesis 1 → Efecto de la instrucción en el modo . . 177
8.2.1 Hipótesis 1 para los grupos de instrucción 178
8.2.2 Hipótesis 1 para el grupo de control 179
8.2.3 Hipótesis 1 para los grupos de instrucción vs. control 181
8.2.4 Discusión de la hipótesis 1 182
8.3 Hipótesis 2 → Efecto de la instrucción en las tres áreas 183
8.3.1 Hipótesis 2 para los grupos de instrucción 184
8.3.2 Hipótesis 2 para el grupo de control 187
8.3.3 Hipótesis 2 para los grupos de instrucción vs. control 188
8.3.4 Discusión de la hipótesis 2 191
8.4 Hipótesis 3 → Diferencias entre grupos de instrucción 193
8.4.1 Hipótesis 3 para las oraciones de relativo 194
8.4.2 Hipótesis 3 para las oraciones temporales 194
8.4.3 Hipótesis 3 para las oraciones concesivas 195
8.4.4 Discusión de la hipótesis 3 196
8.5 Hipótesis 4 → Diferencias en la tarea 196
8.5.1 Puntuaciones diferenciales para la hipótesis 4 . 198
8.5.2 Discusión de la hipótesis 4 199
8.6 Hipótesis 5 → Efecto del orden de las pruebas de evaluación 201
8.6.1 Discusión de la hipótesis 5 201

8.7 Conclusiones 202

CONCLUSIONES 207

9. Conclusiones generales 209
9.1 Introducción 209
9.2 Recapitulación 209
9.3 Conclusiones sobre gramática cognitiva y operativa . 210
9.4 Conclusiones sobre instrucción de procesamiento . . 213
9.5 Por qué es interesante seguir investigando 215

BIBLIOGRAFÍA y ANEXOS[1] 217

10. Bibliografía 219

Anexo 1. Los secretos del subjuntivo 233
Anexo 2. Las oraciones de relativo. Ejemplos 236
Anexo 3. Las oraciones temporales. Ejemplos 239
Anexo 4. Las oraciones concesivas. Ejemplos 242

1. Los anexos que se incluyen en esta publicación son ejemplos representativos de las series que se presentaron con la versión original de la tesis doctoral de la autora. Pueden consultarse en sus versiones completas en la Biblioteca Virtual de la Universidad Nebrija.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

AF	Afectiva (referido a un tipo de actividad)
ASL	Adquisición de segundas lenguas
AT	Áreas de trabajo para la investigación
CFS	Conexión(es) de forma y significado
CORR	Correcto (criterio de evaluación)
E/LE	Español como lengua extranjera
FonF	Foco en la forma
GC	Gramática cognitiva
GI	Grupo de interpretación
GP	Grupo de producción
GrC	Grupo de control
GrOp	Gramática operativa
HN	Hablante(s) nativo(s)
HNN	Hablante(s) no nativo(s)
HS	*Hauptsatz*, en español «oración principal»
IE	*Input* estructurado
IExp	Información explícita (pendiente de cambiar)
IL	Interlengua
INC	Incorrecto (criterio de evaluación)
IND	Indicativo
INST	Grupos de instrucción
IP	Instrucción de procesamiento
IT	Instrucción tradicional
LC	Lingüística cognitiva
LE/L2	Lengua extranjera/segunda
LM/L1	Lengua materna
MCER	Marco común europeo de referencia para las lenguas
NS	*Nebensatz*, en español «oración subordinada»
NS/NC	No sabe/no contesta
OA	Oraciones concesivas (con «aunque»)
OC	Oraciones temporales (con «cuando»)
OE	*Output* estructurado
OR	Oraciones de relativo
PI	Procesamiento del *input*
RE	Resumen esquemático
REF	Referencial (referido a un tipo de actividad)
RWTH	Rheinisch Westfälische Technische Hochschule Aachen, en español «Universidad Técnica de Aquisgrán»

SM	Selección modal
SUBJ	Subjuntivo
SZ	*Sprachenzentrum*, en español «Centro de Lenguas Modernas»
TINT	Interpretación (referido a un tipo de tarea)
TP	Traducción propia
TPROD	Producción (referido a un tipo de tarea)
VD	Variable dependiente
VI	Variable independiente
VO	Valor de operación

INTRODUCCIÓN

1. LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS[2]

1.1. La adquisición de segundas lenguas: una introducción

La adquisición de segundas lenguas (en adelante ASL) es el campo de la lingüística que trata del aprendizaje de una lengua diferente a la materna (L1). El ámbito de acción de la ASL es variado y puede tratarse desde muchas perspectivas[3], entre otras, la de la psicología, la sociología, el análisis del discurso, las ciencias cognitivas encargadas del procesamiento del lenguaje, la pragmática, la lingüística aplicada y, por supuesto, la didáctica y el aprendizaje de lenguas.

De hecho, el marco teórico de la ASL reflexiona «sobre el conocimiento y la adquisición de una competencia y de una serie de habilidades que nos permiten hacer uso de un instrumento de comunicación que no somos capaces de aprender tal como aprendimos nuestra lengua materna» (Baralo, 1999: 7).

Este proceso de aprendizaje puede tener lugar en un contexto de instrucción o a través de la exposición a la lengua y/o la inmersión en el país donde esta se habla. El primer caso se refiere al concepto de «lengua extranjera» (LE) y el segundo se conoce como «segunda lengua» (L2)[4]. La asimilación de una LE/L2 puede darse de dos formas: o bien la lengua *se aprende* (es decir, conscientemente y a través de instrucción) o bien *se adquiere* (inconscientemente y a través de la exposición a *input* comprensible en la L2) (Krashen, 1985 y 1989). En

2. Para la presente publicación se ha acortado la tesis original de forma considerable. Siempre que se considere pertinente se remitirá al lector a la versión original, que se encuentra disponible en la Biblioteca Virtual de la Universidad Nebrija.
3. Se recomienda la lectura del capítulo introductorio de Doughty & Long (2003) para obtener una sólida panorámica del alcance y los intereres de la ASL como disciplina.
4. Para futuras referencias, es importante mencionar que en este trabajo no se aplica esta distinción, por lo que a menos que se indique específicamente, ambos términos (*segunda lengua* y *lengua extranjera*) se usarán indistintamente.

cualquier caso, la ASL trata con todos los escenarios posibles, incluidos los que mezclan contextos de adquisición en un ambiente de LE y aprendizaje en situaciones de inmersión, pues las fronteras entre el aprendizaje y la adquisición son difusas.

Al contrario de lo que pueda pensarse al encontrar la vasta colección de bibliografía e investigación en el campo (ver Doughty & Long, 2003, y Hinkel, 2005, para una completa revisión), la ASL es en realidad una disciplina bastante joven. Sus orígenes se estiman a finales de la década de 1960, cuando S. P. Corder publicó su artículo «La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua», donde por primera vez se adjudicó un papel activo a los errores del aprendiente en la construcción de conocimiento. Hasta ese punto, el proceso de aprendizaje de una L2 se había estudiado independientemente del propio aprendiente, pues se primaba el análisis contrastivo de los sistemas lingüísticos para definir las similitudes y buscar las diferencias, concentrando los esfuerzos de didáctica en las últimas.

Gass (1995) buscó definir la ASL y estableció que aún se necesitaba profundizar más en la disciplina para poder definirla apropiadamente, dado que su ámbito de investigación es ciertamente extenso. Sin embargo, y a pesar de la variedad temática en ASL, Gass identificó una característica indiscutible: la ASL como «base para comprender el aula de lenguas»[5] (pág. 6). La relación entre la ASL y la enseñanza de lenguas es altamente controvertida, pero al mismo tiempo tiene una enorme importancia, pues es una relación bidireccional y tanto los profesores como los investigadores «necesitan trabajar conjuntamente para determinar cómo se han de evaluar los hallazgos de la ASL, cuáles usar y cómo se han de aplicar a las situaciones del aula» (pág. 16).

La perspectiva de ASL que se trata desde este trabajo se centra en los efectos de la instrucción gramatical en el aula de L2/LE y es entonces importante caracterizar a qué nos referimos con *instrucción*.

5. Todas las citas que aquí están en español y pertenecen a autores extranjeros son traducciones propias cuya versión original puede consultarse en la tesis doctoral de la autora, disponible en la Biblioteca Virtual de la Universidad Nebrija.

La instrucción puede definirse como un acercamiento sistemático y programado a una L2/LE por medio de una explotación de aspectos lingüísticos que provea el contexto de trabajo necesario para que los alumnos aprendan.

1.2. El papel de la instrucción formal en la adquisición de segundas lenguas

La ASL en contextos de instrucción tiene lugar cuando el aprendiente se apoya en ayuda externa para aprender la L2 y típicamente se refiere al aula de LE. Doughty (2004) enfatiza la importancia de comparar la eficacia de diferentes metodologías y acercamientos a la gramática para que puedan arrojar luz sobre cómo desarrollar la interlengua (IL) del aprendiente. Los argumentos en favor de este punto de vista estipulan que la instrucción podría influenciar una serie de aspectos:

- Las estrategias de procesamiento de los aprendientes. La instrucción motiva las que promueven el crecimiento de la IL y trata de alterar las que son negativas y dificultan o retrasan la comprensión de estructuras.

- Motivación para el aprendizaje, aplicando metodologías que fomenten un progreso que el aprendiente pueda ver, y trabajando con tareas que permitan al aprendiente hacerse cargo de su propio desarrollo lingüístico.

- También el grado de fluidez al que el aprendiente puede llegar en las fases finales de su aprendizaje. Esto se consigue con programas de enseñanza que se centran en ofrecer práctica controlada para corregir, modificar y consolidar el conocimiento adquirido.

- En contextos de inmersión, la instrucción permite al estudiante ejercitar y desarrollar su IL en un ambiente controlado que le ayudará a lograr precisión y corrección en la LE.

- Si el aprendiente no se encuentra en inmersión lingüística, los cursos de lengua proveen a los estudiantes con suficientes oportunidades y la calidad necesaria para aprender la lengua extranjera con éxito.

Doughty (2003 y 2004) expone que la cuestión clave en contextos de instrucción «es si la ASL de los adultos implica, en general, procesamiento implícito o explícito y si la instrucción más efectiva es implícita o explícita» (2003: 256). Cadierno (1995), al debatir la cuestión anterior y a la luz de los resultados de su propia investigación (la cual se discutirá en el capítulo 2), abogó por la instrucción fomal, diciendo que «en lugar de discutir si la instrucción formal propiamente dicha marca una diferencia en la ASL, sería más apropiado considerar *qué tipo* de instrucción formal sería la más efectiva» (pág. 190). Robinson & Ellis, en una reciente revisión de los efectos de la instrucción fomal en la investigación de ASL (derivados del estudio de Norris & Ortega en 2000), plantearon que la instrucción *explícita* que dirige a los aprendientes a hacer conexiones de forma y significado (CFS) es «más efectiva en favorecer la evaluación posterior a la instrucción del aprendizaje de construcciones, comparada con situaciones *implícitas*, donde los aprendientes no promueven o demuestran tal percepción» (págs. 498-499).

Teniendo en cuenta que la cuestión relacionada con este tema aún se encuentra en debate, desde este trabajo se plantea que la instrucción explícita tendrá mayores y mejores efectos para los aprendientes que deben tratar con estructuras gramaticales complejas[6] (consultar Housen & Pierrard, 2005, para ver un serie de estudios que apoyan nuestro argumento). Una estructura de este tipo es, por ejemplo, la forma meta para este estudio: el modo verbal en español como lengua extranjera (E/LE). Por tanto, una enseñanza del modo verbal que implique instrucción formal y gramatical será la mejor opción para introducir esta estructura en el aula de E/LE.

6. «Estructura gramatical compleja» se refiere a todas aquellas formas que o bien tienen una fuerte carga morfológica, bajo valor léxico o semántico, o bien una combinación de todo lo anterior. Por lo general, la estructura no se percibirá ni procesará desde el *input* si no hay una instrucción que dirija la atención de los aprendientes explícitamente hacia estas formas.

Housen & Pierrard (2005) dan múltiples razones a favor de trabajar con instrucción formal en ASL. A continuación se presentan varias de ellas desde el punto de vista de E/LE:

1. El creciente número de personas que actualmente estudian E/LE en todo el mundo[7] en academias de lengua, cursos específicos, universidades, manuales y otros materiales, bibliografía de E/LE, etc. Considerando este dato, investigar en el marco de E/LE está justificado desde su validez sociológica, pues su alcance será positivo para estudiantes, profesores, diseñadores de materiales, autores de manuales o planificadores lingüísticos.

2. Teniendo en cuenta las dificultades que el aprendizaje y la enseñanza de E/LE suponen, es necesario llevar a cabo más investigación para dar respuestas a las dos caras de esta misma moneda, así como para unificar ambas eficazmente en el aula.

3. La lengua española se percibe como compleja, pues incluye numerosas dicotomías que dificultan su aprendizaje. La selección modal, las preposiciones *por* y *para*, el contraste del indefinido y el imperfecto o los verbos *ser* y *estar* son excelentes ejemplos ilustrativos de este argumento. Por tanto, la investigación en el marco de E/LE es de interés para intentar descubir cuál es la verdadera naturaleza del lenguaje, de sus componentes y de las relaciones entre ellos.

La meta de este trabajo es contribuir a los tres aspectos anteriores y para ello se ha trabajado con aprendientes alemanes de E/LE, investigando el desarrollo de su aprendizaje a través de un método de enseñanza que trata de incluir los fundamentos del procesamiento de la LE y contribuir en la búsqueda de respuestas a la siguiente pregunta: ¿cuál es el papel de la instrucción explícita en la ASL?

7. El Instituto Cervantes estima que el número de aprendientes de E/LE es de aproximadamente 14 millones. Para más detalles ver: http: //www.elpais.com/articulo/semana/lengua/activo/estrategico/elpepueconeg/20080210elpneglse_6/Tes y http: //www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2008/noticias/noticia_08-05-21.htm.

1.3. Instrucción gramatical desde el punto de vista de la adquisición de segundas lenguas

Considerado uno de los «puntos calientes» en ASL, el tema de la gramática es fuente de polémica[8]. ¿Se necesita gramática en el aula de L2/LE? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de gramática y cuánta? VanPatten & Lee (2003: 123) hablan sobre los usos tradicionales de la gramática en las aulas americanas (aunque sus opiniones son fácilmente trasladables a otros países) y la describen como «mayormente mecánica, con un foco exclusivo en utilizar una forma gramatical para *producir* algún tipo de enunciado». Los años ochenta y noventa del pasado siglo vieron nacer al llamado enfoque comunicativo, en el que la gramática apenas tenía presencia en el programa de clase y, si se enseñaba, era de manera casi «clandestina», sin referencia específica a metalenguaje y con el foco en nociones lingüísticas que se expresaban a través de formas (ver Santos Gargallo, 1999, para una revisión histórica de las metodologías de enseñanza en E/LE).

Hoy en día, sin embargo, se ha reconsiderado el papel de la gramática y se están llevando a cabo intentos de reconciliarla con el enfoque comunicativo, aunque la cuestión continúa siendo problemática, pues muchos profesores tienden a considerar la gramática como una serie de formas lingüísticas desconectadas entre sí y que pueden usarse en muchos contextos. Esta perspectiva puede tratar las categorías lingüísticas (tiempos verbales, tipos de oraciones, sintagmas, etc.) independientemente de su significado o como unidades con significado que cambian según el contexto (Byrd, 2005, revisa y discute estas y otras ideologías que los profesores tienen).

Visto lo anterior puede afirmarse que hay muchos temas que necesitan de investigación para poder comprenderse y desarrollarse mejor. Entre otras, es necesario revisar la afirmación de que la gramática conduce a la precisión lingüística (es decir, al uso correcto de estructuras gramaticales) y a la fluidez —que, de acuerdo con Byrd (2005: 551), es la «habilidad de comprender fácilmente y participar en la comunicación, que generalmente es hablada»—, siempre y cuando el aprendiente esté lo suficientemente motivado para trabajarla.

8. Los capítulos 3 y 4 de este trabajo argumentan y ejemplifican sobre esta polémica.

Dado que el enfoque comunicativo continúa floreciendo en el aula de LE, Byrd señala que la cuestión más importante relativa a la instrucción gramatical tiene su fondo en el foco: ¿foco en la forma o foco en las formas?

1.3.1. El foco en la forma

El término «foco en la forma» (en adelante FonF) lo acuñó por primera vez Long a finales de los años ochenta del siglo XX. Su intención era buscar un hueco apropiado para la gramática dentro del enfoque comunicativo. La hipótesis del *input* (Krashen, 1985 y 1989) y la noción de adquisición natural que imperaba en ASL tenían enorme presencia en el aula de LE, pero la idea de que una instrucción explícita pudiera ayudar a los aprendientes a acelerar su proceso de adquisición había empezado a ganar atractivo.

En la línea anterior, el FonF se basa en la siguiente cuestión: si los aprendientes deben percibir algún aspecto del *input* en L2 pero por alguna razón no lo hacen o no pueden hacerlo, entonces se necesitará una instrucción (fundamentalmente centrada en tareas de negociación e interacción) que los «reconduzca» para que lo consigan:

> «Tal tipo de *feedback* atrae la atención del aprendiente hacia las discrepancias que ocurren entre el *input* y el *output*, es decir, hace que se centren en la forma y puede promover la percepción de los tipos de estructuras para las que una pura dieta de *input* comprensible no es suficiente» (Long & Robinson, 1998: 23).

Sin embargo, es importante distinguir entre FonF y foco en la*s* formas. Este último enfoque es el que tradicionalmente se ha utilizado para componer el currículum de L2/LE y está dividido en unidades que tratan las formas gramaticales como elementos básicos separados de significado y contexto. La distinción primaria entre ambos tratamientos de la gramática se encuentra en que el FonF «implica actividad previa con el significado antes de que la atención a los aspectos gramaticales sea efectiva» (Doughty & Williams, 1998b: 3), mientras que con el foco en las formas el trabajo con los significados no es un requisito.

Según Long & Robinson (1998), el FonF «consiste en un desplazamiento ocasional de la atención a los aspectos lingüísticos codificados —por los profesores y/o uno o más estudiantes—, producido porque se perciben problemas de comprensión o producción» (pág. 23). De esta forma, el FonF[9] establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, y permite así un procesamiento basado más en percepción y en comprensión, y menos en memorización. Así, se hace posible trabajar en el *input* que aparece (accidentalmente o indicado por el profesor) en el aula comunicativa y hace que las formas lingüísticas sean más notorias para que el alumno pueda prestarles atención.

Cadierno (2008), después de revisar tratamientos de gramática presentes durante los últimos treinta años en el aula de L2, concluye que el FonF es el mejor tipo de instrucción gramatical, pues con él se pueden unir la presentación de contextos comunicativos con las formas lingüísticas y sus significados, y favorecer así que el aprendiente preste atención a las CFS que pueden y deben hacerse. De hecho, el capítulo 2 introducirá una de las operalizaciones posibles del FonF que están presentes en la literatura de ASL, aunque ciertamente no sea el único disponible[10]: la instrucción de procesamiento (VanPatten, 1996, 2002a, 2004 y 2007).

1.4. Justificación para el presente estudio

> «Los lingüistas a menudo se quejan de que los métodos que se usan en las clases de lengua extranjera no se corresponden con lo que ellos investigan sobre el lenguaje, y lamentan que sus conocimientos se pasen por alto en el diseño de métodos y actividades. Por otra parte, los profesores de lenguas extranjeras se quejan de que los conocimientos de los lingüistas simplemente son poco prácticos con los asuntos de clase, porque en las teorías lingüísticas actuales no se pueden encontrar los elementos que puedan ser útiles en el

9. Para una revision histórica del FonF y de los diferentes acercamientos que este trata en la literatura de ASL, se recomienda la lectura de Williams (2005).
10. Otros modelos teóricos que utilizan el FonF como aplicación al aula de L2/LE incluyen la teoría de adquisición de destrezas de DeKeyser (DeKeyser & Sokalski, 1996; DeKeyser, 1998) o la hipótesis del *output* de Swain (1998a y b; también Izumi & Bigelow, 2000).

día a día y que proporcionen directrices firmes sobre las que basar los métodos didácticos» (Achard, 2004: 167).

Hoy en día son muchos los lingüistas y profesores que comparten esta vision de desunión presentada por Achard: Collentine (2003), Grove (2003), Ruiz Campillo (2007), Langacker (2008 a y b), Tyler (2008b) o Llopis García (2008a) son algunos ejemplos. El trabajo de Tyler es especialmente interesante, pues se puso por meta probar la afirmación anterior y examinó el contenido de artículos publicados en revistas especializadas. Después de repasar más de 400 artículos, Tyler encontró que solamente 21 se centraban en algún aspecto específico de gramática (con la excepción de aquellos estudios sobre pronunciación). Además, la autora también repasó los manuales más populares de inglés como L2 y concluyó que la tipología de actividades era básicamente la misma utilizada en las metodologías estructuralistas de los años cincuenta del pasado siglo.

Bien entrados en el siglo XXI, esta falta de acuerdo tan significativa entre la investigación teórica y práctica general en clase continúa planteando un serio reto para la ASL. Hay una gran necesidad de investigación que se centre en unir, combinar, aliar y probar diferentes acercamientos de ASL a la instrucción formal, pues su desarrollo podrá ayudar a la creación de nuevos y más efectivos materiales de enseñanza, a la mejor formación de profesorado, a una más completa planificación de programas de enseñanza y a métodos de evaluación eficaces.

Doughty (2003) afirma que la investigación debería dar prioridad a trabajar con formas de instrucción que, mediante el foco en la forma, estudien el procesamiento de L2. Pica (2005) no solo se muestra de acuerdo con el argumento anterior, sino que además expresa de manera certera la visión que domina el presente trabajo:

«Los investigadores deben también desarrollar formas de operacionalizar y estudiar los procesos de reestructuración e internalización que ocurren después de que los aprendientes han percibido el *input* y lo han procesado como *intake*. Las intervenciones [pedagógicas] diseñadas para estimular estos procesos no solo proveerán información sobre la progresión de *input-intake*-reestructuración-internalización, sino que servirán como base para [crear] materiales y actividades que pueden aplicarse según las necesidades del aula» (pág. 277).

El presente estudio, entonces, intenta profundizar en la instrucción gramatical del aula de L2/LE y combina para ello dos marcos de trabajo de la ASL con el objetivo de crear un acercamiento gramatical metodológico a la selección modal: la instrucción de procesamiento (IP; ver capítulo 2) y la gramática cognitiva (GC; ver capítulo 3). La razón de esta unión es dar a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender *claramente* la lengua y los usos de las formas meta, precisamente porque pueden entender su misma naturaleza.

Robinson & Ellis (2008: 7) señalan que «algunos aspectos de una L2 requieren conciencia y/o atención a la forma lingüística —el aprendizaje implícito no es suficiente para una ASL con éxito— y el foco en la forma mejora el ritmo y maximiza los logros en L2». Dado que el modo es un aspecto tan complejo del E/LE (ver capítulo 4), los argumentos que abogan por usar metodologías de foco en la forma justifican la elección de la IP, pues la investigación en su marco de acción continúa creciendo (ver tabla 2.1 en el capítulo 2) y prueba que la IP da a los aprendientes la oportunidad de procesar formas meta por medio de actividades con un *input* que ha sido estructurado de una forma especial para aumentar las posibilidades de desarrollo en la IL y una eventual adquisición. La IP identifica problemas de procesamiento existentes y trata de resolverlos, asegurándose así de que la conexión de forma y significado se realiza correctamente en las actividades estructuradas que se diseñan para ello (y que en este trabajo se aplicaron tanto a *input* como a *output*). De esta manera aumentan las posibilidades de que los aprendientes comprendan la forma meta y la procesen con éxito, incluso con efectos a largo plazo.

La visión del lenguaje que propone la GC se centra en la relación inseparable que existe entre forma y significado y que representa el lenguaje como parte de nuestro sistema cognitivo general. De esta forma, todos los hablantes (nativos y no nativos) expresan significado sobre la base de cómo perciben la realidad y de cómo quieren expresar su perspectiva. En palabras de Robinson & Ellis, el lenguaje «puede primar diferentes elementos en el teatro de la conciencia para potencialmente relacionar muchas historias y perspectivas diferentes sobre la misma escena» (2008: 3).

Desde esta forma de concebir la lengua, la gramática deja de ser un conjunto arbitrario de formas y reglas que se usan en contextos (sig-

nificativos o no), y pasa a convertirse en la herramienta necesaria que permite a los aprendientes construir una nueva realidad en la L2 por medio de conexiones de forma y significado (CFS). Con la GC es posible encontrar otras maneras de operacionalizar estas conexiones para que los estudiantes no tengan que trabajar con listados de formas y puedan manejar valores de operación que reduzcan todos los contextos posibles a una decisión formal basada en su intención comunicativa. Así, dentro del campo cognitivo, la gramática operativa[11] (GrOp; Ruiz Campillo, 2007a y b y 2008) permite al aprendiente *ser dueño* de su comunicación y dominar en cada momento qué quiere decir y por qué.

Por medio de la combinación de los enfoques anteriores pueden definirse ya varios de los objetivos que el presente trabajo se ha fijado:

- Hacer a los estudiantes conscientes de la naturaleza del modo verbal y de los propósitos comunicativos que implica (en lugar de tratar su gramática en el aula como una tarea más a completar durante la instrucción, al lado e independientemente de otras tareas como la expresión oral o escrita).

- Llamar su atención al hecho de que, para comunicar ideas con éxito y significativamente en la L2, necesitan utilizar indicativo o subjuntivo y que de ninguna manera el uso de uno u otro modo es irrelevante.

- Afirmar rotundamente que lo que dicta la selección modal no es la relación entre el modo y una miríada de contextos —expresar duda, hablar de sentimientos, desear, comunicar rutinas, información compartida, etc.—, tal y como se enseña en el aula de E/LE actual (ver capítulo 4), sino que hay una perspectiva más amplia que incluye el objetivo de comunicación del propio aprendiente.

11. La gramática operativa es un enfoque gramatical destinado a la enseñanza de formas. Consiste en buscar valores de operación prototípicos que permitan reducir la mayor cantidad de usos posibles de una forma lingüística determinada para manejarlos con un mínimo de estos valores. Así, el aprendiente podrá ser capaz de producir un número ilimitado de enunciados sin tener que aprender cada contexto de uso individualmente.

- Preparar a los aprendientes para superar las barreras de procesamiento a las que se enfrentan por medio de información explícita sobre estrategias de aprendizaje, dirigiendo su atención hacia el camino correcto para procesar con éxito.

- Asegurar que las CFS de la selección modal se fijan con la práctica estructurada en tareas de interpretación y producción, pues de esta manera se consigue un acercamiento más completo a la realidad del aula de E/LE.

Para resumir, la pregunta que tratamos de responder es: ¿cómo afectaría al proceso de adquisición un tipo de instrucción que considera tanto al *input* como al *output* como *intake* potencial, y que les otorga a los aprendientes más responsabilidad gramatical sobre cómo procesar una situación comunicativa?

1.4.1. Estructura y presentación del trabajo

Esta tesis doctoral está estructurada en seis grandes divisiones que contienen diez capítulos en total. La primera división delinea el contexto de trabajo en el que se mueve la tesis e incluye el presente capítulo.

La segunda división da cuenta del marco teórico utilizado. Así, el capítulo 2 desarrolla el modelo de procesamiento del *input* (PI) de VanPatten (1996, 2002a, 2004 y 2007), que a su vez es el marco en el que funciona la metodología de instrucción de procesamiento (IP). Las últimas secciones de este capítulo se ocuparán de explicar y justificar una propuesta de extensión de las aplicaciones de la IP al *output*, dado que este es un componente clave del aula de L2/LE. Se darán razones para «ampliar» la IP y se explicará la relación de esta propuesta con el presente estudio.

El capítulo 3 se encarga de la lingüística y la gramática cognitiva. Este capítulo tiene tres grandes objetivos. Primero, presentar los orígenes y bases teóricas que hacen de lo cognitivo una disciplina con creciente presencia en ASL. Segundo, describir la relación entre GC y ASL y, por último, presentar la gramática operativa (GrOp) de Ruiz Campillo (2007a y b y 2008) como propuesta de instrucción gramatical para la clase de E/LE.

La tercera división del trabajo analiza la forma meta estudiada, es decir, la selección modal en E/LE. El capítulo 4 analiza las características del modo verbal desde varias perspectivas, entre las que se encuentran sus características gramaticales consideradas desde su enseñanza y aprendizaje. El capítulo 5, por otro lado, relaciona la selección modal con el marco teórico, es decir, que presenta las aplicaciones metodológicas que tanto la IP como la GrOp ofrecen, explicando cómo ambos enfoques interactúan y cómo pueden combinarse para crear una completa metodología de instrucción.

La cuarta división trata del estudio empírico que se llevó a cabo para este trabajo: metodología, diseño, procedimiento de evaluación y análisis de datos.

La quinta división contiene el capítulo de las conclusiones generales (capítulo 9), donde se integran todos los aspectos detallados en cada capítulo, y la sexta y última división contiene todas las referencias citadas a lo largo del texto (en el capítulo 10) y los apéndices que completan el trabajo: cuestionarios generales, «paquetes de instrucción» y materiales de evaluación.

MARCO TEÓRICO

2. EL MODELO DE PROCESAMIENTO DEL *INPUT*

2.1. Introducción

Este capítulo expone el marco teórico en detalle y se encarga del modelo de procesamiento del *input*. A lo largo de sus secciones se explicarán tanto el modelo como la metodología que este desarrolla para el aula, llamada instrucción de procesamiento (IP). Se describirán los trabajos más importantes dentro del marco de la IP y se discutirá la temática alrededor de la que han girado las cuestiones metodológicas, tanto las que han buscado probar su validez como las que la critican.

2.2. Presentación del modelo de procesamiento del *input*

Un punto de amplia discusión en ASL hoy en día se centra en dos acercamientos principales al aula de lenguas extranjeras (LE), y se refieren al papel del *input* y del *output* como elementos constructores de conocimiento en la interlengua (IL) de los aprendientes de LE. A grandes rasgos, el *input* puede definirse como la información lingüística que los aprendientes oyen o leen en la LE y cuyo significado tratan de procesar, mientras que el *output* representa la producción de los aprendientes, ya sea en forma oral o escrita, con el fin de comunicar significado.

Mientras que el primer elemento se centra en proporcionar datos a la IL, el segundo trata de confirmar las hipótesis del aprendiente respecto a esta. Para el modelo presentado aquí, sin embargo, el foco se encuentra en el *input*, pues se entiende que su presencia es imprescindible para una adquisición de la LE con éxito.

> «El concepto de *input* es quizás el más importante concepto en la adquisición de segundas lenguas. Es banal señalar que ningún individuo puede aprender una segunda lengua sin *input* de alguna clase. *De hecho, no hay ningún modelo de adquisición de segundas lenguas que no se centre en el* input *en su intento de explicar*

cómo los aprendientes crean gramática en una segunda lengua» (Gass, 1997, citada por VanPatten, 2002a: 756).

Sin embargo, para que la adquisición tenga lugar no basta con exponer al aprendiente a un *input* cualquiera, sino que este tiene que ser *comprensible*, pues «aunque la comprensión no garantiza la adquisición, la adquisición no sucede si la comprensión no tiene lugar» (VanPatten, 2007: 115). Por eso, aun teniendo las condiciones necesarias y favorables, el aprendiente no será capaz de descifrar todo el contenido del *input*, sino que se fijará en ciertos elementos mientras que otros le pasarán desapercibidos y serán ignorados. Para poder asimilar *input* es necesario que el significado que se transmite y su referente, es decir, la forma lingüística, se detecten y ensamblen conjuntamente en la mente del hablante.

Este acontecimiento, parte del *procesamiento*, se conoce como «conexión de forma y significado» (CFS) e implica la comprensión de una forma. Por tanto, cuando una CFS tiene lugar puede hablarse de *input* detectado y que, si se procesa con éxito, podría llegar a convertirse en *intake*[12]. El *intake* es toda «información lingüística que se procesa [correcta o incorrectamente] y que se mantiene en la memoria activa [del aprendiente] para subsiguiente procesamiento» (VanPatten, 2002a: 757). Por tanto, el *intake* es el *input* que el aprendiente ha detectado y que podría ser conocimiento que se incorporara eventualmente a la IL del hablante, que es el sistema de conocimientos de la lengua extranjera.

Una vez conocido el proceso anterior, las preguntas lógicas que se hará el lingüista (quien les dará más relevancia si además es profesor de LE) son: ¿cómo y por qué se procesan las formas?, ¿por qué algunas formas se procesan con facilidad y otras presentan enorme resistencia?, ¿qué hace que una forma sea «procesable»?

12. El término *intake* fue primeramente acuñado por Corder en 1967 (Muñoz Liceras, 1996: 36): «Una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se le presente al alumno en el aula [...] y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos o, para ser más exactos, su toma *(intake)*».

Dar respuesta a estas preguntas es el objetivo del modelo de procesamiento del *input* (VanPatten, 1996, 2002a, 2004a y b, y 2007). El procesamiento del *input* (PI) estudia «las estrategias y mecanismos que los aprendientes utilizan para vincular una forma lingüística con su significado y/o forma» (VanPatten, 2004: 1) y tiene que ver con la transformación de *intake* desde el *input* durante la comprensión (VanPatten, 1996). La figura 2.1 muestra los procesos en ASL, primeramente presentados en VanPatten & Cadierno (1993a y b):

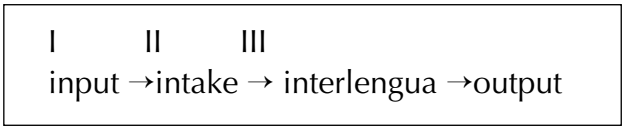


Fig. 2.1. Procesos de adquisición.

Según VanPatten (2004), la ASL no puede reducirse a un solo modelo ni a una sola fase, sino que se compone de múltiples procesos que cuentan con otros subprocesos interrelacionados y que funcionan en cada uno de los niveles que la adquisición supone. La figura anterior ofrece una visión panorámica y muy general de los procesos de adquisición. El primer proceso (I) es una fase inicial donde los aprendientes se enfrentan al *input* en la lengua meta y, por medio de la comprensión, pueden fijarse en parte de ese *input* para derivarlo en *intake* con las CFS. El PI representa este primer proceso. A través del segundo proceso (II), el *intake* se reestructura y se acomoda para poder ser parte de la IL, lo que quiere decir que el aprendiente incorpora y almacena el nuevo conocimiento, reorganizando el ya existente.

Dentro de este segundo proceso encuentran su lugar las teorías de adquisición de sintaxis y gramática universal, que junto al PI son «componentes *complementarios* de un mayor modelo general de adquisición y uso» (VanPatten, 1996: 129). Sabiendo que esta gramática contiene los principios generales del lenguaje y los parámetros específicos de las lenguas, su interacción con el *intake* durante el PI es responsable de la reestructuración del sistema lingüístico. El tercer proceso (III) se ocupa ya del acceso que el aprendiente tiene a su IL para seleccionar las formas que quiere usar a la hora de comunicarse, es decir, que tiene que ver con los mecanismos que trabajan en la producción de estructuras.

Visto lo anterior, el modelo de PI trata de explicar qué estrategias psicolingüísticas sirven al aprendiente para hacer CFS y así obtener aprovechamiento o *intake* a partir del *input* disponible. Propone que para realmente influir en cómo desarrolla el estudiante su IL es necesario centrar su atención en que reconozca, comprenda y procese las estructuras que por sí solo no puede, o bien porque esas estructuras no son tan «procesables» como otras, o bien porque su capacidad atencional se encuentra ocupada con otros elementos del *input* y/o desgastada por ellos. Este último argumento es clave para entender el modelo del PI, pues se entiende que el aprendiente procesa de forma limitada, es decir, que sus recursos de procesamiento y su atención están restringidos de forma natural. Por eso el aprendiente no puede procesar *todo* el *input* que encuentra y debe seleccionar ciertas partes (inconscientemente) por medio de estrategias.

Para definir lo que hace que unas formas lingüísticas sean más «procesables» que otras, el PI propone una serie de principios que se refieren a las estrategias que intervienen en el procesamiento del *input* de los aprendientes. Wong (2004: 34) puntualiza que el objetivo de los principios es determinar: «a) en qué se fijan los aprendientes en el *input* y por qué; b) qué estrategias definen cómo se hacen las conexiones de forma y significado, y c) por qué los aprendientes hacen unas conexiones de forma y significado antes que otras». La lista más actual de principios y sus correspondientes subprincipios (salvo omisión involuntaria) se presenta a continuación[13]:

• *Principio 1. Principio de la prioridad del significado* (P1).

Estipula que los aprendientes procesan el *input* primero por su significado antes de hacerlo por su forma, lo cual quiere decir que un aprendiente, al encontrar *input*, dará prioridad a las llamadas «palabras de contenido» (sustantivos, adjetivos, verbos) y centrará sus recursos de procesamiento en comprenderlas, por lo que otros aspectos del *input* (como por ejemplo la morfología verbal) le pasarán desapercibidas o serán ignoradas mientras la capacidad atencional se

13. Aunque el listado más completo de estos principios y subprincipios se encuentra en VanPatten (2004a), el autor hace una nueva revisión de algunos contenidos en 2007, los cuales también se han incluido aquí.

centre en los aspectos léxicos de la información disponible. Un ejemplo clásico es el de los aprendientes en niveles iniciales, donde los alumnos son capaces de decir *Ella se llama* o *Yo me llamo* como una sola unidad en bloque que conocen y utilizan para presentarse. Sin embargo, el estudiante es incapaz de analizar la expresión en términos de concordancia sujeto-predicado, flexión verbal o incluso de identificar el pronombre personal del objeto.

Este principio contiene, además, seis subprincipios, que describen las estrategias de procesamiento de los aprendientes en el marco de la prioridad del significado:

• *a) La prioridad de las palabras de contenido*.

Los aprendientes siempre asimilarán las palabras de contenido antes que las funcionales, fundamentalmente porque este tipo de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos...) son acústicamente más prominentes que las preposiciones o los artículos, por ejemplo.

• *b) Preferencia léxica*.

Los aprendientes procesarán los elementos con carga léxica antes que los que son más gramaticales cuando ambos codifiquen la misma información. Es necesario matizar que el término «preferencia» no se refiere a un procedimiento conscientemente ejecutado por el aprendiente. Lógicamente, no todo puede procesarse a la vez y todas aquellas formas que, a pesar de haberse percibido, no tengan una carga léxica lo suficientemente fuerte se desecharán de futuro procesamiento (VanPatten, 2004), aunque esto no tiene por qué ser indefinidamente.

Este subprincipio puede ejemplificarse con el modo subjuntivo del español, ya que a menudo la oración principal puede ya contener información léxica valiosa que el modo (en la subordinada) se limita a confirmar. En

[1] *Me interesa* ***cualquier*** *objeto que* ***sea*** *naranja,*

los aprendientes tenderán a prestar atención a *cualquier* antes que a *sea*, así que es más que probable que el verbo en subjuntivo (que

confirma que el antecedente es desconocido) pase desapercibido porque *cualquier* tiene mayor carga léxica.

Sobre el principio de preferencia léxica se han llevado a cabo numerosos estudios (como Cadierno, 1995, y su réplica, hecha por Benati, 2001 y 2005. Ver tabla 2.1) que confirman el éxito de la IP para alterar este subprincipio.

• *c) Preferencia por lo «no redundante»*.

«Los aprendientes tienen más probabilidad de procesar marcadores gramaticales significativos antes que los que no son significativos»[14] (VanPatten, 2007: 120). Entendiendo «redundancia» como «dos o más elementos en un enunciado o discurso que codifican la misma información semántica» (Farley 2005: 7), los aprendientes tenderán a dirigir su memoria de procesamiento hacia el primer elemento, es decir, el «no redundante». Este subprincipio guarda mucha relación con el anterior. Retomando el ejemplo anterior, el aprendiente, al oír *cualquiera* dejará de prestar atención a cualquier otro elemento que tenga que ver con lo desconocido, pues ya tiene la información que necesita para comprender el enunciado. *Sea*, entonces, como marcador más gramatical que léxico, tendrá menos posibilidad de convertirse en *intake*.

Es en este subprincipio que el concepto de «valor comunicativo» o «significatividad»[15] cobra importancia. El valor comunicativo de una forma se define como «la contribución relativa que una forma hace al significado referencial de un enunciado y se basa en la presencia o ausencia de dos características» (VanPatten, 1996: 24). Estas

14. Aunque VanPatten destaca la diferencia entre marcadores gramaticales «significativos» y «no significativos», otras corrientes de la lingüística actual no se muestran de acuerdo con esta distinción. La lingüística cognitiva, por ejemplo, no separa la forma del significado, por lo que aunque este pueda tener mayor o menor carga semántica en un marcador, siempre está presente. Desde este punto de vista, entonces, en el subprincipio 1c) los aprendientes procesarán primero los marcadores que tengan mayor carga de significado y luego los que tienen menos, siempre teniendo en cuenta que todos ellos codifican información semántica.
15. VanPatten (1996 y 2002a) usa el término «valor comunicativo» y a partir de 2004 cambia la nomenclatura y habla de «significatividad» (*meaningfulness* en inglés).

características son: [+/– información semántica] y [+/– redundancia] (VanPatten, 2004). Lee & VanPatten (2003) establecen que las características ideales que hacen a una forma determinada más *procesable* son «[+ valor semántico/– redundancia]».

• *d) Dominio del significado sobre lo «no significante»*.

Este subprincipio se desdobla desde el anterior y matiza su contenido, pues cuando en un enunciado es posible encontrar varias formas que sean redundantes y que codifiquen el mismo significado, el estudiante elegirá la que conlleve una mayor carga semántica. En

[2] *Ayer salí por ahí a cenar*,

claramente la forma más «procesable» es *ayer*, pero el siguiente ejemplo es más ilustrativo:

[3] *El mes que viene, cuando termines, tendrás vacaciones*.

En este caso pueden encontrarse varias formas que codifican la información «momento en el futuro», y son: [*el mes que*] *viene*, *termines* y *tendrás*. Las tres formas verbales marcan futuro, pero *tendrás* podría clasificarse como más accesible, puesto que inequívocamente marca futuridad. El presente de indicativo, dentro de la expresión *el mes que viene* también hace una aportación semántica importante. Sin embargo, el presente de subjuntivo es aquí la forma [+ redundante/– semántica], por lo que corre más riesgos de ser obviada y no procesada (es decir, no se hará la CFS «subjuntivo = futuro» con ella).

e) La disponibilidad de recursos.

Se refiere a la capacidad memorística destinada al procesamiento que los alumnos tienen disponible cuando atienden al *input*. Supone que si el alumno es capaz de entender con facilidad un enunciado, es porque este se encuentra equilibrado con el nivel del alumno, quien entonces todavía tendrá disponibilidad de recursos en su memoria para procesar la estructura meta que contenga. Por el contrario, si se sobrecarga al alumno con enunciados complejos o demasiado largos, este utilizará todos sus recursos en la comprensión del

mensaje y no quedará «espacio» para la fijación y procesamiento de nuevas formas.

VanPatten (2002a) enfatiza la importancia de la capacidad memorística (*working memory* en inglés) de los alumnos a la hora de entender cómo y por qué procesan algunas formas sobre otras: «Los aprendientes solo pueden llegar hasta cierto punto con su capacidad de memoria antes de que se les acaben los recursos atencionales y la memoria activa se vea forzada a deshacerse de información para dejar paso a la siguiente» (pág. 757).

VanPatten no es el único que pone de manifiesto la importancia de la memoria activa disponible para el procesamiento. *MacWhinney* (2005a), en su *modelo unificado de competencia* habla de las memorias a corto y largo plazo y de la capacidad de «almacenamiento» que reside en ambas, especialmente en la primera, para lo que al procesamiento a tiempo real se refiere. La memoria, por tanto, limita el papel de las CFS[16] tanto en el procesamiento como en la adquisición.

La solución al problema de la capacidad de almacenaje en la memoria del aprendiente, en opinión de ambos autores, es simple: «Menos palabras desconocidas en el *input* requieren menos procesamiento de ítems léxicos noveles, lo que a su vez supone dejar libres otros recursos para procesar formas gramaticales» (VanPatten, 2004a: 12). *MacWhinney*, por su parte, cita varios estudios que prueban su comentario cuando señala que, «evidentemente, los adultos rendirán mucho mejor en la extracción de formas léxicas y de reglas si no están abrumados con demasiado *input*» (2005b: 18). Tener este principio en mente, entonces, es de vital importancia para poder ayudar al aprendiente a procesar formas meta que por sí solo no es capaz.

f) La localización de los elementos dentro de la oración.

16. MacWhinney no utiliza exactamente la expresión «conexión de forma y significado» en su *modelo unificado de competencia*. El término utilizado en inglés es *cue*, que en español se traduce como «entrada» o «indicación». MacWhinney define esta «entrada» como «signo lingüístico como enlace entre forma y significado» (2004: 5).

«Un avalado universal de procesamiento es que las posiciones inicial y final de un enunciado son más notorias si se comparan con las posiciones medias (Barcroft & VanPatten, 1997; Clahsen, 1984; W. Klein, 1986; Rosa & O'Neill, 1998; Slobin, 1985). Las formas en la posición media, por ello, podrían no recibir suficientes recursos atencionales como para iniciar una CFS» (VanPatten, Williams & Rott, 2004b: 13).

Este subprincipio encuentra también protagonismo en acercamientos psicolingüísticos y cognitivos al lenguaje, lo cual prueba su validez e importancia a la hora de considerar qué tipo de *input* es el más «procesable»: «La facilidad de percepción de las posiciones iniciales y finales de los enunciados es una condición impuesta por el carácter vocal-auditivo de las señales lingüísticas y por su desvanecimiento rápido» (Castañeda Castro, 1998: 189).

Este es uno de los subprincipios de mayor relevancia para el modo verbal, la estructura meta que motiva el presente estudio. La posición de la forma meta dentro de la oración es crucial para su procesamiento y *f)* establece que los alumnos procesan con más facilidad aquellos elementos que se encuentran en posición inicial del enunciado, siguiendo con aquellos que se encuentran al final y adjudicando mayor dificultad a los que están en la posición central (o media) dentro del enunciado. La relación del modo con la subordinación coloca sus verbos en la difícilmente accesible posición media. Este subprincipio afectó de manera fundamental al diseño de los materiales de trabajo usados en esta investigación.

• *Principio 2. Principio del primer sustantivo*[17] (P2).

Este principio, que suscitó la primera investigación realizada dentro del modelo de PI (VanPatten & Cadierno, 1993), formula que los aprendientes serán más proclives a procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentran en un enunciado como el sujeto agente y activo de ese enunciado.

17. Dado que este principio y sus subepígrafes no tienen una relación directa con esta investigación, su contenido se ha eliminado de este trabajo. Para ver la explicación en detalle se recomienda consultar la tesis doctoral completa en la Biblioteca Virtual de la Universidad Nebrija.

Una vez vistos todos los principios o estrategias que rigen el procesamiento que los aprendientes llevan a cabo cuando se ocupan de comprender *input* a tiempo real (ya sea escuchando o leyendo), es importante tener en cuenta que todos estos principios no se presentan como independientes y en solitario, sino que interactúan entre sí, influenciando y determinando cómo el aprendiente hace frente al *input* que encuentra.

Por tanto, si sabemos qué pasa en la mente del aprendiente durante la comprensión, podemos influenciar cómo los aprendientes atienden a lo que está presente en el *input* (VanPatten, 1996). Como ya se ha mencionado previamente, el modo verbal y su selección encuentran varios de estos principios interactuando al mismo tiempo, y comprenderlos supone saber por qué el modo es una dificultad tan grande del E/LE.

Para resumir esta sección, los aspectos más importantes del modelo del procesamiento del *input* pueden concentrarse en los siguientes puntos:

- Al entrar en contacto con el *input* en una LE, los aprendientes primarán la comprensión de significado sobre la de la forma.
- Procesar *input* quiere decir establecer conexiones entre una forma lingüística y el significado que representa.
- Para comprender el *input* el aprendiente pone en marcha mecanismos de procesamiento que suponen un desgaste de los recursos memorísticos y de atención, lo cual hace que no todas las formas se procesen igual ni en el mismo momento.
- La capacidad de atención y memoria del aprendiente es limitada y el procesamiento se ve directamente afectado por ella.
- Para seleccionar las formas que puede procesar y las que no, el aprendiente hará uso de unas estrategias, las cuales le llevarán a seleccionar los marcadores por su mayor valor semántico, es decir, a seleccionar más por contenido que por forma.
- El procesamiento de formas es sensible a su colocación dentro del enunciado.

- Conocer las estrategias que los aprendientes utilizan para procesar *input* supone tener el conocimiento necesario para alterarlas si el interés está en que fijen su atención sobre otras formas a las que impiden el acceso.

2.2.1. Errores comunes sobre el procesamiento del input

En buena parte de la bibliografía referente al PI (1996, 2002a, 2004a y 2007), VanPatten explica, aclara, precisa y defiende la función del modelo de lo que él denomina «malentendidos comunes» (2007). A continuación se ofrece un breve repaso de algunos de los aspectos del PI que han sido más polémicos:

- El procesamiento del *input* como modelo de adquisición.

Tal y como se ha explicado al principio de esta sección, el PI no se concibe para ser un modelo que dé cuenta de cómo se produce *toda* la adquisición, sino que se ocupa de cómo el *input* que el aprendiente encuentra puede llegar a transformarse en *intake* en caso de que se produzca comprensión. La comprensión conduce al aprendiente a conectar una forma con su significado y, en esos casos, el sistema del aprendiente está en mejores condiciones de procesar esa información. El PI intenta dar cuenta de las estrategias que el aprendiente pone en marcha a la hora de comprender *input* e identifica aquellas que dificultan la aprehensión de estas conexiones. Por tanto, el PI «da cuenta de qué tipo de *intake* está disponible para ser aprehendido» (VanPatten, 1996: 147). Puede decirse que el PI identifica el primer obstáculo que el aprendiente se encuentra en su camino hacia la adquisición.

- El procesamiento del *input* como excluyente del *output*.

Dado el dominio de acción del PI (las CFS que potencialmente puede establecer el aprendiente al atender al *input*), el uso que este puede hacer de ellas una vez las ha procesado queda fuera de todo alcance del PI. Áreas como la fluidez, la corrección y el *output* en general se encuentran en otra dimensión y en otro nivel del proceso general de la adquisición. Por tanto, el PI no descarta que el *output* juegue un papel relevante en la adquisición, pero no es su modelo el que se ocupa de investigar este rol.

VanPatten & Cadierno (1993a y b) ya subrayaron este aspecto, y Wong además defiende que el hecho de que el PI no trate con el *output* no quiere decir que este quede excluido de la adquisición de una segunda lengua: «El procesamiento del *input* [es] el proceso responsable de la conversión del *input* en *intake*. La práctica con *output* está relacionada con el proceso de acceder a la lengua internalizada para la producción» (2004: 37). De hecho, Farley (2005: 86) señala que «aunque [PI] se centra en las estrategias del aprendiente que tienen lugar durante el procesamiento a tiempo real del *input*, el modelo debería ser visto como complementario (en lugar de opuesto) a los que tratan con procesos de producción». Tal y como mostraba la figura 2.1, el PI y la producción de lengua son los dos extremos diferentes de un mismo proceso.

- El procesamiento del *input* como modelo de pedagogía.

El PI es un modelo que trabaja con los procesos iniciales de comprensión de formas meta en el *input* e identifica todas aquellas estrategias que impiden que los aprendientes procesen las formas correctamente. Por tanto, no es un modelo sobre pedagogía, sino sobre cómo puede empezar a adquirirse una segunda lengua.

Una vez establecidos los fundamentos teóricos del modelo de PI, la siguiente pregunta que debe formularse es: ¿puede influir el profesor de alguna forma en el procesamiento de formas? Es lógico pensar que para que se produzca adquisición, el *intake* debe proveer a la IL con las CFS correctas durante el procesamiento del *input* (VanPatten, 1996). Gracias a que sabemos cómo funciona este «procesamiento», la respuesta a la pregunta anterior, ampliamente investigada en los últimos quince años, es que sí es posible influenciar la forma de procesar de los aprendientes, siempre y cuando se aplique un diseño metodológico que permita que las CFS se hagan de forma eficaz.

2.3. Un modelo con metodología: la instrucción de procesamiento

La instrucción de procesamiento (IP en adelante) es la aplicación metodológica (también llamada «intervención pedagógica») del modelo de PI al aula de LE. Es de base psicolingüística y está en sintonía con las metodologías de foco en la forma (FonF), las cuales in-

tentan dirigir la atención del aprendiente hacia los aspectos formales de los elementos lingüísticos dentro de una enseñanza comunicativa, por encima del afán de supeditar la corrección gramatical a la comunicación porque sí. La IP, por tanto, defiende la enseñanza de aspectos gramaticales en el camino hacia la adquisición. Collentine (2004: 171) explica las diferencias fundamentales entre la IP y el foco en la forma propiamente dicho:

> «Mientras que el FonF se preocupa por alterar los elementos lingüísticos que residen en la interlengua del aprendiente (p. ej., inflexiones concretas, sus interrelaciones, lexemas determinados), la IP se ocupa de la cognición que motiva el desarrollo [de la IL] (p. ej., principios generales para interpretar palabras e inflexiones cuando están en la memoria activa)».

VanPatten (1996) define la IP como «un tipo de instrucción gramatical cuyo propósito es afectar la manera en la que los aprendientes atienden a la información del *input*» (pág. 2) y Collentine (2004: 171) concreta que ese propósito se consigue al «alterar los mecanismos de procesamiento de manera que el sistema gramatical esté mejor preparado para responder al *input* comprensible». La IP se centra en trabajar con la comprensión/interpretación de formas meta, pues parte del supuesto de que la comprensión correcta de formas meta en el *input* puede derivar en *intake*, que a su vez tiene más posibilidades de ser incorporado a la IL del aprendiente, haciéndola progresar y adquirir conocimiento.

La IP parte de los principios y subprincipios vistos en la sección anterior y busca optimizar la manera en la que los aprendientes procesan, o lo que es lo mismo, la manera en la que hacen CFS. Por tanto, la IP altera el *input* con el que trabajan los estudiantes y lo estructura para facilitar mejores CFS de una forma meta que sea difícil de percibir con los métodos tradicionales. El *input* estructurado de la IP conduce a los aprendientes a modificar las estrategias de procesamiento erróneas para que puedan centrarse en la forma meta, lo cual no ocurriría de otra manera. Wong (2004a) precisa que los aprendientes pueden obtener un *intake* más rico a partir del *input* si trabajan con actividades de *input* estructurado, las cuales «les alejan de las estrategias que utilizan normalmente para hacer CFS» (pág. 33).

En su aplicación al aula, el IP tiene varios componentes clave, los cuales están presentes en todos los estudios dentro de su marco de investigación:

- *Información explícita* sobre la forma meta, que consiste en explicaciones gramaticales y de procesamiento. Las primeras se refieren al tipo tradicional de FonF que mencionaba Collentine más arriba (alterar elementos de la IL), mientras que las segundas tienen más que ver con el marco de acción de la IP: se explica a los estudiantes el «problema de procesamiento» que dificulta la atención a la forma y se les hace conscientes de que tienen que evitar la estrategia que les impide percibirla.

- *Actividades con* input *estructurado*, que alteran y manejan el *input* de forma particular para ofrecerle al aprendiente una situación «controlada» en la que sea más productivo hacer CFS o, lo que es lo mismo, procesar las formas meta[18].

La IP fue puesta en práctica oficialmente por VanPatten & Cadierno (1993a), en un estudio sobre los pronombres objeto en español. Este estudio obtuvo unos resultados positivos que confirmaban la hipótesis *a priori,* es decir, que los resultados de los alumnos que recibieran la IP serían sustancialmente mejores que los de los alumnos que hubieran recibido lo que ellos denominaron *instrucción tradicional*. Desde entonces se han llevado a cabo numerosas investigaciones con diferentes estructuras del español y de otras lenguas, y puede afirmarse que «la IP hasta ahora nunca ha fallado a la hora de producir efectos positivos [en los aprendientes] tanto en la realización de tareas de interpretación como de producción [de estructuras meta]» (Farley, 2004: 164).

En este punto es de interés precisar exactamente en qué consiste la «instrucción tradicional» que VanPatten & Cadierno trabajaron en sus estudios (1993a y b) y que ha estado presente en experimentos subsiguientes. Ambos autores pusieron de manifiesto que en el aula de

18. La información explícita que trata las explicaciones gramaticales es un componente presente también en la instrucción tradicional, mientras que las explicaciones sobre el «problema de procesamiento» y las actividades con *input* estructurado son elementos exclusivos de la IP como metodología.

LE es costumbre arraigada ofrecer a los estudiantes la explicación de una forma gramatical y seguidamente ponerles a practicar las formas en actividades. El centro de las actividades aquí es, entonces, la producción y la creencia de que a través de la práctica de estructuras es posible adquirir una L2 (DeKeyser *et al*., 1996).

A pesar de haber pasado década y media, este sigue siendo el esquema tradicional de enseñanza formal de LE[19]. Si bien hoy en día puede decirse que las actividades se han vuelto más comunicativas y orientadas a la acción e interacción, el foco estructuralista tiene aún enorme presencia en las clases de LE en la forma que ya en 1972 describía Paulston: «La práctica mecánica [de formas meta] debería preceder a la práctica significativa. La práctica significativa, por su parte, debía preceder a la práctica comunicativa para cualquier estructura lingüística»[20] (VanPatten, 1996: 4). De esta manera, los aprendientes nunca llegan a entender el comportamiento de las formas, sino que practican casi mecánicamente sus usos.

La IP, sin embargo, toma como partida las estrategias de procesamiento de *input* que los estudiantes aplican en su aprendizaje de LE y bajo esta luz desarrolla materiales destinados a alterar las estrategias en caso de que sean erróneas, y a reforzarlas si son acertadas. De hecho, puede decirse que la IP tiene más posibilidades de resultar en conocimiento adquirido, mientras que la instrucción tradicional suele resultar en conocimiento aprendido (el cual corre el peligro de ser olvidado)[21].

19. El capítulo 4 ejemplifica y describe profusamente este tipo de enseñanza formal con ejemplos de manuales como *Rápido* (Ed. Klett-Difusión. Ver bibliografía).
20. Según este tipo de esquema, las actividades mecánicas serían, por ejemplo, las que ponen a conjugar formas verbales a los estudiantes después de haberlas visto en la explicación teórica. La práctica significativa tendría actividades donde los aprendientes deben rellenar huecos y completar frases con la forma verbal adecuada. Por último, la práctica comunicativa conllevaría mayor improvisación para el alumno, por ejemplo, en ejercicios de expresión oral en parejas o grupos donde deban usarse las formas antes practicadas. De nuevo remitimos al lector al capítulo 4 para mayor información.
21. En este caso utilizamos la distinción entre conocimiento *adquirido* y *aprendido* que acuñó Krashen (1985 y 1989).

2.3.1. Conceptos básicos para entender la instrucción de procesamiento

Aunque algunos de los conceptos que son importantes para tratar con la instrucción de procesamiento (IP) ya se han visto en las secciones anteriores, conviene especificar aquí otros términos que definen y dan forma a la IP como metodología, presentando una panorámica más completa de esta así llamada «intervención pedagógica» (VanPatten, 1993, 2002a y 2007). Las nociones que se presentan aquí son el *sistema en desarrollo* del aprendiente, la *estrategia de procesamiento*, la *instrucción formal*, la *información explícita*, el *input estructurado* y sus dos tipos de actividades: *referenciales* y *afectivas*.

El **sistema en desarrollo**, en el contexto que rodea a la IP, se entiende como la representación mental que el aprendiente tiene de la lengua meta. Farley (2005) describe este sistema como punto de almacenaje de las CFS que el aprendiente hace en la LE, y VanPatten (1996) da una primera definición en la que menciona el conocimiento subyacente que de la LE tiene el aprendiente. En 2003, Lee & VanPatten puntualizaron que en ASL el término se refiere a un «sistema lingüístico implícito» (pág. 15) que los aprendientes poco a poco van construyendo a medida que progresa su aprendizaje. Por conocimiento «subyacente» e «implícito» se entiende que el aprendiente no es consciente de su existencia como conjunto de conocimientos sistemáticos, y al hablar de un sistema «en desarrollo» se hace referencia a su carácter *variable*, es decir, que se reestructura de forma constante a medida que el aprendiente pone a prueba sus hipótesis sobre la L2 y las rechaza o confirma. En la literatura de ASL se habla de fases sucesivas en la construcción del conocimiento que de la L2 tiene el aprendiente, y se describe la IL como una caracterización de cómo se aprende esa L2.

Por otra parte, el término «sistema en desarrollo» no es el único utilizado en ASL. Corder (1967) fue el primero en describir este sistema y lo hizo bajo el nombre de «competencia transitoria» primero, y de «dialecto idiosincrásico» después, con la idea de describir esta competencia del alumno extranjero como algo parecido a una lengua, pero con características cambiantes. Casi simultáneamente, Nemser (1971) hablaba de un «sistema aproximado» para definir la lengua del hablante no nativo (HNN), estableciendo una relación de cercanía y cierto pa-

ralelismo de ese conocimiento con la lengua meta. Pero de todos los términos utilizados para hablar de la competencia lingüística del hablante de L2, el más difundido es el que Selinker (1972) acuñó para distinguir los enunciados de los hablantes nativos (HN) de los producidos por extranjeros para expresar el mismo contenido: la interlengua[22].

VanPatten (1996) define las **estrategias de procesamiento** (o principios) de los aprendientes como «estrategias inconscientes que los aprendientes utilizan para vincular significado con las oraciones del *input*», y matiza que son de naturaleza psicolingüística (pág. 10), por lo que se entiende que son inconscientes y el aprendiente no tiene un control deliberado sobre ellas. Las estrategias de procesamiento definen cómo el alumno procesa el *input* que recibe en la LE y selecciona ciertas características para un análisis más detallado de la información. El «problema» de las estrategias es que no siempre analizan el *input* en la forma más beneficiosa[23], resultando en un procesamiento erróneo o perjudicial para otras formas lingüísticas, que quedan fuera de todo análisis y pasan desapercibidas. El objetivo del PI es identificar esas estrategias, y la finalidad de la IP alterarlas para corregir el procesamiento y facilitar un correcto aprendizaje de formas lingüísticas.

La **instrucción formal** es un concepto que ha recibido enorme atención en las últimas dos décadas[24] y que puede definirse como el estudio y trabajo de los aprendientes para aprender una lengua extranjera mediante el uso de materiales y con la ayuda de un profesional especializado dentro del contexto de un aula. Lee & VanPatten (2003) argumentan a su favor, manifestando que numerosos estudios prueban que el uso normativo de los aprendientes con instrucción formal supera al de los que aprendieron sin la asistencia de información explícita (por ejemplo, en contextos de inmersión), y que «los que reciben instrucción parecen llegar más lejos en lo que a la adquisición de la gramática del lenguaje se refiere» (pág. 131). El es-

22. Dada la prominencia de este término en la literatura de ASL y por razones de afinidad con lo que la palabra representa, en este trabajo se utilizará «interlengua» en lugar del preferido por VanPatten: «sistema en desarrollo». Sirva esta nota como aclaración de que el significado referencial de ambos términos es el mismo.
23. Ver principios 1 y 2 en la sección sobre el modelo del PI para repasar la consecuencias negativas de las estrategias de procesamiento.
24. El capítulo introductorio de este trabajo ya se encargó de discutir su papel.

tudio más representativo de la defensa de instrucción formal es el de Norris & Ortega (2000), que ya se mencionó en el capítulo anterior.

VanPatten & Oikkenon (1996) amplían el concepto, centrándose en la instrucción como «intervención» y en el aspecto concreto de la **información explícita**, que consiste en explicaciones del profesor sobre el lenguaje, materiales de enseñanza o cualquier otra fuente externa, y contiene la información gramatical que se les da a los estudiantes para ayudarles a comprender el funcionamiento del lenguaje: explicaciones, tablas, aclaraciones, cuadros ilustrativos, imágenes y, en general, cualquier información que usa metalenguaje y se centra en aspectos concretos de la lengua. Su papel en la instrucción con IP es polémico y se analizará en profundidad más adelante.

Otro de los términos clave, si no el más importante cuando se trata la IP, es el ***input* estructurado** (IE). El IE se refiere a la alteración deliberada del *input* que reciben los aprendientes, de manera que su atención se dirija sin obstáculos hacia el procesamiento de una forma lingüística en concreto; Farley (2005) identifica que el término fue acuñado por Lee & VanPatten en 1995. En la segunda edición de este trabajo, Lee & VanPatten (2003[25]) precisan el objetivo del IE cuando dicen que «*estructuramos* el *input* para que la forma gramatical sea portadora de significado y los aprendientes tengan que prestarle atención para poder completar la tarea» (pág. 143).

Al hablar de las **actividades con *input* estructurado**, la primera observación que VanPatten (1996) hace es que son actividades en las que «los estudiantes no producen la forma o estructura meta. En lugar de ello, procesan oraciones de *input* activamente» (pág. 63), siempre teniendo en cuenta que ese *input* ha sido manipulado de forma especial. Con el IE, el estudiante puede explorar el funcionamiento de las estructuras y comprender más allá de la aparente arbitrariedad de las reglas que los ejercicios tradicionales presentan. Collentine matiza este argumento: «Después de trabajar con actividades de IE, los aprendientes deberían ser capaces de distinguir más eficazmente la información semántico-pragmática que un fenómeno gramatical proporciona (por muy abstracto que sea) cuando lo encuentren en el *input* real» (2004: 178).

25. Se recomienda la lectura del capítulo 7 de Lee & VanPatten (2003) para una completa e informativa sección en *input* estructurado y sus aplicaciones al aula de lenguas.

Por medio del IE es posible alterar la forma en la que los estudiantes realizan CFS, es decir, que se evita que los estudiantes sigan adelante con su manera natural de procesar, porque ésta puede dificultar la adquisición de estructuras importantes, llegando incluso a ignorar formas cruciales para la correcta comprensión del *input*. Así, con el IE se puede situar el foco comunicativo y significativo del *input* en una forma lingüística determinada.

Hay dos tipos de actividades con IE que pueden aplicarse en el aula[26]. El primer tipo son las **actividades referenciales**, que se caracterizan por estructurar el *input* de manera que solamente una respuesta lleve al estudiante a comprender la naturaleza de la forma que estudia. Hay una única respuesta correcta y los estudiantes deben hacer una CFS determinada o no habrán completado con éxito la tarea. VanPatten (2002a) señala que el aprendiente debe centrarse en la forma meta para comprender el significado del enunciado, y Wong (2004a) destaca que con estas tareas el profesor puede asegurarse de si el aprendiente ha hecho la conexión de forma y significado adecuada.

Por otra parte, las **actividades afectivas** involucran al alumno personalmente en la toma de decisiones sobre los enunciados, pues no hay una sola respuesta correcta y las posibilidades dependen de las propias opiniones del alumno. El propósito de este tipo de actividades es que los estudiantes hagan las CFS de una forma lúdica, lo cual los aleja del contexto «formal» del aula y los acerca a la lengua real de los hablantes nativos. Un ejemplo puede tener al docente como centro, y una actividad «que se centra en la vida diaria del docente es una buena forma de inyectar algo de humor en el aula y hacer al profesor más accesible y cercano» (Farley, 2005: 29). La importancia de incluir actividades afectivas en la IP radica en el papel central que el alumno tiene en el aula comunicativa, cuyos principios están orientados a la acción y a la transmisión de significado en contextos reales.

Tanto Wong (2004a) como Lee & VanPatten (2003) y Farley (2005) se muestran de acuerdo en que, al diseñar una secuencia de actividades con IE, es más provechoso que las referenciales aparezcan pri-

26. Farley (2005) presenta otro trabajo de enorme interés para la operatividad del *input* estructurado, las actividades referenciales o afectivas y la comprensión sencilla y accesible de la IP y sus fundamentos.

mero y después, o bien se introducen las afectivas, o bien una actividad que contenga elementos de ambas (Lee & VanPatten, 2003). De esta forma, las afectivas son un refuerzo adicional una vez que los aprendientes han empezado a percibir las formas en las referenciales.

Sobre el tipo de actividades con *input* hay que decir además que deben ser tanto orales como escritas, pues ambas tareas están presentes en el aula de LE. Wong (2001) replicó un estudio previo de VanPatten (1990) en el que investigó la capacidad de los estudiantes para hacer CFS en tareas orales y escritas. Sus resultados mostraron que los estudiantes tenían menos dificultades si la tarea era escrita, mientras que la comprensión de las tareas orales sufría si los estudiantes debían procesar la forma antes que el contenido.

Una vez revisados todos estos conceptos, la panorámica de lo que la IP es como metodología y de lo que tiene que ofrecer al aula comunicativa se completa. Queda entonces claro que la IP es el único tipo de instrucción con FonF que parte de las estrategias que los aprendientes utilizan para analizar el *input* y hacer CFS (Wong, 2004a: 60). Con el diseño de actividades con IE los profesores damos al alumno la posibilidad de *realmente comprender* cómo funcionan las estructuras de la lengua meta, le allanamos el camino de procesamiento para que lo que detecta en el *input* pueda incorporarse en forma de *intake* a su IL y le proporcionamos una información explícita destinada a que esté en control de lo que quiere decir, sabiendo *exactamente* por qué comunica un significado determinado con una forma concreta.

2.4. Investigación dentro del marco de la instrucción de procesamiento

Desde el primer estudio de VanPatten & Cadierno (1993), los últimos quince años han visto una plétora de trabajos cuyo contenido ha girado siempre alrededor de la aplicación de la IP a diferentes formas meta en varios idiomas. De esta manera ha sido posible la expansión tanto de las aplicaciones de la IP como de los principios responsables del procesamiento que el modelo de PI ha ido pudiendo identificar.

Fundamentalmente, los estudios en el marco de la IP han probado que la metodología sí conduce al desarrollo y mejora de la IL en tareas tanto de interpretación como de producción de formas meta, con frecuencia proveyendo resultados superiores a la metodología de comparación (en la mayoría de los casos, la *instrucción tradicional* centrada en la práctica).

La siguiente tabla presenta una panorámica de gran parte de los estudios que se han llevado a cabo en la última década y media dentro del marco de la IP. Algunos de estos estudios se detallan a continuación de la tabla 2.1, mientras que otros se explican dentro del marco de otras secciones:

ESTUDIO	N	NIVEL APRENDIENTES	FORMA LINGÜÍSTICA	GRUPOS	TAREAS DE EVALUACIÓN	RESULTADOS
VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993a)	80	2.° año universidad HN inglés	Pronombres objeto en español	IT IP GC	Interpretación Producción	IP > IT en INTERPRET. IT = GC IP = IT en PRODUCC. Ambos > GC
VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993b)	49	2.° año universidad HN inglés	Pronombres objeto en español	IT IP GC	Interpretación Producción	IP > IT en INTERPRET. IT = GC IT > GC en PRODUCC. IP = GC IP = IT
Cadierno, T. (1995)	61	3.er semestre (2.° año) universidad HN inglés	Formas del pasado (pret. Indefinido) en español	IT IP GC	Interpretación Producción	IP > IT en INTERPRET. IP = IT en PRODUCC. Ambos > GC
VanPatten, B. & Sanz, C.	44	3.er semestre (2.° año) universidad HN inglés	Pronombres objeto en español	IP ØI	Interpretación Producción (+ entrevista + narración de vídeo)	IP > ØI en INTERPRET. IP > ØI en PRODUCC. IP ≥ ØI en entrevista IP = ØI en narración
VanPatten, B. & Oikkenon, S. (1996)	59	2.° año en el instituto HN inglés	Pronombres objeto en español	IP IE IExp	Interpretación Producción	IP > IExp en INTERPRET. IE > IExp IP = IE IP > IExp en PRODUCC. IP = IT IE = IExp

Collentine, J. (1998) (*)	54	2.° semestre (1.er año) universidad HN inglés	Subjuntivo en oraciones de relativo en español	IP GOS GC	Interpretación Producción	IP = GO en INTERPRET. Ambos > GC IP = GO en PRODUCC. Ambos > GC
Benati, A. (2001)	39	2.° semestre (1.er año) universidad HN inglés	Formas del futuro en italiano	IP IT GC	Interpretación Producción	IP > IT en INTERPRET. IP = IT en PRODUCC. Ambos > GC
Farley, A. (2001) (*)	29	4.° semestre (2.° año) universidad HN inglés	Subjuntivo en contexto de duda en español	IP GOS	Interpretación Producción	IP > GOS en INTERPRET. IP = GOS en PRODUCC.
Wong, W. (2001)	79	Universitarios de nivel intermedio-bajo HN francés	Comprensión general del inglés	CA contenido CA + forma sig. CA + forma no sig. CL contenido CL + forma sig. CL + forma no sig.	Comprensión oral Comprensión lectora	CL por forma = + CL por contenido = + CA por contenido =+ CA por forma = –
Cheng, A. (2004)	83	4.° semestre (2.° año) universidad HN inglés	Contraste entre ser y estar en español	IP IT GC	Composición guiada	IP = IT Ambos > GC
Wong, W. (2004)	94	1.er semestre universidad HN inglés	Negación en francés	IP IE IExp GC	Interpretación Producción	PI > IExp en INTERPRET. PI = IE IExp = GC PI/IE > GC PI = IE en PRODUCC. PI/IE > GC PI > IExp IE = IExp IExp = GC
Benati, A. (2004)	38	2.° semestre universidad HN inglés	Futuro en italiano	IP IE IExp	Interpretación Producción	PI > IExp en INTERPRET. PI = IE IE > IExp PI > IExp en PRODUCC. PI = IE IE > IExp
Farley, A. (2004b) (*)	54	4.°semestre universidad HN inglés	Subjuntivo en contextos de duda en español	IP IE	Interpretación Producción	PI > IE en INTERPRET. PI > IE en PRODUCC.
Farley, A. (2004a) (*)	50	4.° semestre universidad HN inglés	Subjuntivo en contextos de duda en español	IP GOS	Interpretación Producción	PI = GOS en INTERPRET. PI = GOS en PRODUCC.
Benati, A. (2005)	47 30	Escuela secundaria HN chino y griego	Formas del pasado en inglés	IP GOS GC	Interpretación Producción	HN chino PI > GOS/GC en INTERPRET. GOS = GC PI = GOS = IT en PRODUCC. HN griego PI > GOS/GC en INTERPRET. GOS = GC PI = GOS = IT en PRODUCC.
Llopis García (2005) (*)	14	Universitarios de nivel intermedio HN alemán	Oraciones de relativo en subjuntivo español	IPI IPO	Interpretación Producción	IPI = IPO en INTERPRET. IPI = IPO en PRODUCC.
Morgan Short & Wood Bowden (2006)	45	1.er semestre universidad HN inglés	Pronombres objeto en español	IP GOS GC	Interpretación Producción	IP = GOS en INTERPRET. IP = GOS en PRODUCC.

Toth, D. (2006)	80	Principiantes universitarios HN inglés	Pronombre se en oraciones impersonales, pasivas y de voz media	IP OC GC	Producción Juicios de gramaticalidad	CO > IP en PRODUCC. Ambos > GC CO = IP en JUICIOS GRAM. Ambos > GC
Marsden, E. (2006)	27 59	Escuela secundaria HN inglés Nivel intermedio Nivel avanzado	Flexión verbal en francés	IP InE GC	4 destrezas C. lectora C. auditiva E. oral E. escrita	Experimento 1 IP > InE en las 4 destrezas Experimento 2 IP > GC en CA y CL InE = GC IP = InE = GC en EO IP > GC en EE InE > GC
Llopis García (2007) (*)	28	Universitarios de nivel intermedio HN alemán	Oraciones de relativo en subjuntivo español	IPI IPO	Interpretación Producción	IPI = IPO en INTERPRET. IPI = IPO en PRODUCC.
Qin. J. (2008)	110	Escuela secundaria HN chino	Pasiva simple en inglés	PI GOD	Interpretación Producción	PI > GOD en INTERPRET. PI = GOD en PRODUCC.
Fernández, C. (2008) (*)	84	3.er semestre universidad HN inglés	Orden OVS y subjuntivo en expresiones de duda en español	IP IE	Interpretación a tiempo real por ordenador	Experimento 1 IP = IE Experimento 2 IP > IE

NOTAS. El formato para esta tabla está adaptado de Morgan-Short & Wood Bowden (2006).

Leyenda para interpretar los acrónimos de los grupos (por orden de aparición): IT: instrucción tradicional; IP: instrucción de procesamiento; GrC: grupo de control; ØI: sin instrucción; IE: input estructurado; IExp: información explícita; GOS: grupo de output significativo; CA: comprensión auditiva; CL: comprensión lectora; IPI: instrucción de procesamiento con input; IPO: instrucción de procesamiento con output; OC: output comunicativo; InE: input enriquecido; GOD: grupo de output con tareas de dictoglosas.

Los estudios con el símbolo (*) tuvieron como forma meta el modo verbal en español.

Tabla 2.1. Panorámica de estudios con instrucción de procesamiento [27].

La afirmación más contundente de los estudios iniciales de VanPatten & Cadierno (1993a y b) establecía que la instrucción enfocada al *output* no era válida si la meta que se buscaba era alterar la misma esencia de la IL de los aprendientes. En estos estudios, VanPatten & Cadierno compararon tres grupos en el aprendizaje de los pronombres objeto en español, cuyo orden de aparición (el pronombre es preverbal y aparece en la primera posición) provoca que los aprendientes apliquen el P2 (principio del primer sustantivo), a través del cual le asignarán función de sujeto al pronombre objeto, que en realidad se refiere al receptor de la acción en el enunciado. Tras llevar a cabo ambas investigaciones, los autores concluyeron diciendo que «la IP alteró

27. La gran mayoría de los estudios de esta tabla se discuten y analizan ampliamente en la versión original de esta tesis doctoral, disponible en la Biblioteca Virtual de la Universidad Nebrija.

la forma en la que los aprendientes procesaron el *input*, lo que a su vez tuvo un efecto sobre la IL y a lo que los aprendientes podían acceder para la producción» (1993b: 53). Por tanto, aunque en la IT los aprendientes supieron producir la forma meta con buenos resultados en los *posttests*, la instrucción que recibieron no pareció haber afectado significativamente a su capacidad para interpretar formas. VanPatten & Cadierno concluyeron que, dado que los aprendientes de IT no habían sabido interpretar el *input* recibido, no podía afirmarse que la IT como tal afectara directamente a la IL de los aprendientes. Además, dado que el grupo de IP sí pudo interpretar y producir, la funcionalidad de IP quedaba probada porque sus aprendientes «recibieron un doble *bonus*: mejor procesamiento del *input y* conocimiento aparentemente disponible para la producción» (1993b: 54).

A partir de estos estudios, tal y como muestra la tabla 2.1, comienzan las réplicas y el trabajo con otras formas meta (Cadierno, 1995; Farley, 2001; Benati, 2001), otras L2 diferentes al español (Marsden, 2006; Wong, 2004b; Benati, 2004), otras L1 (Llopis García, 2005 y 2007; Benati, 2005; Qin, 2008) y otros aspectos de la IP (VanPatten & Sanz, 1995; VanPatten & Oikkenon, 1996; Wong, 2004b; Collentine, 1998; Farley, 2004a).

Sobre la comparación de la IP con una IT han sido muchos los estudios (ver tabla 2.1), pero más recientemente se han empezado a hacer estudios que comparan la IP con otras metodologías de *input* y, con más proliferación, investigaciones que comparan la IP con metodologías centradas en el *output*, pero con un foco cada vez más significativo.

VanPatten (2004: 96), al repasar la investigación en el marco de la IP, comenta que la afirmación de que:

> «Una intervención en las estrategias de procesamiento de los aprendientes debería tener un impacto significativo en sus interlenguas es todavía sostenible. Aunque no está claro que todos los enfoques basados en el *output* siempre marquen una diferencia, la IP siempre lo hace».

Un acercamiento a todos los trabajos de la tabla 2.1 confirma cómo la IP es una metodología que suscita enorme interés y activi-

dad de investigación dentro del campo de la ASL, y prueba que sus fundamentos se encuentran en el camino correcto para ayudar a los lingüistas y profesores a dilucidar cómo funciona la IL de nuestros aprendientes, y cómo puede ayudarse al estudiante en el aula de lenguas a desarrollarla y mejorarla.

2.4.1. Críticas a la instrucción de procesamiento

El primer estudio en criticar los fundamentos metodológicos del PI y la validez ecológica de la IP en VanPatten & Cadierno (1993 a y b) y en Cadierno (1995) fue el de DeKeyser & Sokalski en 1996. El punto de partida de este estudio era el desacuerdo de que la adquisición de una L2 es implícito y ocurre a través del *input* (enriquecido por medio de metodologías como IP, con foco en la forma), sin papel alguno reservado para el componente explícito y la producción o *output*. Ambos autores apoyan la llamada teoría de adquisición de destrezas y sostienen que, para comprender, los aprendientes necesitan práctica con ejercicios de comprensión y, para producir, necesitan practicar la producción. Es decir, las destrezas se adquieren con práctica, cada una de lo suyo, y por eso los resultados de Cadierno y VanPatten & Cadierno necesitaban ser revisados.

Los autores presentaron argumentos que se combinaban para llegar a la conclusión de que en todos los casos el grupo de IP partió con una enorme ventaja, pues la calidad de su instrucción lo capacitaba para obtener un mejor rendimiento. En el caso de VanPatten & Cadierno, además, se cuestionó la generabilidad de los resultados, pues «parecen implicar que los resultados de sus estudios son generalizables a todas las estructuras de la lengua» (pág. 620). DeKeyser & Sokalski afirmaron que el tipo de estructura en VanPatten & Cadierno tenía una complejidad relativa para las dos destrezas (comprensión y producción) que afectó a los resultados obtenidos, por lo que una forma morfológicamente más compleja podría dar un resultado diferente.

De esta forma, DeKeyser & Sokalski replicaron los estudios de VanPatten & Cadierno estudiando los pronombres objeto por un lado (difíciles de comprender, fáciles de producir) y las formas del condicional por otro (fáciles de comprender y difíciles de producir), formulando la hipótesis de que, manteniendo la atención a forma y significado igual para los grupos de instrucción: a) en los pronombres

objeto, el grupo de comprensión sería mejor comprendiendo e igual que el de *output* en las tareas de PROD, y b) para el condicional, el grupo de *output* sería mejor en PROD e igual de bueno que el de comprensión en las tareas de comprensión.

Los resultados de los dos experimentos de este estudio, sin embargo, no respondieron totalmente a las expectativas de los investigadores. Para el caso de los pronombres objeto no se encontraron diferencias entre los grupos del estudio, aunque todos habían mejorado con respecto al *pretest*, y los autores concluyeron que sus resultados no replicaban lo encontrado por VanPatten & Cadierno sobre que es únicamente el *input* el que marca la diferencia para la forma meta. No obstante, los resultados previstos por DeKeyser & Sokalski tampoco se confirmaron más que en parte: los autores comentaron que únicamente al observar la estadística descriptiva sí habían podido confirmar su hipótesis de acuerdo con la adquisición de destrezas: «La práctica con *input* es algo mejor para comprensión y la práctica con *output* ligeramente mejor para producción» (pág. 634).

DeKeyser & Sokalski cierran su estudio sin clarificar en profundidad sus resultados, aunque sí mencionan que estos apuntan a que las destrezas de comprensión y producción en una segunda lengua parecen aprenderse por separado. También elaboran una conclusión con respecto a los estudios de Cadierno y VanPatten & Cadierno, y es que sus resultados «no pueden generalizarse; se necesita más investigación para averiguar si las complejas interacciones entre estructuras, tipo de práctica, tipo de test y evaluación son generalizables» (pág. 636).

La siguiente crítica a los estudios con IP llegó un año después que el anterior estudio. Salaberry (1997) se mostró en desacuerdo con la afirmación propuesta por VanPatten & Cadierno (1993) sobre la responsabilidad exclusiva del *input* en el conocimiento adquirido y la del *output* en el conocimiento aprendido (es decir, con la dicotomía de «adquisición/aprendizaje» propuesta por Krashen). Los argumentos que Salaberry cuestionó fueron numerosos, y para trabajarlos todos en un estudio formuló tres hipótesis para replicar los estudios de VanPatten & Cadierno (1993a, por su comparación entre *input* y *output*) y Sanz (1994, por su tarea de narrar un vídeo). La réplica estaba basada en la combinación de los dos estudios anteriores llevada a cabo por VanPatten & Sanz (1995): a) los grupos de instrucción (*input* y *output*)

serían mejores que el de control; b) los efectos de IP y del grupo de producción serían iguales para todas las tareas (test de comprensión, test de producción y narración escrita sobre un vídeo mudo de un minuto), y c) los efectos de la instrucción irían variando de acuerdo con el tipo de evaluación de formas: la comprensión sería mejor que la producción y esta, a su vez, mejor que la tarea de narración.

En la discusión de los resultados, Salaberry confirmó sus dos primeras hipótesis para la tarea de comprensión. La tercera hipótesis quedó sin respuesta, ya que dos de las tres tareas no mostraron diferencias significativas. El autor concluyó que el PI era un modelo reduccionista e incompleto de ASL que fallaba en obtener una panorámica de los complejos procesos que guían la comunicación y el aprendizaje humanos y sentenció sus argumentos diciendo que «*la distinción* entre el procesamiento del *input* y del *output* no es consecuente para el desarrollo de la lengua, porque *ambos procesos* están implicados en el desarrollo de las conexiones de forma y significado» (pág. 440).

Un año después, Sanz & VanPatten (1998) publicaron una respuesta a Salaberry para clarificar «malentendidos y malinterpretaciones» (pág. 263) que habían surgido en el trabajo de este último tanto sobre PI como IP. Más concretamente, Sanz & VanPatten querían mostrar con su respuesta que lo investigado por Salaberry no había sido realmente una aplicación de la IP a su grupo de *input*, por lo que su trabajo no podía ser considerado *per se* como una réplica. Además, según sus críticas, las actividades con *input* estructurado de Salaberry no habían seguido las directrices propuestas dentro de la IP, por lo que su validez estaba cuestionada desde un principio. Por todas las razones anteriores, Sanz & VanPatten concluyeron que el estudio de Salaberry nunca fue una réplica de VanPatten & Cadierno (1993) «porque [en Salaberry] no hubo un cambio motivado de variables, sistemática y metodológicamente» (pág. 267). En el mismo número de la publicación en la que se incluyó este trabajo, Salaberry publicó su respuesta y defensa (1998)[28].

28. En este párrafo se han explicado brevemente las críticas de Sanz & VanPatten al trabajo de Salaberry. Dado que los argumentos de Salaberry en su defensa arguyen cada uno de los puntos especificados por los dos autores, se remite al lector a la lectura de esta segunda defensa para más detalle, pues el debate no contribuye en mayor extensión al propósito de la presente sección.

En 2001, Benati comentó en su estudio que los trabajos de DeKeyser & Sokalski y Salaberry no eran réplicas válidas de la IP porque «ninguno de los grupos de IP recibió instrucción sobre el procesamiento tal y como la ha definido VanPatten y la han operacionalizado [los estudios llevados a cabo por él y sus colegas]» (pág. 101). Collentine (2004: 171) se muestra de acuerdo con esta afirmación cuando establece que «la mayoría de los esfuerzos para replicar [...] los resultados de VanPatten y sus colegas no se enfocaron adecuadamente hacia la alteración de algún mecanismo de procesamiento que fuera relevante con respecto a una estructura gramatical dada».

El siguiente gran debate se produjo cuando la revista *Language Learning* publicó en 2002 la discusión entre VanPatten, por un lado, y DeKeyser, Salaberry, Robinson & Harrington por el otro. VanPatten (2002a) publicó una actualización sobre la IP, revisando los principios de procesamiento incluidos en el modelo de PI, justificando el papel del *output* en la ASL, desarrollando las directrices para la correcta creación de actividades con *input* estructurado, y presentando y comentando las investigaciones desarrolladas en el marco de la IP en los años anteriores. En el mismo número, DeKeyser, Salaberry, Robinson & Harrington (2002) se preguntaron: «¿Qué es lo que se procesa en la instrucción de procesamiento?». Los autores cuestionaron el modelo de PI en su visión del aprendiente como «procesador de capacidad limitada», rebatieron las críticas de VanPatten a los estudios previamente explicados más arriba y emplazaron a la investigación con IP a definir con mayor precisión sus conceptos y constructos teóricos. Los autores además analizaron en detalle los estudios de VanPatten (1990), Wong (2001), VanPatten & Oikkenon (1996) y VanPatten & Cadierno (1993), cuestionando la validez de la instrucción gramatical y del procedimiento metodológico seguido por el grupo de IP que, desde el punto de vista de los autores, siempre había recibido mayor y mejor información explícita.

Por otra parte, DeKeyser *et al*. critican el cuestionamiento de VanPatten (1993, 1996 y 2002a) de que la instrucción tradicional no afecta a la IL del hablante. Los autores arguyen que basar esta afirmación en el análisis de los principales manuales de LE usados en EE. UU. no es generalizable, pues una cosa es la planificación lingüística y otra muy diferente la operacionalización de las metodologías usada en el aula, que muy a menudo suele diferir con la ofrecida por el manual.

> «Los temas sobre percepción, comprensión, recuerdo y recuperación de conocimiento relevante, incluso considerando el conocimiento declarativo por sí solo, son muy diferentes y dependen de la transparencia de la CFS, de la abstracción de la estructura implicada, la paridad con la lengua materna y la naturaleza de la destreza examinada ("comprensión vs. producción")» (pág. 820).

La cita anterior resume las críticas de estos autores tanto al modelo de PI como a la aplicación pedagógica de sus principios (IP), así como a las supuestas generalizaciones e interpretaciones de amplio espectro que, según ellos, habían hecho VanPatten y demás colegas sobre la validez del modelo.

Por último, el ejemplar de la revista recoge la defensa de VanPatten (2002b) a las críticas anteriores. VanPatten defiende su definición de constructos apoyándose en que las alternativas de DeKeyser *et al*. estaban obsoletas y señalando el peligro de transferir un modelo de L1 al campo de la ASL. Además, VanPatten analiza y desestima las críticas metodológicas de DeKeyser *et al*. por considerarlas mal enfocadas, y cierra su artículo buscando los puntos de cohesión en la discusión, es decir, la afirmación generalizada de la importancia del *input* en la ASL: «Necesitamos observar qué hacen los aprendientes con el *input*, por qué lo hacen y qué conclusiones supone todo eso para la instrucción, en caso de que las haya» (p. 828).

En la sección sobre el modelo de PI se han explicado los errores comunes sobre PI, donde se resumen todos estos argumentos en explicaciones actualizadas de VanPatten (2007) y se ofrecen comentarios sobre cómo interpretar correctamente sus fundamentos y su utilidad pedagógica con la IP. Sea como fuere, el debate sigue en marcha y únicamente futuras investigaciones podrán dar respuestas más concretas a los «puntos calientes» que los procesos en la ASL plantean.

2.4.2. El papel de la información explícita

El papel original de la información explícita (Iexp) es informar a los aprendientes de cómo funciona la estructura meta que estudian y por qué es difícil procesarla. Así, al hacer a los estudiantes conscientes de que existe un «problema de procesamiento», se hace más efectivo dirigir su atención hacia el problema para que puedan superarlo.

Con el modo verbal en E/LE, por ejemplo, hay que hacer a los aprendientes conscientes de que varias de sus estrategias de procesamiento están evitando su reconocimiento: a) el modo verbal puede ser redundante, pues puede haber otras formas con mayor carga léxica evitando su percepción; b) puede tener bajo valor comunicativo, pues depende de la morfología verbal y es más fácil procesar por contenido que por forma, y c) está sintácticamente colocado en el centro de la oración, lo que hace que su percepción sea difícil y hasta ignorada.

Una vez que la atención de los aprendientes está centrada en superar las barreras que los separan del procesamiento del modo verbal, ya están listos para enfrentarse a las actividades estructuradas... ¿o no? En este trabajo se cuestiona el papel que la IExp ha tenido hasta ahora en la IP, pues sus características no han sido debidamente trabajadas.

En el marco de la investigación con IP se ha discutido profusamente el papel de la IExp en el procesamiento de estructuras y a día de hoy aún no hay evidencia suficiente para determinar en qué contextos la IExp es útil y en cuáles prescindible (Fernández, 2008). En el trabajo de Fernández se aboga por la presencia de IExp en la instrucción, aunque cambiando el enfoque que se le ha dado hasta el momento.

En los estudios con IP ha habido varios experimentos que han buscado determinar hasta qué punto la IExp jugaba un papel en el desarrollo de la IL (VanPatten & Oikkenon, 1996; Wong, 2004b; Benati, 2004; Farley, 2004b; Fernández, 2008). Los resultados han sido siempre dispares y la afirmación de que, dentro del enfoque de IP, la IExp no juega ningún papel en el proceso de adquisición porque las actividades con *input* estructurado son suficientes (Benati, 2004: 208), parece no ser del todo generalizable.

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

En suma, el «problema de procesamiento» presente en la IExp (sin contar la información gramatical sobre la forma meta) y las actividades con *input* estructurado son responsables de los excelentes resultados de aprendizaje obtenidos en todos los estudios que combinaron ambos elementos. El primer estudio que aisló la IExp (información gramatical + problema de procesamiento) en un grupo de instrucción frente a otro de IP y otro de IE fue el de VanPatten & Oikkenon (1996, replicando a VanPatten & Cadierno, 1993). Los resultados (en tareas de interpretación y de producción) no fueron muy positivos para el grupo de IExp en ninguna de las dos tareas, y VanPatten & Oikkenon concluyeron que la IExp no jugaba un papel representativo en IP, y que eran las actividades con IE las responsables de las ganancias tanto del grupo que solo hizo IE como del de IP (que contenía ambos elementos).

Wong (2004b, trabajando la negación en francés) obtuvo los mismos resultados que VanPatten & Oikkenon para la interpretación. Sin embargo, en producción no encontró diferencias, por lo que tuvo que admitir que para la negación en francés era posible que los aprendientes utilizaran la IExp para mejorar. Aunque Wong justifica la falta de progreso del grupo de IExp con la naturaleza de las actividades con IE (pág. 198), es también posible que (sin infravalorar la más que probada calidad del IE) la naturaleza de la información explícita dada a los estudiantes hubiera sido responsable del bajo rendimiento obtenido.

Benati (2004), con el futuro en italiano, también quiso replicar a VanPatten & Oikkenon, y sus resultados fueron de nuevo diferentes a los dos anteriores. Nos mostramos de acuerdo con «la conclusión más apropiada» que extrae Benati de esta disparidad de resultados: «La información explícita es beneficiosa (e incluso necesaria) para algunos tratamientos [es decir, según la forma meta], pero ciertamente no para todos» (pág. 217).

La conclusión de Benati parece confirmarse con el estudio de Farley (2004b, subjuntivo en contextos de duda en español), donde se compararon un grupo de IP (IExp+IE) con otro que solo recibió IE. Al contrario que en los otros estudios, el grupo de IP fue significativamente mejor que el de IE, aunque ambos mejoraron. Según Farley, su estudio confirmó que el IE por separado era suficiente para mejorar el rendimiento en tareas de interpretación y producción, aunque

también señaló que la IP logró incluso mejor rendimiento (pág. 233). Farley concluye diciendo que «la IExp puede afectar al *ritmo* de adquisición porque afecta al momento en el que los aprendientes empiezan a hacer CFS acertadas» (pág. 238).

El último estudio revisado aquí es el de Fernández (2008), que trató de replicar a VanPatten & Oikkenon (1996) en un primer experimento y a Farley (2004b) en un segundo, con la diferencia de que las tareas se llevaron a cabo con un programa informático que medía el tiempo de reacción a la CFS. Los resultados de nuevo fueron que en cuanto la estructura meta del estudio aumentaba en complejidad, la IExp jugaba un papel determinante.

De la revisión de todos los estudios anteriores pueden sacarse las siguientes conclusiones:

- Cuando se comparan un grupo de IP (que siempre contiene IExp y actividades con IE) y otro que solamente hace actividades de IE, ambos grupos mejoran siempre del *pretest* al *posttest(s)*.

- La IP siempre produce mejoras de aprendizaje.

- Independientemente de los resultados de la IP, el IE por sí solo también produce siempre mejoras en el aprendizaje de los alumnos. No necesita de IExp para que los estudiantes hagan conexiones de forma y significado correctas.

- La IExp por sí sola no siempre produce mejoras. En cualquier caso, sus mejoras nunca son superiores a las que IE o IP obtienen.

- La naturaleza de la forma meta estudiada parece jugar un papel importante, pues algunas formas se procesan mejor y más rápido cuando los aprendientes han recibido IExp. Mantenemos que en los estudios anteriores nunca se ha ofrecido una alternativa a las explicaciones gramaticales dadas y que, en caso de hacerlo, los aprendientes se beneficiarán todavía más si reciben:

  - Información explícita operativa → explicaciones gramaticales operativizadas de forma diferente a lo que es común y corriente en la visión gramatical actual. La alternativa en este

caso la ofrece la gramática cognitiva (ver capítulo 3). Unir este tipo de gramática con la IP supondrá la novedad no presente en otros estudios[29].

- Explicación del «problema de procesamiento» → las dificultades de la forma meta y las estrategias de procesamiento que hay que evitar/utilizar para facilitar la CFS.

- Actividades con *input* estructurado → que dirijan la atención del aprendiente de forma unívoca hacia la CFS que debe hacer para interpretar la forma meta correctamente.

- Actividades con *output* estructurado → que dirijan la atención del aprendiente de forma unívoca hacia la CFS que debe hacer para producir la forma meta correcta. Este aspecto también supone una novedad con respecto a los planteamientos originales de la IP y la siguiente sección trata el tema en detalle.

2.5. Por qué es interesante aplicar la instrucción de procesamiento al *output* también

VanPatten & Cadierno (1993: 227) argumentaban que «el valor de la instrucción gramatical como práctica de estructuras [*output*] es cuestionable si la intención de esa instrucción es alterar la naturaleza de la IL». El mayor problema para el *output* estriba en que las metodologías que lo trabajan lo han perjudicado y le han dado la «mala fama» de la que goza en partes de la comunidad lingüística. De hecho, VanPatten da en el clavo cuando señala que «los efectos del *output* del aprendiente estarán limitados si el *output* no ayuda a alterar las conductas de procesamiento de los aprendientes» (2007: 132).

29. Llegados a este punto es necesario precisar que el presente estudio no ha medido estadísticamente los efectos de la IExp, ni ha tenido un grupo que hiciera solamente IE para comparar. Sin embargo, la afirmación de que la IExp necesita una revisión y otra aproximación pedagógica queda sostenida por la disparidad de resultados obtenidos en los estudios revisados. En este estudio se aboga por ofrecer, como beneficio suplementario a la IP, una instrucción gramatical cognitiva destinada a reforzar la comprensión de los aprendientes sobre la naturaleza de la forma meta con la que se ocupan.
Queda identificada, pues, una de las sugerencias que se proponen en este trabajo para futuras investigaciones.

Lógicamente, los aprendientes solo podrán ser capaces de aprender y no de adquirir estructuras (en el más puro sentido propuesto por Krashen) si su trabajo con ellas consiste en completar actividades que no les hacen plantearse el *porqué* de su uso, sino que simplemente requieren del estudiante seleccionar las formas según unas normas establecidas y previamente estudiadas. Este tipo de actividades, ampliamente presentes en la actual literatura de LE[30], centran la atención y los recursos memorísticos de los alumnos en procesos superficiales que no contribuyen al procesamiento de las formas meta, sino a que los estudiantes aprendan a hacer una tarea sin adquirir nuevas formas (VanPatten & Cadierno, 1993b).

Por tanto, para evitar el desgaste y desperdicio innecesario de recursos de procesamiento, es necesario buscar una forma de trabajar con el *output* que no comprometa estos recursos, sino que los dirija hacia una CFS cognitiva y pueda probar así su papel activo en la incorporación de conocimiento a la IL. Swain (1998a) señala varias de las contribuciones que el *output* (si está bien planteado) puede ofrecer. Aquí se presentan en forma de lista:

- «La producción del lenguaje proporciona la oportunidad de que uno practique significativamente sus recursos lingüísticos, permitiendo el desarrollo de su automaticidad a través del uso» (pág. 159).

- «Producir lenguaje fuerza a los aprendientes a reconocer que no saben o que saben solo parcialmente» (pág. 159)

- «El *output* da la oportunidad [a los aprendientes] de poner a prueba hipótesis, de probar formas de expresarse y ver si funcionan» (pág. 160)

- «[El *output*] puede generar respuestas de los hablantes nativos que pueden dar a los aprendientes información sobre la comprensibilidad o correcta construcción de sus enunciados» (pág. 160).

30. El capítulo 4, sobre el modo verbal, ejemplifica este argumento profusamente.

VanPatten (2004) se muestra claramente en desacuerdo con posiciones como la de Swain, que abogan por el papel activo del *output comprensible* en el desarrollo de la ASL[31], cuando niega explícitamente que «usar una forma a través del *output* conduzca a la adquisición» (pág. 27).

2.5.1 El output cobra protagonismo

A pesar de la anterior afirmación de VanPatten, a lo largo de esta década y media de trabajo con la IP los estudios llevados a cabo han ido mostrando paulatinamente cómo los grupos que recibían una instrucción centrada en el *output*, si esta estaba debidamente planteada, también obtenían una ganancia lingüística (Collentine, 1998; Farley, 2001 y 2004[32]; Benati, 2001; Morgan-Short & Wood Bowden, 2006; Toth, 2006).

Toth (2006) llevó a cabo un estudio que comparara la IP (IExp + IE) a un grupo de instrucción basado en «*output* comunicativo», alejado de la producción conocida en la instrucción tradicional y más cercano al trabajado por Farley (2001 y 2004) y Morgan-Short & Wood Bowden (2006). Después de la evaluación, los resultados indicaron una superioridad del grupo de producción sobre IP en los dos tipos de tarea.

No obstante, desde este trabajo argüimos que el grupo de producción fue mejor que el de IP porque su instrucción fue más completa: el grupo IP estuvo más controlado porque tanto el *input* oral como el *output* del grupo venían únicamente del profesor, y los estudiantes nunca tuvieron que producir las formas meta o escucharlas de otro. El otro grupo recibió *input* tanto del profesor como de otros estudiantes, y este *input* fue resultado de una interacción del profesor con el grupo, donde además se negociaban las respuestas incorrectas entre alumnos, por lo que los estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar y servir como *input* a sus compañeros. Por tanto, estos alumnos tuvieron la ventaja de

31. Izumi *et al*. (1999) e Izumi & Bigelow (2000) son dos ejemplos de estudios que ponen a prueba la hipótesis del *Output* y su papel activo en la ASL, los cuales apoyan la noción de que «el *output* puede tener efectos beneficiosos en el desarrollo lingüístico sumado —y no opuestamente— al papel crucial del *input*» (Morgan-Short & Wood Bowden, 2006: 38).
32. En la sección *La IP y el modo verbal* se discutirán ampliamente estos estudios.

haber tratado tanto *input* como *output* en su instrucción y además de haber recibido IExp sobre el procesamiento de las formas meta, mientras que el grupo IP solamente había tenido IExp e *input*. Las instrucciones no eran comparables porque una de ellas era más completa que la otra[33] desde un punto de vista metodológico.

De cualquier forma, Toth aventura en su discusión un argumento con el que nos mostramos de acuerdo y que se discutirá en secciones posteriores:

> «El propósito del *output* como componente de los programas de instrucción en L2 puede que tenga más que ver con proveer procesos psicolingüísticos que desarrollen el sistema de L2, que con la mera práctica en un sistema ya existente y que solo puede desarrollarse por otros medios» (pág. 371).

También en la línea de este último comentario de Toth, Morgan-Short & Wood Bowden (2006) se plantearon investigar una comparación entre la IP y un acercamiento al *output* más centrado en el significado, queriendo con ello examinar más de cerca la discusión sobre el estatus del *output* dentro del marco de la ASL (pág. 32). Esta comparación consistía en una réplica al estudio de VanPatten & Cadierno (1993a y b) con los pronombres objeto del español, mientras que el acercamiento al *output* era más parecido al de Farley (2001 y 2004b) y Benati (2005), con la diferencia de que todos los materiales tenían soporte informático, lo que suponía un mayor control de factores relacionados con el *feedback* durante la evaluación.

Las autoras, una vez analizados los datos de la evaluación, no encontraron diferencias entre IP y el grupo de producción para las tareas de interpretación o producción: «Ni IP ni MOBI [nombre dado al grupo de producción] se superaron entre sí en ninguna de las dos tareas. Por tanto, en general, parece ser que MOBI produce un rendimiento al menos tan efectivo como el de IP» (pág. 52).

---

33. Lo cual, paradójicamente, refleja la misma crítica hecha por DeKeyser & Sokalski (1996) al estudio de VanPatten & Cadierno (1993), donde se decía que la instrucción recibida por el grupo de IP era más completa, pues contenía información sobre el procesamiento de la forma meta y actividades más «significativas» que las del grupo de instrucción tradicional.

Aunque Farley (2001 y 2004) y Morgan-Short & Wood Bowden (2006) se acercaron más a operativizar el *output* de una forma menos mecánica y más comunicativa, estructurando las actividades de producción de manera que se parecieran más a las de *input* estructurado, Qin (2008) argumenta que «el propio MOI [el grupo de producción de los estudios de Farley] no es una técnica pedagógica bien fundamentada que haya sido examinada extensivamente hasta ahora» (pág. 63), por lo que para establecer una sólida comparación entre *input* y *output* debería trabajarse con metodologías de eficacia probada.

Qin propuso una comparación entre IP (IExp + IE) y tareas de dictoglosia, que son «un tipo de instrucción de foco en la forma basada en el *output*» (pág. 61). En su estudio con hablantes nativos de chino, los resultados fueron consistentes con la mayoría de los estudios que habían trabajado con la IP: superioridad de IP en la tarea de interpretación, aunque este resultado se diluyó un mes después durante el segundo *posttest*, donde desaparecieron las diferencias. En la tarea de producción ambos grupos obtuvieron los mismos beneficios, que además se mantuvieron un mes después. Qin argumentó que «la comparación de los efectos generales de IP y el grupo de producción mostraron efectos parecidos en asistir a los alumnos en la adquisición de la forma meta, y sus efectos de instrucción duraron al menos un mes» (pág. 76).

2.5.2. Procesamiento de input *y complementariedad del* output

A la luz de todos los resultados anteriores y teniendo en cuenta que «aunque el *input* es *necesario* para crear un sistema, no es *suficiente* para desarrollar la habilidad de usar la lengua en un contexto comunicativo» (Lee & VanPatten, 2003: 168; cursiva añadida), Llopis García (2005 y 2007) llevó la instrucción con *output* un paso más allá y adaptó las premisas metodológicas para el diseño de actividades con *input* estructurado (IE) al *output*, obteniendo en ambos casos resultados positivos para todos los grupos de instrucción (los que solo interpretaban y los que solo producían), y dando una respuesta a Farley (2004):

> «Lo que resta por ver es si MOI [instrucción de *output* centrada en el significado] tiene un impacto fuerte y consistente en cómo los aprendientes interpretan y producen diferentes formas lingüísticas, y si sistemáticamente puede proporcionar efectos similares a los que ya ofrece la IP» (pág. 165).

De hecho, y dado que los propios estudios de Farley (inspirados por los que obtuvo Collentine en su estudio de 1998) daban un protagonismo cada vez mayor a los efectos del *output* si estaba debidamente estructurado y desarrollado, se decidió que la mejor manera de estructurar la producción era con los mismos principios con los que la IP ya estaba estructurando el *input*, y con los que siempre había cosechado buenos resultados.

De esta manera, las premisas para crear actividades con *output* estructurado (OE) se alteran mínimamente desde el *input* y son las siguientes[34]:

- Trabaje con una estructura por vez.
- Mantenga el significado como elemento clave.
- Haga la transición de sintagmas u oraciones a discurso conectado.
- Utilice *output* tanto oral como escrito.
- Haga que los estudiantes trabajen con el *output*.
- Tenga las estrategias de procesamiento del aprendiente siempre en mente.

Lee & VanPatten (2003) dan la clave que justifica la combinación de IE y OE para un aprendizaje sólido: «Una lección de gramática coherente es aquella que lleva al estudiante desde el procesamiento de una estructura gramatical en el *input* a acceder a esa estructura desde su IL para crear *output*» (pág. 181).

Desde este planteamiento puede entenderse que hay entonces una relación cuasi-circular en el ciclo que relaciona el *input* con el *output* (fig. 2.2).

34. La sección *Directrices teóricas para la creación de materiales*, dentro del capítulo 6, explica cada una de estas directrices, ejemplificando y argumentando su aplicación tanto a *input* como a *output*. Igualmente, se recomienda el capítulo 8 de Lee & VanPatten (2003) para una visión comunicativa del *output* estructurado.

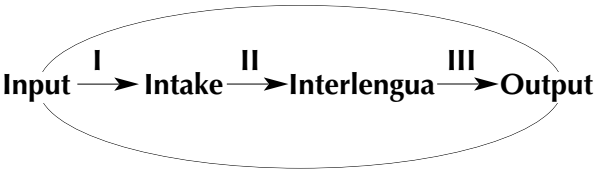


Fig. 2.2. Concepción cíclica de los procesos en ASL[35].

Si se concibe el *output* como proceso integrante de la ASL y desde una perspectiva de que el procesamiento de la producción es posible, puede asumirse que la práctica de formas fortalece la estructura de la IL y puede convertir en *intake* lo producido, pues el aprendiente confirma sus hipótesis acerca del sistema que aprende a través del uso. Así, lo que el alumno produce funciona como *input* para su IL[36], el cual, si se ha procesado como CFS, se convertirá en *intake* que alimente la IL y estará accesible para el uso, o sea, el *output*.

VanPatten, a lo largo de su extensa bibliografía sobre procesamiento del *input,* ha centrado la metodología de IP en el paso «I» que aparece en la figura 2.2[37]. Pero el *output* también juega un papel importante en la ASL y representa «la transición desde el conocimiento declarativo al conocimiento procedural» (de Bot, 1996: 549), es decir, desde lo que el hablante «sabe» hasta «lo que hace» con aque-

35. El esquema original se introdujo al principio de este capítulo y está presente en la literatura del modelo de PI (en VanPatten & Cadierno, 1993a y b; VanPatten, 1996, 2002a y 2004).
36. VanPatten & Cadierno (1993a) admitieron que los aprendientes a menudo utilizan sus *output* en clase como *input* (pág. 239), y Farley y Benati utilizaron el mismo argumento en sus respectivos estudios de 2001 cuando justificaron la ganancia de aprendizaje del grupo de producción (GP) en las tareas de interpretación, aventurando que las respuestas en voz alta de los estudiantes sirvieron de *input* accidental a los demás compañeros (Farley, 2001).
Sin embargo, Morgan-Short & Wood Bowden (2006), a la luz de los resultados de su estudio, discrepan de que el *input* accidental como justificación de la mejora de los GP sea válido, pues su GP recibió mucho menos *feedback* con *input* y aún mejoró, llegando incluso a obtener mejores resultados en el primer *posttest* que el grupo de IP en la tarea de producción.
37. Es imperativo dejar claro en este punto que lo que se propone en esta sección no cuestiona el modelo de PI en absoluto, sino que sugiere una visión extendida, compatible e interrelacionada de los procesos de la ASL y plantea la aplicación de la referencia pedagógica del modelo como herramienta para una mejor adquisición: una instrucción sobre el procesamiento puede efectuarse tanto sobre *input* como sobre *output* y proporcionar así al aprendiente una oportunidad más real de adquirir la forma meta.

llo que sabe. En la figura 2.2 esto correspondería al proceso «III», pero desde el *output*. La IP, además de facilitar el paso «III» (en la dirección desde el *output*), proporcionaría mayores posibilidades de que ese conocimiento procedural, dado su carácter activo, se transformara en *intake* (paso «II») y ahí fuera *input* específico y disponible en la lengua para procesarse, llegar a formar parte de la IL y convertirse en *output* al que se accede con facilidad. Morgan-Short & Wood Bowden (2006), en el análisis de los resultados de su estudio, tienen un punto de vista parecido respecto a este argumento:

> «En IP, la práctica basada en el *input* conduce a conexiones de forma y significado, las cuales se evidencian a través de las ganancias en los test de interpretación y producción, mientras que en MOBI [grupo de producción significativa], los aprendientes pueden haber sido capaces de establecer o reforzar conexiones de forma y significado a través de la práctica basada en el *output* y el *input* que recibieron durante la instrucción y la corrección» (pág. 56).

La ASL funciona en las dos direcciones y, reinterpretando la figura 2.2 para hacerla coincidir con el aula de LE y profundizar en lo que la IP puede hacer por ella, el *input* estructurado es la ayuda dada al estudiante para tomar contacto con la lengua objeto y, más específicamente, con formas determinadas cuyo procesamiento es más complejo. A través del IE, el alumno es consciente de cómo y a dónde dirigir su atención hacia la mejor manera de procesar el ítem en cuestión. Por eso se ha podido probar que el IE proporciona nuevos datos a la IL de los hablantes. El OE, por su parte, ayuda a los aprendientes a tomar el control de su propio aprendizaje, proporcionándoles las herramientas necesarias para que puedan hacer una práctica *con sentido*, llena de *significado*, que les permita corroborar las hipótesis que formulan e incorporar el conocimiento confirmado a su IL.

A favor de reivindicar el uso de un *output* mejorado dentro del marco de la IP, puede decirse que la producción de estructuras estimula la IL del aprendiente porque pone en marcha procesos de acceso[38] y FonF para comunicar coherentemente, con fluidez y co-

38. Con «acceso» se hace una referencia a la capacidad que tiene el aprendiente de seleccionar una forma concreta desde su IL para expresar un significado específico.

rrección, los significados que tiene en mente. Al lado de la comprensión de estructuras, producirlas implica usarlas activamente y pasar de un procesamiento semántico a una composición dinámica de formas, completando así la interacción con la L2 y aumentando la posibilidad de que se produzca adquisición. De Bot da en el clavo cuando dice que «no es la cantidad de *output* lo que cuenta [contrariamente a lo que las metodologías actuales parecen pensar]. Lo que importa es la *calidad* de la información que se pone a disposición [del aprendiente] a través del *output*» (pág. 553).

La IP, por tanto, es una metodología capaz de proporcionar calidad al *output* y conseguir que los aprendientes hagan verdaderas conexiones de forma y significado a través de la producción, posibilitando así el desarrollo de la IL desde ambos puntos de partida (*input* y *output*).

2.5.3. La instrucción de procesamiento y el modo verbal

Otro argumento para la inclusión del *output* como parte activa de la ASL (y por tanto dentro de la metodología de IP) nace del debate entre los lingüistas Collentine y Farley (2001-2002) acerca de la naturaleza de los materiales utilizados anteriormente para comparar el *input* con el *output*. Ambos autores postulaban *a priori* que el grupo IP obtendría mejores resultados que un grupo con instrucción «tradicional» basada en el *output* (ITO).

Collentine llevó a cabo un estudio en 1998 donde comparó la IP con ITO para el modo verbal en oraciones de relativo. Los resultados obtenidos revelaron que: a) ambos grupos de instrucción obtenían mejores puntuaciones que el de control, y b) no hubo diferencias entre IP e ITO. Collentine concluyó que la IP no podía considerarse superior a la instrucción enfocada al *output* para la enseñanza del subjuntivo.

Farley (2001) replicó el estudio de Collentine, argumentando que sus materiales adolecían de «*auténtica* instrucción de procesamiento» (pág. 290), pues no habían respetado las premisas para la creación de actividades que la IP propone. En este estudio, Farley diseñó materiales para el grupo de producción que eran diferentes a otros tratamientos del *output*, pues no hubo componente mecánico», sino una versión estructurada del *output* donde las formas del subjuntivo quedaban en posición inicial —subprincipio f) del PI—. Los resultados in-

dicaron avance para ambos grupos de instrucción. Sin embargo, aunque el análisis estadístico de los datos indicó que IP fue significativamente mejor que ITO en ambas tareas, los alumnos de este último grupo curiosamente también progresaron en interpretación. Esta mejora se debió, según Farley, al *input* involuntario que los estudiantes habían recibido de sus compañeros durante la realización de las tareas. Una vez más, no se encontraron diferencias entre los grupos para la tarea de producción.

La cuestión sobre la naturaleza de los materiales quedó en el aire hasta que unos años más tarde Farley (2004a) llevó a cabo un segundo estudio (una versión extendida y mejorada del de 2001)[39]. Los resultados obtenidos por Farley en este estudio fueron una réplica exacta de los de Collentine en 1998: no se encontraron diferencias significativas entre el grupo de IP y el de producción, por lo que tuvo que admitir que «a la luz de estas similitudes, parece menos defendible asumir que el diseño de los materiales de Collentine fuera la causa de que el grupo de procesamiento fuera igual que el de producción» (pág. 159). Citando a VanPatten & Wong (2004), Farley puntualizó que para profundizar más en las razones de los resultados dispares habría que analizar en detalle los materiales de los estudios realizados, lo cual dejó la cuestión de la naturaleza del diseño de actividades en un callejón sin salida.

Los propios VanPatten y Wong, sin embargo, parecen estar más cerca de una solución al problema al hablar del futuro de la IP: «Sugerimos, por otra parte, que las futuras investigaciones se alejen de las comparaciones con la instrucción tradicional y la examinen [la IP] dentro del marco de otros acercamientos al significado dentro de la instrucción con foco en la forma» (pág. 113).

La propuesta a la sugerencia de VanPatten & Wong que se hace desde este trabajo consiste en darle al *output* un papel clave en el pro-

39. Benati (2005) también realizó un estudio en el que comparó la IP con un grupo de producción más centrado en la comunicación (al igual que Farley en 2004). Los resultados en este caso son ya conocidos: el grupo de IP aprendió a interpretar mejor que el de producción, mientras que ambos produjeron igual de bien. Benati concluyó que el grupo de producción «no tiene éxito en proporcionar los mismos efectos que la IP ofrece» (pág. 84).

cesamiento de formas lingüísticas (al igual que lo tiene en el mundo real del aula de LE) y aplicarle los principios de la metodología que mejor funciona como acercamiento al significado desde el foco en la forma: la IP. Para justificar esta aplicación se ponen como ejemplo los resultados obtenidos por Llopis García (2005 y 2007).

En ambas investigaciones, el *output* se estructuró igual que el *input*, para así facilitar el procesamiento a través de la producción y comprobar hasta qué punto esta era útil o necesaria en el aprendizaje de la forma meta. En definitiva, ambos estudios compararon los posibles efectos de la IP como única metodología en tareas de PROD y/o de INT del subjuntivo en oraciones de relativo (tal y como había hecho Collentine en 1998).

El primero de los estudios es el de 2005. Con un sistema de *pretest* y dos *posttests* se diseñaron materiales de instrucción idénticos para un grupo de INT (n = 7) y otro de PROD (n = 7), cuya única diferencia consistía en que los materiales del primero eran de *input* estructurado y los materiales del segundo de *output* estructurado.

Los resultados no mostraron diferencias significativas entre los grupos de instrucción, al igual que había ocurrido con Collentine (1998) y Farley (2004a). Ambos grupos mostraron un marcado avance inmediatamente después de la instrucción (un día después), mientras que su rendimiento descendió abruptamente una semana más tarde, que es cuando se realizó el segundo *posttest*. Sin embargo, el resultado más llamativo de este estudio fue para el tipo de tarea: la tarea de producción (PROD) había sido significativamente mejor que la de interpretación (INT), es decir, que después de recibir la instrucción, los alumnos produjeron la forma meta mejor que la interpretaron.

Dada la novedad del resultado y por haber sido la población del estudio tan reducida, Llopis García replicó el estudio ampliando la población a 28 sujetos de nivel intermedio (2007), que fueron divididos aleatoriamente en dos grupos de instrucción: INT (n = 14) y PROD (n = 14). Una diferencia entre el estudio anterior y este se centró en las formas investigadas. Mientras que en 2005 la forma meta fue el subjuntivo, en 2007 la investigación se abrió también al indicativo, es decir, a la selección modal.

Los resultados mostraron un efecto positivo de la instrucción en todos los casos (que sí se mantuvieron en las dos pruebas posteriores), lo cual refiere positivamente a la validez de la IP como metodología de instrucción. La forma meta le dio ventaja al subjuntivo frente al indicativo, lo que no es tan sorprendente si se tiene en cuenta que el subjuntivo era la forma novel del estudio y los estudiantes se centraron en ella con mayor intensidad que en la conocida (el indicativo), provocando con ello una hipergeneralización de la nueva forma.

Por otra parte, al examinar la interacción presente entre el tipo de tarea y el modo verbal, de nuevo aparecieron resultados singulares: la tarea de PROD (estructurada según los principios de la IP) obtenía un rendimiento significativamente mayor que el de la tarea de INT para ambos modos. En el estudio se argumentaba sobre este resultado afirmando que:

> «El *input* y el *output*, unidos bajo las directrices metodológicas de la IP, benefician al alumno en una forma que demuestra la importancia de ambos en el proceso de adquisición del modo verbal en OR. Opinamos que tanto *input* como *output* son elementos necesarios para la adquisición y que verlos como antagonistas, tal y como proponen los modelos basados en la comparación entre IP e ITO [«instrucción tradicional enfocada al *output*»] y/u otras metodologías, no hace sino distraer nuestra atención de lo verdaderamente importante: facilitar y posibilitar que los alumnos sean capaces de progresar en su adquisición del E/LE» (págs. 121-122).

2.5.4. Nuevos retos para la instrucción de procesamiento: el presente estudio

Llopis García (2008b) resumía los contenidos de su estudio de 2007 y proponía las siguientes avenidas para continuar investigando:

- IP con IP (es decir, sin comparación con otras metodologías).

Puesto que no se encuentran diferencias entre los grupos de instrucción de *input* y *output*, es de interés profundizar más sobre la naturaleza de la metodología y sus posibles aplicaciones alternativas al *output*. En el estudio presentado en este trabajo se ha investigado dentro de la propia IP, aplicando sus principios y directrices tanto al *in-*

put como al *output* para comprobar si se pueden influenciar las CFS que los aprendientes hacen tanto en comprensión como en producción. Conseguir que los estudiantes también produzcan significativamente supone utilizar una metodología que altere las estrategias de procesamiento de los aprendientes y alentarles a hacer mejores CFS (VanPatten, 1996).

Hasta el momento, la totalidad de los estudios que han comparado la IP con la IT han proporcionado dos grandes resultados: a) con IP, los aprendientes eran capaces de hacer CFS con gran eficacia en tareas de INT, mientras que los de IT no, y b) los estudiantes de IP y los de IT mejoraban igual en tareas de PROD. En los últimos años, cada vez se han ido conduciendo más estudios que trataban el *output* de manera más significativa, y en todos ellos el grupo de PROD ha hecho mejoras relevantes en ambos tipos de tarea. Por tanto, si los estudiantes de IP mejoran en tareas tanto de INT como de PROD, ¿no será interesante buscar la forma de que los alumnos de producción mejoren también significativamente en ambas tareas?

- Tipo de tarea dentro del marco de la IP: ¿Funciona mejor el *input* o el *output* estructurado? ¿Es mejor producir o interpretar las formas lingüísticas?

VanPatten, a lo largo de su extensa bibliografía, ha dejado muy claro que para el PI «los factores sociales, *el papel del output* y la interacción no se han clasificado como poco importantes; simplemente no figuran en lo específico acerca de las preguntas de investigación que guían el PI» (2007: 128; cursiva añadida). Sin embargo, la producción (es decir, el *output*) es una parte integrante y fundamental en la ASL y aunque el PI se ocupe teóricamente sobre las CFS para la comprensión, lo cierto es que su vertiente práctica (la IP) es perfectamente aplicable a la producción.

Por tanto, es posible considerar que el *input* y el *output* no representan papeles tan independientes y separados entre sí como se ha venido afirmando desde los años ochenta del siglo xx, sino que, aunque sí existen diferencias en su naturaleza, su función es más bien complementaria y de mutua influencia. Con el presente estudio se intenta mostrar la complementariedad de ambos procesos y, desde la aplicación de una misma metodología, constatar que no se trata de

comprender por un lado y de producir por otro, sino que las CFS funcionan mejor en interpretación con algunas formas, mientras que otras prefieren la producción para procesarse mejor. La nueva hipótesis por confirmar es, entonces, que los efectos de la intervención pedagógica con IP serán igualmente visibles tanto si se aplican al procesamiento del *input* como al del *output*.

- Otras áreas de SM.

Las oraciones de relativo fueron el foco de los estudios de Collentine (1998) y de Llopis García (2005 y 2007), pero no es la única área lingüística donde ambos modos encuentran cabida. Investigar esas posibles áreas es de interés para poder generalizar los beneficios de la IP en ambos modos. Por tanto, la investigación empírica desarrollada aquí decidió estudiar la selección modal en tres áreas de selección con niveles de dificultad diferentes y con la mayor novedad de aplicación posible: las oraciones de relativo, las oraciones temporales y las concesivas, las cuales (salvo omisión involuntaria) no han sido investigadas dentro del marco de la IP hasta el momento. Con la investigación de estas estructuras se quiere dar respuesta a la siguiente hipótesis: «Los aprendientes que reciban instrucción en un tipo de estrategia de procesamiento para una forma específica transferirán apropiadamente el uso de esa estrategia a otras formas sin más instrucción con IP» (Lee, 2004: 319), pues es de esperar que esta estrategia pueda transferirse a otras formas porque su «lógica de procesamiento» sigue siendo la misma.

Otra ventaja de trabajar con varias áreas de selección modal es que hasta el momento no se ha investigado si la IP proporcionaría efectos de aprendizaje crecientes a sus aprendientes en el caso de trabajarse con diferentes formas meta, o con formas meta en diferentes contextos y situaciones (Lee, 2004).

Además de estos aspectos, Lee (2004) suma uno más: «La IP será efectiva para inculcar estrategias de procesamiento específicas en la lengua meta sin tener en cuenta la L1 de los aprendientes» (pág. 318). Hasta la fecha, solamente cuatro autores de la extensa base de datos de las investigaciones con IP (ver tabla 2.1) han trabajado con alumnos de otra L1 diferente al inglés: Wong (2001) con HN de francés, Benati (2005) con HN de griego y chino, Llopis García (2005 y

2007) con HN de alemán y, más recientemente, Qin (2008) con HN de chino. En todos los casos, los aprendientes que trabajaron con IP se beneficiaron en su aprendizaje. A partir de estos resultados, sería interesante seguir trabajando en este aspecto para así poder corroborar esta hipótesis.

El último tema en el que se centra este estudio es la IExp. Si la IP incluye una buena operativización de la gramática meta, contribuirá no solo a que los aprendientes sepan *cómo* deben procesarla, sino también *por qué*. Un estudiante que *comprende* la estructura, que además sabe a qué debe prestar atención para procesarla y tiene la oportunidad de hacer CFS tanto en el *input* como en el *output*, es un estudiante pertrechado con todo lo que necesita para la adquisición.

Ellis, ya en 1985, decía que «a los profesores les iría mejor si operaran con una teoría sobre el aprendizaje de lenguas que fuera explícita y por tanto abierta a revisión, que con una teoría implícita que ignore lo que los aprendientes realmente hacen (pág. 3). La IP, precisamente por su flexibilidad y efectividad en describir qué es lo que ocurre con los estudiantes cuando se enfrentan a una lengua extranjera, hace factible trabajar con ella en ambos polos (*input* y *output*) del proceso de adquisición.

Desde este trabajo se aboga, entonces, por la operativización de la IExp y por la paridad del *input* y el *output*, pues ambos suponen procesos necesarios e ineludibles en el ciclo de lo que aprender una lengua extranjera requiere. Si se aplica IP al *output*, ¿no será interesante defender la hipótesis de que el grupo de *output* lo hará tan bien como el de IP en tareas de INT y de PROD? ¿Será posible diluir las diferencias entre grupos de instrucción a la hora de realizar las tareas? ¿Repercutirá en los aprendientes un acercamiento cognitivo y operativo a la gramática de la selección modal? Este es el enfoque que se ha adoptado para realizar la investigación empírica presentada aquí y a sus resultados remitimos.

3. LA GRAMÁTICA COGNITIVA

3.1. Introducción

En este capítulo se hablará de la otra gran área teórica aplicada en esta investigación: la gramática cognitiva (GC). Tres secciones despliegan sus contenidos: la primera explica la historia y orígenes de este modelo, junto con sus principios y conceptos básicos. La segunda sección relaciona la gramática cognitiva con la adquisición de segundas lenguas (ASL) y busca sus enlaces con la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente de aspectos gramaticales. Por último, la tercera sección se ocupa de describir, explicar y ejemplificar la gramática operativa de Ruiz Campillo (2007a y b, y 2008), y con ella la teoría de la declaración.

3.2. Origen y fundamentos de la gramática cognitiva

3.2.1. Los orígenes: el significado es la clave

La lingüística cognitiva[40] (LC) comienza a gestarse a finales de los años setenta del pasado siglo y empieza a tomar fuerza a partir de los trabajos de Langacker y Lakoff a mediados de la década siguiente. Esta disciplina nace de la búsqueda de un acercamiento al lenguaje diferente al presentado por otros modelos, especialmente los derivados de la gramática generativa. En opinión de Lee (2001), esta búsqueda se produjo «sin duda porque los académicos más destacados del movimiento [el de creación de la LC] habían sido formados como gramáticos generativistas, y desarrollaron el modelo cognitivo sobre la base de lo que ellos percibían como fallas en la teoría generativista» (pág. 1). La LC, de hecho, no nació de la noche a la mañana, sino que tuvo su base en el «reciclaje» de conceptos de otros modelos anteriores, en-

40. La gramática cognitiva constituye un modelo dentro del marco más amplio de la lingüística cognitiva. Para una revisión exclusiva de los trabajos con gramática cognitiva se recomienda leer a Langacker (2008a y b), y para saber más sobre lingüística cognitiva en general se remite al lector a la sección de bibliografía de este trabajo.

tre ellos uno generativista: la semántica generativa, que estableció las bases de lo que luego sería la LC: «La principal función del lenguaje es aportar significación, de ahí que deba establecerse la *manera de ligar forma con significado*. Las gramáticas deben intentar explicar en la medida de lo posible los parámetros formales a partir de *aspectos significativos*» (Cifuentes Honrubia, 1994: 83-84; cursiva añadida).

Aunque los conceptos de «forma» y «significado» ya han sido tratados en el capítulo anterior, es importante matizarlos para su comprensión desde un punto de vista cognitivo. Según Cadierno & Lund (2004: 139), las formas se definen como «unidades lingüísticas del lenguaje, las cuales pueden ser tanto léxicas como gramaticales [...] Todas las formas lingüísticas se consideran unidades simbólicas que consisten en la asociación de una representación semántica con una fonológica». Los significados, por su parte, «se refieren a la estructura semántica de una unidad simbólica, la cual está a su vez equiparada a la conceptualización» (págs. 139-140). La conceptualización es la manera en la que el significado se procesa cognitivamente, por lo que hay una relación circular entre forma, significado y conceptualización: según evoluciona nuestra experiencia mental, asignamos significado a las formas y las usamos para expresar ese significado de forma comunicativa.

De vuelta a la comparación entre cognitivos y generativistas, puede afirmarse que mientras que los modelos generativistas tradicionales concebían el lenguaje como ente autónomo de procesamiento desde un punto de vista conceptual (donde se observaban, recogían y sistematizaban reglas para la correcta formación de estructuras en una lengua), la LC manifiesta que el procesamiento del lenguaje no se diferencia del resto de procesos cognitivos que tienen lugar en la mente humana. Una vez fijada esta premisa, la LC fijó su atención en estudiar el uso del lenguaje desde el significado de las formas, con el hablante como conceptualizador y creador de una lengua ajustada a la visión del mundo compartida por él y su comunidad lingüística. Por tanto, la mayor y más importante diferencia entre lo cognitivo y lo generativo es el «significado» y su papel dentro de los marcos teóricos. Cadierno & Lund (2004) señalan que la lingüística generativa se centra en la *competencia* (en el sentido chomskiano) y la LC en la *actuación*, para de esta manera poder tomar en consideración la verdadera función del lenguaje: comunicar.

Para los generativistas, además, es la sintaxis quien reina y domina la estructura del lenguaje. Desde un punto de vista cognitivo, sin embargo, la forma lingüística está supeditada al significado y se encuentra fuertemente influida por el pensamiento del hablante. Es decir, el significado que este quiere darle a la forma lingüística viene determinado por una visión cognitiva de su contenido: *esa* elección de palabras y no otra. De esta manera, para los cognitivistas es la semántica (integrada e inseparable de la pragmática) quien juega el papel dominante.

3.2.2. De lingüística a gramática cognitiva

Considerado entonces todo lo anterior, ya puede empezar a hablarse de gramática cognitiva como disciplina de investigación dentro de la LC. Una puntualización que debe hacerse sobre la GC es que «se trata de una gramática de base semántica que trata de estudiar el uso, el funcionamiento del lenguaje. Tal gramática se entiende como metodológica, no constructiva, y sin una organización parcelar autonomista de sus disciplinas» (Cifuentes Honrubia, 1994: 7). Del comentario anterior, pues, se desprenden los siguientes principios básicos, que se desarrollarán en detalle más adelante:

- La GC tiene sus fundamentos en el significado de las formas lingüísticas y su uso en la comunicación, por lo que entiende que la forma y el significado son conceptos que van indisolublemente unidos.

- Es metodológica, lo cual quiere decir que busca unos fundamentos cognitivos comunes en el uso de la lengua.

- Es una gramática basada en el uso del lenguaje y, por tanto, no se aplica una taxonomía estricta de sus casos. Esto quiere decir que la GC no basa su metodología en combinatoria morfosintáctica de formas que son independientes del significado (y que por tanto no permiten variación), sino que toma en cuenta la intención comunicativa del hablante y organiza sus principios alrededor de la construcción de significados a través de las formas.

Hay todavía un fundamento más que define a la GC, y es el carácter simbólico del lenguaje. Este carácter fue puesto de manifiesto por

uno de los «padres» de la GC, Langacker, aunque el origen del concepto se remonta a Ferdinand de Saussure, quien a principios del siglo XX ya establecía que los elementos lingüísticos eran «signos» compuestos de un concepto y una imagen acústica e independientes entre sí en cuanto al significado (haciendo por tanto a la forma lingüística independiente de su significado). Langacker parte de las ideas de Saussure y las hace evolucionar, expresando así que «una estructura simbólica no es más que el emparejamiento de una *estructura semántica* con otra *fonológica*» (Langacker, 2008b: 8). Desde esta perspectiva, la línea entre forma léxica y significado deja de existir, dándole a la gramática valor semántico.

De acuerdo con este criterio, pues, el lenguaje está basado en asociaciones simbólicas equilibradas entre las formas y sus significados y en el uso que el hablante haga de ellas. Ruiz Campillo (2007: 1) explica esta nivelación cuando dice que la GC, al contrario que las tradiciones generativistas, es «una reivindicación de la indisolubilidad de *forma* y *significado*: la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, no es el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables» (cursiva en el original). La figura 3.1 muestra este equilibrio entre forma y significado.



Fig. 3.1. Relación simbólica de equilibrio entre forma y significado[41].

Todos estos principios difieren sensiblemente de la concepción saussuriana de la gramática, que contempla la forma lingüística como independiente de su significado a la hora de categorizar, dividir, describir y normalizar sus usos. Esta forma de trabajar la gramática se ha dado tradicionalmente en el estudio de la lengua como L1 y se ha transferido también al área de las LE. Los problemas que esta perspectiva tradicional suponen para la adquisición del E/LE se analizarán en profundidad en el capítulo 4.

41. Figura en línea de Ruiz Campillo (20 de mayo de 2008). [En línea]: *Comunidad Todoele*, Red social de profesores de ELE. Disponible en http: //todoelecomunidad.ning.com [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2008].

3.2.3. El lenguaje como ente simbólico

Para entender los fundamentos de la GC como modelo es necesario comprender su carácter interdisciplinar. Por tanto, antes de explicar los conceptos básicos es necesario primero presentar la semiótica y su relación con lo cognitivo.

La semiótica es una rama de la lingüística que estudia el lenguaje como un sistema de signos. Desde la perspectiva de la LC, «los signos reflejan categorías conceptuales que están basadas en última instancia en un conceptualizador humano y su experiencia del mundo» (Inchaurralde & Vázquez, 2000: 15). Cuenca & Hilferty también se refieren a este argumento cuando dicen que «el lenguaje tiene un carácter inherentemente simbólico. Por lo tanto, su función primera es significar», especificando que «no es correcto separar el componente gramatical del semántico» (1999: 19).

El diagrama de la figura 3.2 representa con éxito una premisa importante para poder comprender la GC de forma efectiva: una unidad simbólica es portadora de significado, pero este significado está sujeto a la **conceptualización** que de él hace el individuo.



Fig. 3.2. Modelo del mundo conceptual[42].

42. Inchaurralde & Vázquez, 2000: 15.

El hablante está influido por su experiencia sensorial, motora y espacial a la hora de asignar significado a cada concepto[43]. De esta forma, para expresar conceptos abstractos, el hablante será capaz de hacer uso de construcciones metafóricas que le ayuden a transmitir información a través de esta experiencia sensorial:

[4] ***Llegar*** *a una conclusión*

es un ejemplo donde se usa un verbo de movimiento para expresar metafóricamente una cadena de pensamiento que se mueve hacia una meta: la conclusión.

De cualquier manera, es necesario precisar que aunque la conceptualización es altamente individual (cada persona hace su propia experiencia «gestáltica» y la procesa individualmente), dentro de cada lengua hay convenciones que determinan en gran medida precisamente cómo cada individuo va a comprender su mundo. La LC basa este argumento en las teorías de relatividad lingüística, que con los trabajos sobre las lenguas indígenas norteamericanas de Boas (1911), Whorf (1940) o Sapir (1924) (todos ellos citados en Slobin, 1996), fueron altamente populares en la primera mitad del siglo XX. Estos autores sostenían que cada lengua enmarca la perspectiva del mundo que sus hablantes tienen de ella y que el pensamiento está determinado por ella. Estas teorías, altamente polémicas y criticadas (ver Pinker, 1994, para un ejemplo), han sido retomadas y adaptadas posteriormente por la LC.

Slobin (1996) propuso el desplazamiento conceptual de los términos estáticos de «lenguaje» y «pensamiento» hacia lo que él denominó «pensar para hablar» (en inglés *thinking for speaking,* pág. 76),

43. Una vez más se pone de manifiesto que la GC no es un modelo desarrollado a partir de fundamentos novedosos, sino que más bien retoma aspectos de otros modelos más antiguos y los «recicla», dotándolos de nuevos significados y aplicaciones que ayuden a estrechar el lazo entre lenguaje y pensamiento y a conformar la idea de que «la descripción de una lengua no es otra cosa sino una hipótesis acerca de su representación cognitiva» (Cifuentes Honrubia, 1994: 32). En este caso particular, la experiencia sensorial, espacial y de figura a la que se hace referencia tiene relación directa con la psicología de la Gestalt de principios del siglo XX. Ungerer & Schmid (2006) dedican todo un capítulo a explicar esta relación.

pues, en su opinión, darles actividad a los conceptos implica conceptualizar el dinamismo que la comunicación implica: cuando una persona habla, enmarca su enunciado con elementos gramaticales que «a) se ajustan a alguna conceptualización del evento [que comunica], y b) son fácilmente codificables en la lengua» (pág. 76).

Slobin sostiene que la lengua está gramaticalizada, pues solamente a través de elementos lingüísticos podemos los hablantes de una lengua comunicar nuestra perspectiva sobre una situación. De hecho, cada lengua gramaticaliza su entorno de una manera diferente (el español, por ejemplo, marca la duración de las acciones en pasado por medio del aspecto verbal —perfectivo o imperfectivo—, o el alemán, por otra parte, marca con dos verbos auxiliares diferentes si una acción implica movimiento —con *sein*— o no —con *haben*—) y ya en sus primeros años como hablantes de una lengua, los niños usan y definen su comunicación con estos marcadores gramaticales.

Todo lo anterior tiene implicaciones importantes para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, pues las formas lingüísticas de cada una expresan la manera de percibir la realidad que sus hablantes tienen. Tal y como Slobin manifiesta, esta percepción se desarrolla ya en la niñez, por lo que el cambio de perspectiva comunicativa que una L2 implica tiene enormes dificultades para los aprendientes.

Existen tres categorías para clasificar los signos: **signos simbólicos**, signos indiciales y signos icónicos. Los primeros, según la lingüística tradicional, no tienen «un enlace natural entre la forma y el objeto representado (Inchaurralde & Vázquez, 2000: 2), sino que se trata más bien de un emparejamiento arbitrario y aceptado por normas convencionales dentro de cada comunidad lingüística. Por ejemplo, la palabra *árbol* nada tiene que ver con la entidad que representa (ver fig. 3.3), por lo que para que los signos simbólicos tengan sentido han de ser ratificados por los hablantes que los usan. Esta ratificación (de nuevo según el enfoque tradicional) se realiza a menudo sobre bases inciertas y aparentemente vacías de significado.

Por su parte, la LC sostiene que no todas las relaciones simbólicas entre ambos polos son aleatorias y que en muchos casos hay una razón, llamada **motivación,** «que se refiere a enlaces no arbitrarios entre una forma y el significado de las expresiones lingüísticas» (In-

chaurralde & Vázquez, 2000: 13). A través de la motivación es posible buscar el marco en el que forma y significado se encuadran, siempre dentro de la conceptualización que los hablantes de cada lengua tengan de su entorno. De esta manera, los usuarios de la lengua son agentes activos en el proceso de «emparejamiento» de símbolos y formas. Así se facilita la comprensión de casos que podrían parecer arbitrarios, como el nombre de las islas Bahamas:

> «[...] A la llegada del Descubridor [Cristóbal Colón, 1492], las Bahamas se llamaban Lucayas, debido a la tribu de pacíficos indígenas que las habitaban, los lucayos. Según los relatos del Descubrimiento, uno de los elementos que más llamó la atención del navegante genovés en su primer viaje fue la escasa profundidad de las aguas, por lo que bautizó a las Lucayas como *Islas de la Bajamar*. Ambos nombres coexistieron durante casi un siglo y medio, mientras el archipiélago permaneció en manos de la Corona española, pero los ingleses codiciaban las islas [...]. Finalmente, en la primera mitad del siglo XVIII, los súbditos de Carlos I se apoderaron de las Islas de la Bajamar y adaptaron el nombre del archipiélago a su lengua, llamándolas *Bahamas Islands*. Más tarde, nosotros, los hispanohablantes, ignorantes del origen del nombre lo retradujimos y hoy las llamamos **Islas Bahamas**»[44].

Los **signos indiciales**, por otra parte, «apuntan a algo presente en su cercanía inmediata» (pág. 2), pudiendo ese algo referirse a estados físicos, geográficos o emocionales (por ejemplo, fruncir los labios en señal de disgusto). Un ejemplo ilustrativo de este tipo de signos puede verse en la figura 3.3, donde la señal de tráfico (por medio del árbol y la casa) indica que el conductor se aproxima a un área de parque nacional.

El último tipo de signos es el **icónico**. El signo icónico aporta «una réplica visual, auditiva o de otra variedad perceptual de aquello a lo que sustituye» (pág. 2). La figura 3.3 muestra un abeto decorado con ornamentos y una estrella en su punta, lo cual, icónicamente y para cualquier persona cristiana simboliza la Navidad:

44. De *La fascinante historia de las palabras*. Ver bibliografía.



Fig. 3.3. Tipos de signos.

Este tipo de signos simboliza la relación que los hablantes establecemos entre la lengua que hablamos y el mundo en el que vivimos, y la LC afirma que la relación que existe entre nuestro mundo conceptual y las formas en que lo describimos es mucho más profunda de lo que la gramática tradicional ha investigado hasta ahora. Además, desde una perspectiva de enseñanza de L2, un acercamiento que tome en cuenta el carácter simbólico del lenguaje puede ser capaz de llegar con mayor efectividad a los aprendientes, pues les pone en contacto con aspectos reconocibles, comprensibles y comunes de su L1, los cuales también pueden trasladar a la L2 para superar mejor la barrera inicial que una LE supone.

3.2.4. Conceptos básicos para entender la gramática cognitiva

Para justificar la afirmación de que nuestra visión y cognición del mundo juegan un papel importante en nuestra elección y combinación de palabras, es necesario explicar ciertos conceptos, así como las relaciones entre semántica y pragmática.

Las nociones básicas para comprender los mecanismos de la GC son: *construcción*, *perspectiva*, *primer plano*, *metáfora* y *marco*. Junto a ellos, también se verán en esta sección los conceptos de categorización, miembros prototípicos o periféricos y las redes radiales que se construyen entre ellos.

3.2.4.1. La **construcción**

Lee (2001) menciona que los enfoques lingüísticos tradicionales unen los significados con estructuras lingüísticas de manera que se correspondan con una normativa sistemática establecida. La LC, por su parte, arguye que no existe un camino analítico tan directo, sino que esos significados externos a la forma lingüística se pueden expresar y construir de diferentes formas, las cuales en esencia transmiten la misma infor-

mación, pero cuya selección particular implica la visión del hablante sobre lo expresado *y no otra*. Por ejemplo, aunque las siguientes oraciones pudieran parecer iguales en significado, la diferencia estriba en la ordenación del contenido que cada construcción hace:

[5] *Vamos a la feria con Marina*.

[6] *Vamos con Marina a la feria*.

Ambas oraciones comunican lo mismo: un grupo de personas (*nosotros*) asiste a un evento (*la feria*) en la compañía de otra (*Marina*). Sin embargo, el distinto orden de los elementos del predicado cambia la visión que se tiene de los mismos, y con ello su importancia. En [5], *la feria* tiene para el hablante una importancia superior a la que tiene *Marina*, mientras que en [6] es justo el caso contrario: *Marina* se considera el elemento relevante a comunicar. La gramática generativa afirma que ambos casos transmiten el mismo significado y que la sintaxis no tiene influencia alguna sobre la semántica porque si hay diferencias, estas son de forma y no de contenido.

Es posible argumentar que los casos [5] y [6] son muy sutiles y que su diferencia no es tan marcada. No obstante, esta afirmación no es sostenible para todos los casos, pues pueden crearse situaciones ambiguas, como ocurre con los ejemplos [7] y [8], donde la construcción es la misma que en [5] y [6]:

[7] *Mariano besa a Cristina a la sombra*.

[8] *[45] *Mariano besa a la sombra a Cristina*.

Ambas oraciones son posibles (aunque la segunda pueda parecer chocante), pero con ellas el hablante transmite visiones diferentes sobre lo comunicado. El problema está en que al cambiar el orden de los constituyentes del predicado, la ambigüedad que se crea puede confundir momentáneamente al interlocutor. Podría decirse, entonces, que no todas las combinaciones sintácticas de una oración transmiten el mismo significado y que sí hay una relación directa entre sintaxis y semántica.

45. El asterisco * simboliza una oración posible, pero con una estructura extraña.

3.2.4.2. El **primer plano** y la **perspectiva**

Estos factores también son responsables de cómo codificamos la información lingüística, y están estrechamente relacionados entre sí. El *primer plano* justifica la manera en que un hablante selecciona, ordena y coloca en un orden determinado los hechos cuando relata algo, y por qué una frase como

[9] *Sonsoles recoge la cocina,*

donde el agente recibe el puesto prominente en la oración, suena más lógica que

[10] *La cocina fue recogida por Sonsoles,*

donde se necesitaría un contexto más elaborado para entender por qué *la cocina* tiene una prominencia tan marcada.

Las oraciones impersonales son los casos más efectivos para ejemplificar el primer plano en mayor detalle. En [11], Pedro es el culpable directo de la acción, mientras que nadie en particular lo es en [12]:

[11] *Pedro ha roto el jarrón*.

[12] *El jarrón se ha roto*.

La *perspectiva*, por su parte, da cuenta del punto de vista que el hablante tiene sobre el contenido de su enunciado, es decir:

[13] *Aitana viene a la fiesta y trae pizza*.

[14] *Aitana va a la fiesta y lleva pizza*.

En ambos casos se comunica que Aitana se desplaza con una pizza, pero la dirección en la que se mueve está determinada por la perspectiva del hablante. En [13], el hablante da a entender que Aitana y la comida se desplazan en su dirección, pues él ya está en la fiesta, mientras que en [14] ve a Aitana (con la pizza) moviéndose en una dirección que no coincide con el lugar donde él se encuentra.

El *primer plano* también puede explicarse con el contraste existente entre *venir-ir/traer-llevar*, donde el hablante se ve a sí mismo como punto de referencia, en función del cual Aitana se acerca o aleja. Tyler & Evans (2004: 276) resaltan también la importancia de la perspectiva como principio cognitivo cuando expresan que «una escena conceptual puede visualizarse desde un número de posiciones de ventaja y cada cambio de posición puede dar lugar a un cambio en la interpretación de la escena».

[15] *Ver la botella medio llena* o *medio vacía*

también implica una cuestión de perspectiva, que además expresa pragmáticamente la actitud del hablante y da una idea de que el pensamiento y el lenguaje están más unidos de lo que tradicionalmente se ha tenido en cuenta a la hora de estudiar la lengua y la comunicación.

3.2.4.3. La **metáfora**

Otro concepto clave en LC es la metáfora, que se define como «una herramienta que implica la conceptualización de un dominio de experiencia en términos de otro [distinto]» (Lee, 2001: 6). A partir de las metáforas, que tradicionalmente han sido estudio de la literatura y no de la lingüística, los hablantes no solo tenemos un recurso «estilísticamente atractivo» de expresar ideas (Ungerer & Schmid, 2006: 118), sino que también construimos la más íntima relación entre lenguaje y pensamiento que puede haber: expresamos ideas y conceptos abstractos por medio de nociones más concretas que conocemos a través de la experiencia.

«Llegar» a una conclusión, «*construir» conocimiento*, «*calentar» los ánimos*, «*depurar» una idea* o «*alimentar» el amor* son todas metáforas verbales a través de las que se usan acciones físicas para expresar conceptos abstractos, como «el desarrollo de ideas hacia una conclusión» para *llegar* en el primer ejemplo, o «cuidar y mantener una relación como si fuera un ser vivo con necesidades fisiológicas» para *alimentar* en el último.

Las metáforas y construcciones idiomáticas, pues, ayudan al hablante a expresar sus pensamientos lingüísticamente. Estas formas,

que en la gramática tradicional no se han considerado como parte del compendio normativo por su falta de estructura sistemática, pueden estudiarse y comprenderse desde la perspectiva funcional de la LC. Las metáforas contribuyen a la comprensión de cómo los hablantes entendemos el mundo en el que vivimos, cómo lo procesamos y lo expresamos por medio de relaciones. Estas relaciones se dan entre experiencias conceptuales que hemos recogido sobre todo lo que podemos encontrar a nuestro alrededor y los conceptos abstractos que queremos expresar (Ungerer & Schmid, 2006: 125).

3.2.4.4. Los **marcos**

Por último, los marcos se refieren al contexto a través del cual el lenguaje tiene un sentido más allá del significado literal y completan el entendimiento que los hablantes tienen de las palabras, pues su conocimiento del mundo (es decir, de los marcos que rodean a las palabras) completa su representación. El DRAE, por ejemplo, define la palabra *duende* como un «espíritu fantástico de que se dice habita en algunas casas y que travesea, causando en ellas trastorno y estruendo»[46]. Sin embargo, también la define como «encanto misterioso e inefable». Aunque es posible que una persona pueda entender el significado literal de esta segunda definición, para utilizarla correctamente necesita saber que, en Andalucía, la palabra *duende* se refiere a la magia y el embrujo de sus lugares, su cultura y su gente: el marco de esta palabra es toda una referencia cultural sobre un lugar de España y es necesario poseer conocimiento del mundo (o cognición general) para poder usar esta forma correctamente en una oración como:

[16] *Cuando bailas sevillanas se nota el duende que llevas dentro*.

Una vez más, se observa que el pensamiento y el lenguaje están estrechamente relacionados, y que la transmisión de contenido semántico no depende exclusivamente de la forma lingüística, sino también de otros factores que se relacionan directamente con las nociones conceptuales que el hablante pueda tener. Estas nociones pueden ser culturales, connotativas, lógicas, interpretativas, deductivas o simplemente de comprensión.

46. Consulta en línea. Fecha: 27 de julio de 2008.

El término *marco* (trabajado por Fillmore, 1975 y 1985, y Lakoff, 1987) ha recibido otras denominaciones dentro de la LC, como por ejemplo «modelo cognitivo idealizado» (término usado por los dos autores anteriores), «dominio cognitivo» (importado desde la psicología cognitiva y trabajado por Langacker, 1987 y 1991), «guión» o «esquema» (explicados en detalle dentro de Ungerer & Schmid, 1996)[47]. Todos, sin embargo, representan el mismo constructo: no existen valores absolutos de significado para cada palabra, sino que cada hablante, según su experiencia sensorial y conocimiento del mundo, construye toda una serie de informaciones interconectadas que dan sentido y completan su valor para todos los contextos de uso posibles, haciéndola transferible a otros contextos aún sin crear.

Una vez vistos varios de los conceptos básicos que dan sentido a la GC y a partir del concepto de *marco*, es posible explicar cómo la semántica y la pragmática son dos disciplinas indisolublemente unidas y cruciales para poder entender el lenguaje desde una perspectiva cognitiva. La razón de ser de este argumento está en la propia cognición humana y su funcionamiento: los hablantes construyen redes semánticas alrededor de un significado nuclear, lo cual hace posible la trasposición de criterios para los usos metafóricos. Estos, a su vez, se encuentran estrechamente relacionados con cada contexto de uso, es decir, con la pragmática. Este proceso de identificación de conceptos, ordenación en categorías y creación de redes semánticas se llama **categorización** y todo su conjunto forma el contenido del lexicón mental que cada hablante posee.

Las conexiones que se crean entre las redes semánticas se encuentran distribuidas alrededor de un concepto nuclear, el **prototipo**, que es el concepto más representativo de cada categoría. Ungerer & Schmid definen *prototipo* como «una representación mental, una especie de punto de referencia cognitivo» (2006: 42). A partir del prototipo se van recogiendo otros conceptos relacionados, llamados miembros **periféricos**, que son asociaciones entre términos que el hablante realiza en su experiencia lingüística. Por ejemplo, podría decirse que dentro de la categoría semántica de *familia*, palabras como *padre* o *hermana* son más centrales que las periféricas *tío-abuelo*, *so-*

47. Todos los autores mencionados para explicar las denominaciones del término «marco» se encuentran citados y discutidos en Cuenca & Hilferty (1999).

brino o incluso, por semejanza de familia[48], *amigo*, pues los hablantes acceden primero a los conceptos que sienten como —típicamente y según su experiencia sensorial— más cercanos.

Puede decirse, entonces, que los prototipos tienden a definir las categorías, mientras que el grado de pertenencia de un miembro periférico estará determinado por su asociación al prototipo, aunque también puedan establecerse asociaciones entre miembros no-prototípicos. Según la experiencia que vaya acumulando el hablante, los prototipos y miembros periféricos pueden ir cambiando. Así, cuanto más periférico sea un miembro, más se difuminará su pertenencia a una categoría respecto a otras posibles. Estos límites difusos se conocen como **redes radiales** y la figura 3.4 establece un paralelismo gráfico.

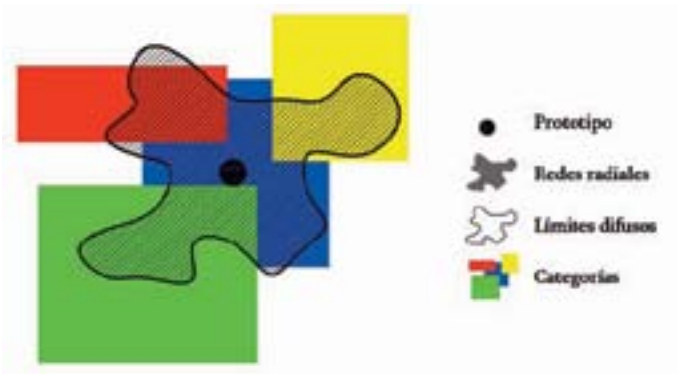


Fig. 3.4. Redes radiales entre categorías[49].

Estas conexiones se establecen entre los miembros de las categorías y sirven para entender mejor la relación entre conceptos específicos y sus dominios en la mente de los hablantes. De esta forma, al comparar lenguas distintas entre sí «podemos usar las estructuras de las

48. La «semejanza de familia» es otro de los constructos «retomados» por la LC. Dentro de su actual concepción y en relación con los prototipos, «resulta que las líneas de asociación entre los miembros de una categoría no se establecen necesariamente entre los ejemplares de la entidad y el prototipo» (Cuenca & Hilferty, 1999: 38). Así, estas asociaciones pueden hacerse entre miembros de una categoría que no tienen por qué ser el prototipo.
49. La radialidad se utilizará más adelante para explicar las relaciones cognitivas que unen a las tres estructuras de la selección modal en E/LE estudiadas en este trabajo.

categorías radiales para identificar relaciones cognitivas naturales» que los hablantes de cada lengua establecen (Lee, 2001: 54).

Desde la perspectiva que se ha presentado hasta ahora, la intención comunicativa del hablante adquiere un papel más representativo de lo que hasta el momento había tenido, pues con la GC el hablante ya no utiliza un conjunto sistemático y cerrado de formas encuadradas por combinatoria de reglas. A la luz de todas las reflexiones anteriores, es posible pensar que cada vez que un hablante construye un texto, elige su contenido sabiendo exactamente qué quiere comunicar con él. Los conceptos anteriores ayudan a tener una visión más completa de este proceso de comunicación.

Entender la gramática de una LE desde este punto de vista significa liberarse de los listados de reglas que asignan formas a los significados y los mismos significados a otras formas distintas. Especialmente significa, por ejemplo, poder comenzar el aprendizaje de esa lengua con la confianza de que existe una lógica que gobierna la aparente amalgama de criterios aleatorios que están detrás del modo en español, objeto de estudio en este trabajo.

3.2.5. El lenguaje como espacio

«De niños, uno de nuestros primeros y más básicos logros cognitivos es el de adquirir un entendimiento de los objetos y de cómo se relacionan entre sí en el plano físico» (Lee, 2001: 18). Sin duda, este primer contacto con el mundo tiene que verse reflejado en la lengua de alguna forma y, una observación detenida de esta, muestra una concepción basada en el espacio para la transmisión de significado:

[17] *Ser catedrático es tener una muy **alta** posición.*

[18] *Mis hermanos y yo tenemos una relación muy **cercana**.*

Los ejemplos presentados en las líneas anteriores muestran cómo usamos el espacio para expresar conceptos más abstractos. En [17] establecemos una línea vertical para hablar de jerarquías profesionales y, en perspectiva, situamos la cátedra por encima del espacio horizontal en el que se encuentran todos aquellos sin la titularidad. En [18], el hablante describe el tipo de relación que tiene con sus her-

manos, y para ello utiliza una metáfora espacial, donde la cercanía, que es un término físico, se abstrae y aplica también para un vínculo afectivo.

Las implicaciones que una concepción espacial del lenguaje tiene en la enseñanza de LE solamente pueden describirse como positivas, ya que multitud de aspectos difíciles de explicar desde el punto de vista tradicional cobran accesibilidad: si las lenguas conciben el espacio como constructor de significado, las fronteras de comprensión entre ellas pueden difuminarse considerablemente.

Un ejemplo de la espacialidad del lenguaje son las preposiciones: en los últimos años, un número cada vez mayor de autores se ha dedicado al estudio de las preposiciones desde una perspectiva de gramática cognitiva[50]. Tradicionalmente, las preposiciones se han clasificado como palabras funcionales, es decir, supeditadas sintáctica y morfológicamente a los constituyentes que introducen y con una variedad cuasi-aleatoria de significados y usos. Sin embargo, un enfoque cognitivo ayuda a entender la enorme variedad de usos que cada preposición tiene, y lo que antes parecía un enorme listado de usos según las formas, se transforma en una red de metáforas semánticas construidas alrededor de un concepto físico-sensorial.

Lee (2001: 48-49) explica, pues, que la gramática cognitiva se basa en «un modelo en el cual el lenguaje está arraigado en la experiencia humana y donde nuestro entendimiento crece a partir de un conocimiento sensorial-motor básico y de las experiencias derivadas de él».

50. Un buen ejemplo desde el inglés sobre un enfoque cognitivo de las preposiciones puede verse en Lee (2001), en Tyler & Evans (2003, explicado en Achard & Niemeier, 2004: 257-280) y en Tyler (2008b).

3.3. Gramática cognitiva y adquisición de segundas lenguas

3.3.1. De una gramática tradicional a una cognitiva y por qué

Desde un punto de vista de la metodología de enseñanza de L2, la GC ofrece una realidad alternativa a la actual, donde los métodos comunicativos actuales pueden y deben concebirse de otra manera. Hoy en día, los programas de todos los manuales de L2 presentes en el mercado actual ofrecen al principio un índice en el que se detalla la información que contiene el libro. Esta información se divide en unidades, que a su vez —en los casos más modernos— tienen ámbitos (*personal, público, profesional* y *académico*, tal y como detallan las directrices del MCER[51]), con nociones (*amistad*, *preferencias*, *gustos*, *deseos*, etc.) y funciones (*solicitar un pasaporte*, *ir al médico*, *pedir indicaciones*) para los que se establecen una serie de formas lingüísticas (*usos del verbo* gustar *en presente*, *ser* y *estar*, *pretérito imperfecto*, etc.) que han de usarse en las situaciones presentadas.

Grundy (2004) argumenta que este tipo de programación didáctica puede, en efecto, asistir a los estudiantes en la comprensión y producción de algunas formas meta, pero que, a la hora de la verdad, no puede hablarse de una adquisición real, puesto que no hay un correcto entendimiento de la naturaleza de esas formas. Según este autor, los enfoques descritos aquí «no parecen funcionar en ningún nivel [de adquisición] más profundo, aparentemente porque presentan el lenguaje sin un contexto real y por tanto sin el fondo en relación al cual hay un significado» (págs. 122-123).

La aportación de la GC en este caso se basa en volver a unir las formas con sus significados para que los aprendientes puedan entender las asociaciones, las similitudes, los orígenes, las razones, los contextos y, en definitiva, la manera de procesar el mundo que tienen los hablantes de esa LE. Se trata de darle a la instrucción gramatical un papel fundamental en la construcción de conocimiento nuevo y de definirla como «comunicación» por sí misma, y no como la herramienta descriptiva para practicar y eventualmente poder comunicarse: hay que considerar la gramática como medio de expresión, es decir,

51. Marco común europeo de referencia para las lenguas. Ver bibliografía.

de «cómo se hace para construir significado». En el caso del modo verbal es necesario realizar este cambio para poder buscar un «valor de operación» que permita a los estudiantes relacionar la forma con sus significados lógica y coherentemente, comprendiendo siempre que hay una relación indivisible entre ambos, en la LE y en su propia L1.

En el prefacio de la *Gramática Descriptiva de la Lengua* se indica que:

> «La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua» (Bosque y Demonte, 1999: 5).

Esta definición transmite solidez y rigurosidad cuando la aplican los estudiosos de la lengua como L1: filólogos, profesores de lengua, académicos, universitarios, etc., todos con el español como L1. Sin embargo, en el mundo de E/LE esta definición condena a la gramática a su descomposición en cientos de reglas interrelacionadas y a su presentación en manuales de forma independiente y desconectada del resto de contenidos didácticos. Esta presentación, de acuerdo con la definición anterior, se hará siempre en forma de reglas que expliquen los múltiples significados de las formas lingüísticas. De hecho, este es el acercamiento a la gramática que actualmente impera en las aulas de LE y que se ejemplificará y explicará en detalle en el capítulo 4.

3.3.2. La cara pedagógica de la gramática cognitiva

La GC es una alternativa independiente del modelo imperante y ofrece una consideración de la LE centrada en la necesidad del aprendiente de E/LE de operativizar las reglas que aprende, de comprender y buscarle un sentido a los nuevos contenidos, de asentar aquellos que ya posee con la seguridad del que ha entendido, y de sentir que su aprendizaje avanza siempre. Por suerte, el aspecto positivo de la GC es que no requiere una modernización que parta de los cimientos de las metodologías de LE (como ocurrió con el paso del estructuralismo al nociofuncionalismo), pues la GC ya tiene una amplia presencia en

el aula comunicativa actual y en sus recientes enfoques orientados a la acción. Ruiz Campillo (2007) pone varios ejemplos en los que cualquier profesor de E/LE seguramente podrá reconocerse:

> «Cuando un profesor se esfuerza por representar en la pizarra, con un dibujito más o menos afortunado, el valor de una preposición, está haciendo gramática cognitiva. Cuando no se limita a decir que dos o tres opciones para decir algo son "sinónimas", sino que trata de explicar las diferencias entre ellas como diferencias de perspectiva, está haciendo gramática cognitiva» (pág. 8).

Los ejemplos anteriores están destinados a mostrar que lo que propone la GC no es un cambio radical, sino una adaptación que vaya de una gramática descriptiva (y prescriptiva) a una pedagógica. La gramática pedagógica está centrada en el aprendiente y en el profesor, identifica problemas concretos de la LE y los trata desde dentro de esa lengua. Así se evita tener que compararlos formalmente con otras lenguas para justificar su problemática, así como de considerar esos aspectos como extralingüísticos (en el sentido de no poder ser descritos según las reglas del sistema).

El concepto de «gramática pedagógica», sin embargo, está empezando a ser definido, pues la investigación dentro de su ámbito apenas inicia su andadura. Ruiz de Mendoza Ibáñez, citando a Dirven (2001), la define como «los materiales de aprendizaje que contengan la mejor ilustración, presentación y gradación posible de los problemas de aprendizaje de una área determinada de la lengua» (2008: 122). El autor señala, además, que presentar la gramática de esta manera implica contrastar la L1 del hablante con la L2 que quiere aprender, especialmente en aquellas áreas de la lengua que se saben problemáticas. La comparación cognitiva entre lenguas, como ya se mencionó anteriormente, ayuda al aprendiente a trasladar conceptos metafóricamente desde su L1 a la L2, así como a identificar los que son diferentes, sabiendo que codifican el significado de otra forma nueva.

Uno de los grandes objetivos de una gramática pedagógico-cognitiva es el de pertrechar a todo tipo de profesores, alumnos y creadores de materiales con las herramientas necesarias para el desarrollo de actividades que llevar a clase. El aspecto pedagógico de la GC, si se quiere, destina sus esfuerzos a «cambiar el chip» de profesores y

alumnos por medio de la minimización de incidencias arbitrarias de la lengua. Con esto queremos decir que se intenta dotar al destinatario de una introspección lingüística parecida a la que tienen los hablantes nativos para que así pueda comprender por qué las cosas se dicen como se dicen en una LE.

Langacker (2008b) pone de manifiesto que la GC tiene tres componentes básicos que la definen y diferencian de otros acercamientos gramaticales a la LE: a) la centralidad del significado que, como ya se mencionó al principio del presente capítulo, se aleja del foco en la sintaxis y de las propiedades formales del lenguaje para centrarse en las «estructuras simbólicas» (que son combinaciones de estructuras semánticas y fonológicas, ambas dotadas de significado); b) la «significatividad de la gramática» (en palabras originales del autor, *the meaningfulness of grammar,* pág. 15), que está estrechamente relacionada con el concepto anterior, pues devuelve el valor semántico a los marcadores gramaticales y hace así más «aproximable» su enseñanza, y c) un acercamiento basado en el uso. Este concepto no es nuevo en estas páginas, está directamente relacionado con la enseñanza de LE y se refiere a que por medio del uso, el aprendiente puede adquirir una estructura, por lo que es necesario exponerle a una cantidad suficiente de incidencias para que así pueda interactuar con ella en contextos comunicativos de uso.

Desde la investigación llevada a cabo en este trabajo se quiere afirmar que el reto de aportar herramientas y materiales para la enseñanza cognitiva de formas lingüísticas es perfectamente realizable y, tal y como muestran los resultados obtenidos en esta investigación empírica, eficaz a la hora de posibilitar comprensión y adquisición.

3.3.3. Aplicaciones de la gramática cognitiva a la ASL

Comprender que la lengua y el pensamiento comparten analogías de funcionamiento significa abrirle a la gramática una puerta alternativa en el actual campo de la didáctica de LE, donde las más nuevas tendencias en gramática siguen incorporando «los *inventarios* acerca de las parcelas *tradicionalmente* habituales en la enseñanza de idiomas» (Fernández García, 2007: 7, sobre el componente gramatical presente en el nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes; cursiva añadida).

Esta puerta alternativa pasa por la gramática cognitiva, la cual según Tyler & Evans (2004: 258) «durante los últimos veinte años [...] ha revelado que mucho de lo que se ha considerado idiosincrásico y arbitrario desde una perspectiva tradicional es, de hecho, sistemático».

Ungerer y Schmid (2006: 329 en adelante) sugieren formas en las que la GC puede contribuir a la enseñanza de lenguas extranjeras:

1. La teoría de los prototipos puede ser útil a la hora de seleccionar el vocabulario que se presenta a los aprendientes, puesto que a pesar de las diferencias culturales, siempre se pueden seleccionar palabras representativas de un concepto que todos puedan entender directamente con su propio conocimiento del mundo.

2. Hacer a los estudiantes conscientes de la presencia de metáforas en su propio idioma facilita la transición hacia comprender las que se encuentran en la LE, así como sus expresiones idiomáticas.

3. También la concepción del lenguaje desde una perspectiva espacial es un aspecto clave a la hora de enseñar las preposiciones e incluso los tiempos verbales, pues «la descripción cognitiva de las preposiciones (y sus usos en expresiones idiomáticas y perífrasis verbales) puede facilitar el acceso tanto a la amplia variedad de significados aparentemente independientes como a la construcción de las redes [radiales] correspondientes» (pág. 332).

Para concluir, es pertinente decir que la GC tiene mucho que ofrecer al campo de la ASL, pero sobre todo al mundo del aula de LE, donde la enseñanza de los aspectos gramaticales es crucial y se espera del profesor que maneje y domine los entresijos del sistema que enseña.

3.4. Una gramática de operativización para el modo verbal

3.4.1. «*Cambiar el chip*»

Para poder enfrentarse al modo verbal y a su enseñanza es necesario dar un cambio radical y adoptar otra postura distinta a la imperante en la instrucción actual. Si se continúa concibiendo la gra-

mática como una parte tolerable del currículo, necesaria para la práctica de estructuras pero alejada del resto del mundo comunicativo del aula, el avance seguirá siendo nulo y el aprendiente seguirá memorizando, ya que, «de acuerdo con los presupuestos de este tipo de gramática [comunicativa], es importante conocer en qué contextos se expresa y para qué sirve cada elemento lingüístico» (Palacios Martínez, 2007: 187).

La GC, tal y como se ha visto en secciones anteriores, concibe el lenguaje como una representación simbólica del mundo y por tanto su gramática está estrechamente relacionada con la realidad, reflejándola y ayudando a la transmisión de significado a través de sus formas. Esto quiere decir que la gramática es el vehículo de comunicación y no un listado de varias formas para una función o de funciones que admiten diferentes formas y que se practican «comunicativamente» en el aula, aunque sin darle el valor necesario a su significado.

El aula de E/LE necesita otro enfoque y «es aquí, precisamente, donde una comprensión cognitiva del significado gramatical muestra su capacidad para valorar unívocamente las formas gramaticales» (Ruiz Campillo, 2007: 6). Borrego *et al*. se acercan a la realidad operativa de la selección modal cuando afirman: «Con el subjuntivo, el hablante suspende todo compromiso con la verdad de la oración porque no quiere o no es necesario afirmarla [...], o porque no está en condiciones de hacerlo, podría añadirse» (1986: 8). En realidad, y para puntualizar con mayor rigor esta afirmación, con el subjuntivo el hablante suspende su compromiso *con la declaración* de la verdad de su oración, no con la verdad en sí. Imaginemos la siguiente situación, con dos niñas pequeñas:

[19] —*Mira, Cristina, está diluviando, ¡ahora no podremos ir al jardín!*

—*Pues da igual, nosotras vamos a salir a jugar* ***aunque esté diluviando***.

En [19], Cristina no niega que esté diluviando (es decir, no afirma que *no llueve*) y como seguramente puede ver por la ventana, de hecho está diluviando, por lo que suspender todo compromiso con la verdad de la oración no tendría sentido y equivaldría a negar la evi-

dente realidad de que llueve mucho. Lo que Cristina hace al seleccionar un subjuntivo (pues igual podría haber construido exactamente la misma frase usando un indicativo) es suspender su compromiso con la declaración «afuera diluvia». En otras palabras, Cristina *evita declarar* que llueve, porque hacerlo significaría admitir que efectivamente no puede salir al jardín. De esta manera, Cristina no identifica declarativamente su problema (*diluvia*), lo cual la capacita para tomar la decisión que ella quiere tomar: salir al jardín a jugar.

Poniendo el foco en un valor de operación general como el anterior («declarar vs. no declarar» el contenido de las oraciones), los profesores podemos dar a los alumnos las herramientas necesarias para poder tomar decisiones modales con un criterio de selección basado en la *comprensión* de estructuras. No «cambiar el chip» en este aspecto significa continuar forzando al alumno a memorizar casuística asentada en usos más o menos arbitrarios y al profesor a creer afirmaciones como la siguiente, relativa precisamente a las construcciones concesivas: «Sin duda se hace preciso un estudio que tenga en cuenta cada contexto de aparición de esta construcción para poder llegar a conclusiones precisas acerca de los motivos para la selección del modo» (Bernárdez, 1998: 461). Sirva también como ejemplo de esta arbitrariedad la figura 3.5, que presenta la dicotomía «información nueva vs. información compartida», uno de los contrastes más discutidos en foros de profesores de E/LE[52].

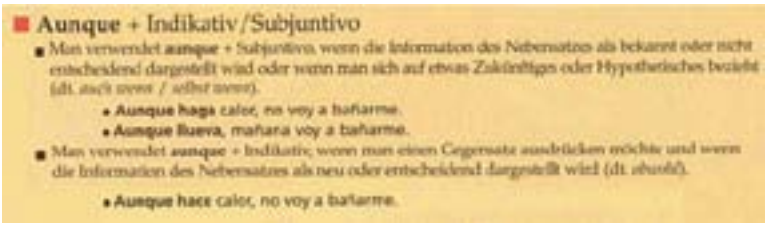


Fig. 3.5. Usos de aunque *con el modo verbal*[53].

52. Más adelante se presentará un ejemplo de este tipo de discusiones sobre la validez o no de esta dicotomía.
53. Miquel & Sans, 2002: 229.
Traducción aproximada: «Se utiliza *aunque* + subjuntivo cuando la información de la oración subordinada se presenta como conocida o sin decidir, o cuando alguien se refiere a algo futuro o hipotético.
Se utiliza *aunque* + indicativo cuando se quiere expresar una oposición o cuando las informaciones de la oración subordinada se contemplan como nuevas o decididas».

Aplicando un valor operativo a la selección de la conjunción *aunque*, por ejemplo, pueden evitarse las dispersiones y ramificaciones mostradas en el ejemplo de la figura 3.5, donde se habla de usar indicativo al hablar de informaciones nuevas y de subjuntivo para comentar los casos donde hay conocimientos compartidos entre hablantes. Esto se ejemplifica en oraciones como

[20] *Las dos sabemos que Sonsoles trabajará aunque tenga gripe*,

donde se teoriza que hay conocimiento compartido entre las mujeres que conversan; y como

[21] *Me han dicho que Sonsoles trabajará aunque tiene gripe*,

donde se presenta al interlocutor información nueva. Aunque hay muchos casos en la lengua española que funcionan con los contextos presentes en [20] y [21], las probabilidades de que esta regla funcione son más limitadas de lo que pudiera parecer.

Así, en un contraejemplo como

[22] *No iré a la fiesta aunque se presente aquí el mismísimo George Clooney a recogerme*,

no hay información compartida alguna que indique que hay posibilidad de que el actor se presente. Por otro lado, en la oración

[23] *Me llamas por teléfono aunque te he dicho mil veces que no te quiero*,

claramente no se presenta ninguna información nueva, sino que esta se ha repetido innumerables veces y ambos hablantes comparten el contexto.

3.4.2 La teoría de la declaración

Para introducir el modo verbal y su selección a los alumnos participantes en esta investigación se optó por un enfoque reciente —y no exento de polémica en el mundo de E/LE—, que se aleja de la instrucción gramatical normativa basada en la presentación de reglas y

excepciones, y que es más cercano a los principios de la LC. Estos principios se basan «en la percepción y conceptualización humana del mundo», para «clarificar las maneras por las que los objetos y estructuras lingüísticas reflejan el modo humano de percibir, categorizar y conceptualizar el mundo» (Trask, 2007[1999]: 40).

Dentro del marco de la LC/GC, el actual enfoque de enseñanza está desarrollado por Ruiz Campillo (ver bibliografía) y se basa en «la *lógica natural* de la representación lingüística, definida en términos de experiencia y percepción del mundo». Así, de una forma operativa dirigida al aprendiente, puede hablarse de «una lógica *del significado*, no de la forma [...], una lógica *del sentido común*, justamente esa cosa básica que a veces se echa en falta en las descripciones gramaticales de nuestros libros» (Ruiz Campillo, 2007: 1; cursiva en el original).

Podría decirse que el trabajo de Ruiz Campillo está en la misma onda de lo que proponen Ungerer & Schmid (2006) cuando hablan de llevar al aula de LE un método de didáctica que pueda unificar principios comunicativos, metodología centrada en el aprendiente y orientada a la acción, y facilitar también el acceso cognitivo a la lengua meta por medio de la aplicación de principios cognitivos.

En su propuesta para aunar lo cognitivo con lo didáctico, Ruiz Campillo propone un desplazamiento que vaya de la instrucción descriptiva y «categorizada» presente en las aulas, a un estudio que se centre en cómo se generan todos los significados que se atribuyen a una sola forma. La instrucción «categorizada» a la que nos referimos se basa en aquellas explicaciones gramaticales que clasifican, definen y explican de forma extensiva todos los usos de una forma determinada y la combinan con una práctica controlada de cada uso[54]. Es una instrucción que se encuentra en muchos manuales de E/LE y de LE en general, y que desmenuza las formas que se quieren enseñar para describir exhaustivamente los contextos en que ocurre cada una, tal y como mostraba el ejemplo de la figura 3.5 y como también se verá en el capítulo 4.

54. Es decir, la «instrucción tradicional» a la que se referían VanPatten y Cadierno (1993a y b) en el anterior capítulo.

El desplazamiento propuesto por Ruiz Campillo pasa por situar en el centro del escenario didáctico al hablante y por asumir que éste se comunica, no a través de estructuras sintácticas y morfológicas, sino de significados. Poner al hablante en el punto de mira significa poner al alumno también bajo el foco, tratando de que entienda que:

> «El español es un sistema de comunicación perfectamente lógico, que su lengua es otro sistema de comunicación perfectamente lógico, y que si son diferentes es porque las lógicas de cada uno difieren al materializar de modo distinto una lógica previa y universal, que es simplemente la lógica de la comunicación humana» (Ruiz Campillo, 2001: 2).

Y es precisamente en este punto cuando entra en juego el sentido común de pensar en el hablante a la hora de trabajar con el significado que transmiten las formas lingüísticas. Ruiz Campillo propone una visión del modo verbal que parte de un *valor de operación* (VO) que funcione como arranque para manejar la ingente cantidad de información derivada del modo, y que se centra en una gramática de creación en lugar de ser (como las mencionadas anteriormente) de categorización.

Teniendo en cuenta que cada forma lingüística tiene un «valor de operación», este se define como «un valor de significado, y el significado global de una secuencia de formas equivale al producto lógico de la relación de esos significados básicos o valores de operación» (Ruiz Campillo, 2004: 3). Este VO se origina en la creencia de que en todas las lenguas hay un «subjuntivo subyacente» el cual, a pesar de las diferentes perspectivas gramaticales y manifestaciones morfosintácticas que cada lengua tiene, sí permite a las personas identificar contextos de virtualidad o de declaratividad.

Llegados a este punto, puede denominarse la propuesta de Ruiz Campillo como «gramática operativa» (GrOp) de E/LE y se define como el conjunto de VO que, desde la lógica que domina su significado, rige las combinaciones posibles que las formas lingüísticas pueden adoptar para transmitir la intención comunicativa de los hablantes nativos. En palabras del autor, la GrOp es «una gramática de significados básicos e inalterables con los que tomar decisiones gramaticales» (2007a: 6). Es posible afirmar que la GrOp no se centra en

una descripción de usos de la lengua sino que, volviendo a la indisoluble conexión de forma y significado, busca valores comunes a ellas (o sea, busca explicar su radialidad) para poder operar con un mínimo de condiciones en un máximo de contextos.

Con la GrOp se apoya la afirmación de que los HN no hablan siguiendo las directrices que dictan las gramáticas, pero no porque hacen lo que quieren, sino porque siguen las que les dicta su estructura lingüística interna. Esta estructura se refiere al concepto de lenguaje interno o *I-language* del que habla Taylor a partir de los trabajos de Chomsky y que se refiere a los conocimientos que cada hablante tiene de una lengua. En palabras del autor, el *I-language* se refiere a:

> «El conocimiento que capacita a una persona a participar íntegramente en la vida lingüística de su comunidad con la producción de estructuras que otros pueden entender y con la comprensión de las estructuras que otros hacen, aunque cada una de estas estructuras nunca se haya encontrado previa y exactamente de la misma forma» (pág. 857).

Las gramáticas de uso[55] se centran, por su parte, en la otra cara de la dicotomía, es decir, en el lenguaje externo o *E-language*, el cual parte de la base de que en una lengua se pueden producir infinitas combinaciones de formas. Estas gramáticas de uso buscan describir pragmáticamente la mayor cantidad de estructuras posibles para dar cuenta de los contextos en los que se pueden usar. La GrOp, por el contrario, huye de cualquier laberinto de reglas y excepciones y se centra en buscar elementos comunes que permitan al aprendiente funcionar con una lógica interna e universal, presente en los hablantes de cualquier lengua. El objetivo no es, entonces, «describir las propiedades de las estructuras [como hacen las gramáticas de uso], sino inferir la realidad cognitiva que les dio pie a nacer» (pág. 858).

55. Es muy importante puntualizar que no deben confundirse estas «gramáticas comunicativas/de uso» (Matte Bon, 2008, es un ejemplo) con la *usage-based grammar* propuesta por Langacker. La diferencia entre ambas estriba en que la primera busca categorizar todos los usos posibles donde puede aparecer una forma lingüística y agruparlos según contextos pragmáticos, mientras que la segunda se centra en *el hablante* y su *intención comunicativa*, o sea, en el uso que el hablante hace de la lengua, lo cual permite buscar la operatividad de las formas y *el porqué* de su ocurrencia (no el *cómo* o el *cuándo*).

3.4.3. Valor de operación, ley de significado y ley de uso

En el aula de E/LE, los profesores somos conscientes de que los alumnos tienen una marcada tendencia a «operativizar» los conceptos gramaticales que se introducen en clase, es decir, que tienden a generalizar la regla y a aplicarla (sin mayor éxito) en todos los casos que encuentran. Es conocido por los profesionales de la lengua el caso de una regla como «el subjuntivo se utiliza para expresar duda», que funciona positivamente en composiciones como

[24] *Dudo que tengas dinero*,

pero que contrariamente fracasa cuando el alumno quiere expresar duda diciendo

[25] **Creo* que *tenga tres hermanos*.

El error en estos casos se suele corregir desdoblando al estudiante la regla, diciéndole que existen diferentes clases de verbos dentro de la expresión de la duda, como son los «verbos de actividad mental, sentido y habla» y que dentro de esos verbos están los «verbos de percepción mental (opinión y entendimiento): *creer, pensar, opinar, suponer, imaginar, considerar*...», por lo que «si el verbo principal va en forma afirmativa, el verbo subordinado va en indicativo», pero que «si el verbo principal va en forma negativa, el verbo subordinado va en subjuntivo» (Hernández Mercedes, 2006: 44; subrayado en el original).

La alternativa a lo anterior consiste en centrar la atención en que el significado de la forma meta posibilita una disminución importante de sus contextos de uso y las combinaciones «puzzle»[56] (Ruiz Campillo, 2007a), a la vez que se simplifica su manejo (u operatividad) y se permite explicar su funcionamiento a los aprendientes en una manera que el procedimiento normativo vigente no consigue, dada su complejidad. Para resumir, las propiedades cognitivas de las formas se agrupan para crear los VO, que a su vez son la clave para que los estudiantes puedan comprender las nociones y funciones sin necesidad de estudiarlas una por una.

56. Las combinaciones *puzzle* son las que el alumno utiliza para aprender y poder recordar reglas. Por ejemplo, *Con «creo que», usa indicativo, con «ojalá» usa siempre subjuntivo, con «no + verbo de entendimiento + que» usa subjuntivo*, etc.

La GrOp actúa al margen de la creencia popular, especialmente en lo que al modo se refiere. Esta creencia popular, que mitifica y condena al modo verbal a ser objeto de frustración entre aprendientes de E/LE, queda representada en palabras de Porto Dapena: «La correcta utilización de los modos del verbo en español, especialmente del subjuntivo, es probablemente la meta más difícil que no siempre llega a alcanzar el hablante extranjero perteneciente a un medio lingüístico que no sea el románico» (1991: 5). Por fortuna, la selección modal también puede estudiarse desde el prisma cognitivo y es asimismo posible establecer un VO para ella, el cual deberá poder sobrevolar todos los casos posibles de uso, formas, reglas, excepciones y expresiones que demandan un modo u otro.

El VO presentado por el autor (Ruiz Campillo, 2007: 15) y reproducido en la figura 3.6 introduce una «ley de significado» que incluye ambos modos, es decir, tanto el indicativo como el subjuntivo, pues se asume que su transmisión de significado solo puede comprenderse desde una equiparación, donde lo que se expresa con indicativo no se expresa con subjuntivo y viceversa:



Fig. 3.6. Ley de significado para la selección modal.

El concepto de «declaración» puede entenderse como la expresión de lo que un individuo, desde su punto de vista personal, considera como cierto porque con lo que comunica transmite asimismo y consecuentemente *su actitud* sobre lo dicho. En palabras del autor:

> «Una declaración es la manifestación explícita y efectiva de la visión que un sujeto tiene del *mundo representado*, mediante la cual el sujeto establece un determinado estado de cosas en este mundo, independientemente del grado de seguridad que el sujeto tenga y exprese sobre ese estado de cosas» (2007: 31).

El contraste al concepto de la declaración (*ergo* al indicativo) lo marca la «no-declaración» que lleva implícita la morfología del subjuntivo. La no-declaración es, por tanto, la abstención del hablante de afirmar, dar por cierto o implicarse directamente con el hecho del que habla, sin tener por ello que privarse de incluirlo en su discurso.

Dentro de la «no-declaración» pueden incluirse todo tipo de dudas, sentimientos, intenciones, amenazas, propuestas, negaciones, deseos y todos los matices «subjetivos» que clásicamente se le atribuyen al subjuntivo, incluyendo y clarificando aquellos casos en los que el subjuntivo no es subjetivo, sino puramente objetivo y real:

[26] *Hacemos el pastel como tú prefieras*.

Por tanto, este contraste se convierte en «una herramienta operativa para una deducción lógica por parte del alumno del modo necesario en cada caso que se plantee», pudiendo ya entonces hablar de una «ley de uso» (2007: 16):

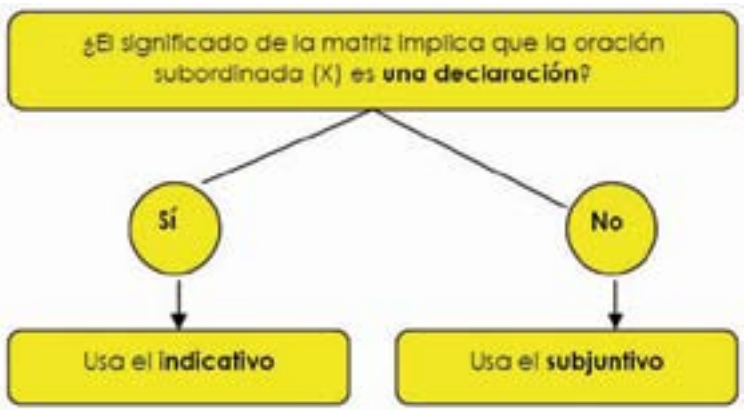


Fig. 3.7. La ley de uso para la selección modal.

Es pertinente, entonces, revisar la afirmación de que «no existe, con todo, unanimidad entre los lingüistas en torno a una teoría general de los modos, que explique antes que nada su naturaleza —¿semántica, pragmática, sintáctica?—, así como sus distintos tipos y rasgos distintivos en nuestra lengua» (Porto Dapena, 1991: 5-6). Desde la GrOp sí es posible explicar esta naturaleza, pues se hace desde una perspectiva cognitiva.

Con la ley de operatividad para justificar la selección modal se asigna al modo verbal una autonomía desconocida o infravalorada hasta ahora en el aula de E/LE: se permite al morfema modal obtener una independencia con respecto a las condiciones léxicas de los verbos de la oración principal, el tipo de conjunción, el sintagma anterior o el tipo de oración. «Decir que la selección del modo es lógica

en sentido estricto implicaría, pues, reducir todos esos valores observables en la superficie de sus ocurrencias a un solo valor o significado, a partir del cual sea posible explicar y predecir todos sus usos» (Ruiz Campillo, 2007: 12). Desde este punto de vista, el modo *transmite por sí mismo* un significado.

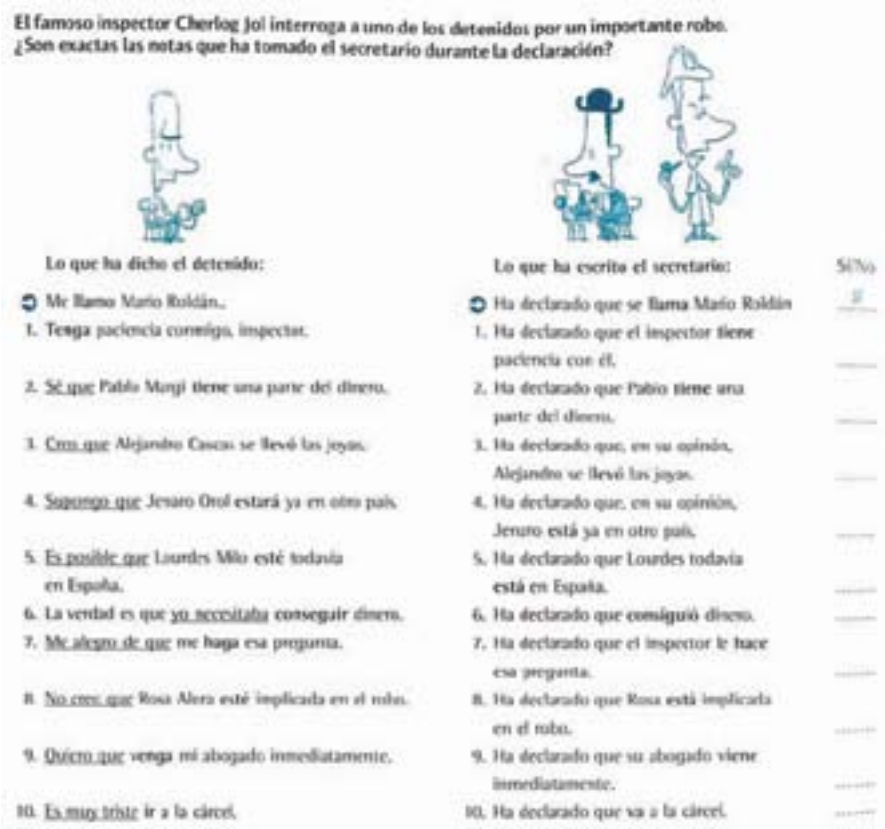
3.4.4. Ejemplos prácticos

Para ejemplificar la ley de uso desde una perspectiva didáctica y no dejar la presente sección a la mera descripción de conceptos y argumentos, la figura 3.8 presenta la ley de uso aplicada en un manual de E/LE. Esta presentación se hace de forma comprensible y manejable para que el alumno comience a tomar conciencia de cómo funciona la selección modal.



Fig. 3.8. La ley de uso presente en el manual El Ventilador (2007).

De esta manera, una vez introducido el VO para la selección, pueden llevarse a cabo ejercicios que basen su éxito en su manejo correcto, de forma que el alumno no pueda completarlos automáticamente, sino que deba pensar la forma modal adecuada para cada situación, como es el caso del siguiente ejercicio (fig. 3.9), extraído de la *Gramática Básica del estudiante de español* (2005).


El famoso inspector Cherlog Jol interroga a uno de los detenidos por un importante robo.
¿Son exactas las notas que ha tomado el secretario durante la declaración?

Lo que ha dicho el detenido:	Lo que ha escrito el secretario:	Sí/No
Me llamo Mario Roldán.	Ha declarado que se llama Mario Roldán	
1. Tenga paciencia conmigo, inspector.	1. Ha declarado que el inspector tiene paciencia con él.	
2. Sé que Pablo Mangi tiene una parte del dinero.	2. Ha declarado que Pablo tiene una parte del dinero.	
3. Creo que Alejandro Cascas se llevó las joyas.	3. Ha declarado que, en su opinión, Alejandro se llevó las joyas.	
4. Supongo que Jenaro Orol estará ya en otro país.	4. Ha declarado que, en su opinión, Jenaro está ya en otro país.	
5. Es posible que Lourdes Milo esté todavía en España.	5. Ha declarado que Lourdes todavía está en España.	
6. La verdad es que yo necesitaba conseguir dinero.	6. Ha declarado que consiguió dinero.	
7. Me alegro de que me haga esa pregunta.	7. Ha declarado que el inspector le hace esa pregunta.	
8. No creo que Rosa Alera esté implicada en el robo.	8. Ha declarado que Rosa está implicada en el robo.	
9. Quiero que venga mi abogado inmediatamente.	9. Ha declarado que su abogado viene inmediatamente.	
10. Es muy triste ir a la cárcel.	10. Ha declarado que va a la cárcel.	

Fig. 3.9. Actividad de aplicación de la ley de uso.

En el ejercicio de la figura 3.9, los aprendientes tienen que *pensar* en el significado de cada situación para tomar una decisión basada en la ley de uso: ¿se declara lo que dice el detenido o el secretario se ha equivocado al tomar notas? Para completar la actividad, pues, el alumno tiene que tener la seguridad de que cada respuesta dada se ha fundamentado en la actitud modal del secretario, o sea, de él mismo. De esta manera se cumple la siguiente suposición de Ruiz Campillo:

«Fijarse en el significado independientemente de las formas que lo puedan canalizar en cada momento permite [...] reducir, simplificar, operativizar y generalizar el funcionamiento de los fenómenos mucho más allá de lo que es capaz cualquier procedimiento formalista»[57].

57. Ruiz Campillo, J. P. (6 de mayo de 2008). «Relativas». *Formespa* [en línea]. Disponible en formespa@listserv.rediris.es [Fecha de consulta: 6 de mayo de 2008].

Por otra parte, la «operatividad» del modo verbal está directamente relacionada con los conceptos de «prototipo» y «radialidad», explicados en secciones anteriores. El valor de operación propuesto por Ruiz Campillo («declaración-no declaración») sería el concepto prototípico que define al modo verbal. A partir de este prototipo pueden comenzar a crearse asociaciones y redes semánticas, las cuales justificarían la enorme casuística que una consideración descriptiva del modo ofrece (ver capítulo 4). Siendo la «declaración» el prototipo para el indicativo, la «identificación» sería un concepto a derivar por medio de la semejanza de familia y, por ende, la «no-declaración» derivaría en «no-identificación» para el subjuntivo. A través de la radialidad, entonces, el modo subjuntivo puede explicar que se hable de acción futura en el caso de las oraciones temporales, de referente desconocido en las relativas y de valoración del contenido de la proposición en las concesivas.

Aunque todos estos casos son aparentemente independientes entre sí, un análisis más profundo de su radialidad (o sea, de sus conexiones semánticas) confirma la relación nacida del prototipo de «no-declaración» vs. «no-identificación». El uso del subjuntivo en contextos de futuro evita que el hablante identifique claramente el momento de realización de la acción (*Me daré un baño cuando* ***llegue*** *a casa* = momento no identificado. *Cuando llegue* no implica un momento concreto), mientras que en las relativas describe una noción no identificada (*Una ciudad donde* ***haya*** *museos,* donde no se identifica una ciudad concreta) y donde la valoración del contenido de una concesiva no es otra cosa que una no-identificación de su realidad (*Voy a comprarme una hamburguesa aunque no* ***deba*** *comerla*, donde el subjuntivo no identifica «no deber» y por eso el hablante puede hablar de comprársela, pues la prohibición solo se valora, no se declara y por tanto, no se identifica —se ignora—). El capítulo 5 explora esta radialidad en profundidad, dando ejemplos e ilustrando en detalle la lógica de estas «extensiones prototípicas».

Explicar esta ley de significado a los aprendientes de manera comprensible supone «colocar a los estudiantes en situaciones en donde hay más probabilidad de que los hablantes nativos hagan una elección específica, para que así [los estudiantes] puedan elegir igual que los nativos y disfruten de la misma flexibilidad de expresión» (Achard, 2008: 448-49).

ESTRUCTURA META

4. EL MODO VERBAL EN E/LE

4.1. Introducción

A continuación se introduce una nueva división general, centrada en el análisis de la estructura meta del trabajo y con dos capítulos. El capítulo 4 analiza el modo verbal gramaticalmente y también desde una perspectiva del mundo del español como lengua extranjera (E/LE). El capítulo 5 se encargará de aplicar el marco teórico a la selección modal.

4.2. Análisis del modo verbal y de su complejidad

No es una exageración decir que numerosos autores de materiales, profesores de E/LE, alumnos, lingüistas, filólogos y demás profesionales del mundo E/LE están de acuerdo en que la enseñanza del modo verbal es la tarea más compleja dentro y fuera del aula. A continuación se ofrece un compendio de los argumentos que refuerzan esta afirmación desde los diferentes puntos de vista de sintaxis, morfología, pragmática, semántica, procesamiento y presentación en materiales de E/LE.

4.2.1. Sintaxis y morfología

La consideración del modo verbal desde una perspectiva sintáctica y su descripción según principios morfológicos gozan de gran tradición en la literatura especializada. Hay una gran influencia del filólogo Andrés Bello, para quien «los modos serían las inflexiones de que es objeto un verbo por influjo de alguna palabra, expresa o tácita, del contexto» (Porto Dapena, 1991: 17). La Real Academia Española de la Lengua también ha jugado un papel importante y en su *Gramática* define al subjuntivo (SUBJ) diciendo que «expresa el hecho como un deseo, o como dependiente o subordinado a otro hecho indicado por uno cualquiera de los tres modos»[58] (1931, en Zamorano, 2005: 158).

58. El tercer modo referido aquí es el *potencial*, que «indica el hecho como no real, sino como posible».

Gutiérrez Araus (2004: 269) enfatiza el aspecto de la subordinación en el modo verbal y pone de manifiesto la necesidad del alumno de E/LE de conocer su sintaxis para poder exponer o argumentar en la LE:

«[...] De ahí la importancia que tiene que el estudiante no nativo conozca todas las muy diversas clases de estas subordinadas [...], que sepa cuáles son los diferentes nexos o las estructuras que introducen cada tipo de relación lógica y los utilice al lado del modo verbal en el que tienen que aparecer, sea indicativo o subjuntivo».

La visión que del modo tienen las corrientes sintácticas y morfológicas se centra fundamentalmente en el contraste indicativo (IND)-SUBJ en subordinación, donde los elementos regentes de la oración principal determinan la selección de un modo u otro.

Para el IND, estos elementos de rección son los verbos de la oración principal, los cuales determinarán los sentidos afirmativo, veritativo, real, objetivo, absoluto y asertivo que usualmente se atribuyen al IND.

Con el SUBJ, por otro lado, no solo rigen su uso los verbos de las oraciones principales, sino que también hay ciertas expresiones que, al significar duda, deseo, negación, irrealidad, ficción, exhortación, suposición, dependencia, desconocimiento, emoción, temor, etc., también rigen que en la subordinada se seleccione el modo SUBJ. Sobre este tema, Achard (2004: 185) comenta que «las reglas gramaticales que tradicionalmente se dan en clase de LE se consideran como una característica del sistema y no como el resultado de la elección del hablante». Este mismo autor pone al SUBJ de las lenguas románicas como ejemplo, donde a los aprendientes se les enseña la lista de verbos que rigen cada modo, siendo «visto como una propiedad léxica de un verbo el hecho de que seleccione el subjuntivo» (pág. 185). Collentine (1993: 2), en su tesis doctoral, habla de las dificultades que los alumnos de nivel intermedio experimentan al enfrentarse a la selección modal:

«La interlengua [para el nivel intermedio] no tiene suficiente desarrollo de los recursos que son necesarios para producir estructuras que implican reglas sintácticas y morfológicas complejas, especialmente en la producción espontánea, ya que la comunicación espontánea depende enormemente del uso eficaz de atención y memoria».

El mismo autor, una década (2003) y varios estudios más tarde (1995 y 1998[59]), se reafirmó en los problemas que para los angloparlantes conlleva el SUBJ, dado que su L1 no tiene apenas correspondencia con la L2. El autor explica que es especialmente la sintaxis que rodea al modo verbal lo que más dificulta su adquisición, pues para procesarla el aprendiente tiene que tener un nivel por lo menos intermedio, donde los recursos de procesamiento están listos para enfrentarse a la gramática y ver más allá de los elementos léxicos que se registran siempre primero.

4.2.2. Pragmática y semántica

Probablemente sea este el factor más polémico de todos los referentes al modo verbal en E/LE, pues está directamente relacionado con las interpretaciones gramaticales que de él se hacen en la actualidad y que están basados en la siguiente afirmación: los adultos aprendientes de E/LE se apoyan firmemente en su conocimiento del mundo y también en datos pragmáticos a la hora de tomar decisiones sobre qué modo escoger. Aunque desde este trabajo nos mostramos de acuerdo con la afirmación anterior, opinamos que enfocar el modo desde la taxonomización de sus usos y posibles ocurrencias conduce a la elaboración de listas de casuística que no facilitan su aprendizaje. Este enfoque ha justificado la aparición de las llamadas «gramáticas comunicativas» o «de uso»[60]. Según este acercamiento al modo y en palabras de Porto Dapena (1991: 33):

> «Podemos decir que el indicativo presupone la afirmación o negación de un hecho, esto es, el hablante se compromete con la verdad de lo que dice, en tanto que el subjuntivo carece de semejante presuposición, el hablante adopta una postura neutra acerca de la verdad de lo dicho».

59. Para una revisión exhaustiva del estudio de 1998 de Collentine, referimos al lector a la sección 2.5 de este trabajo. El resto de los estudios de este autor se encuentran ampliamente discutidos en su análisis de investigación sobre el SUBJ de 2003 (ver bibliografía).
60. De nuevo se recuerda al lector que no deben confundirse las gramáticas de uso comentadas en este capítulo con la *usage-based grammar* que propone Langacker (ver capítulo 3) y en la que se basa la gramática cognitiva.

Adoptar esta visión categórica del modo verbal significa tener que reformularla eventualmente al encontrar ejemplos como

[27] *Me alegro de que estés aquí*,

donde la definición anterior falla, pues la postura del hablante acerca de lo dicho con SUBJ es cualquier cosa menos neutra. Alegar que el hablante no se compromete con la verdad de lo que dice cuando utiliza el SUBJ implica reducir las relaciones humanas a una expresión de hipocresía vehiculada por medio del lenguaje.

Igualmente inexacto es decir que «la seguridad canalizada por el IND queda diluida en la vaguedad del SUBJ», o que el IND es el «modo de la factualidad y de la imposición objetiva de los fenómenos» (Sastre, 2004, ambas citas en pág. 15) frente a ejemplos como [28] y [29], respectivamente:

[28] *Detesto que* ***hayamos suspendido*** *el examen*.

[29] *¿Dónde están José Antonio y Cristina? —No sé,* ***estarán*** *con sus nietos*.

En [29], el uso del IND no canaliza ningún tipo de seguridad, sino más bien al revés, y es precisamente esta falta de compromiso del hablante con la afirmación de que José Antonio y Cristina podrían (o no) estar con sus nietos, la que hace imposible hablar del IND en los términos que Sastre utiliza («factualidad» o «imposición»), pues con [29] el hablante no impone nada objetivamente, sino que se limita a declarar su conjetura con más o menos seguridad. El caso de [28], por su parte, invalida la premisa de que el SUBJ expresa «vaguedad», pues el suspenso del que se habla es muy real y detestar su ocurrencia es una situación con unos límites semánticos muy definidos.

Ejemplos como [27], [28] y [29] obligan al gramático, al profesor de E/LE y al aprendiente a revisar su regla y a buscar una nueva explicación, independiente de la original y añadida a esta, y de ahí que en esta sección hablemos de polémica, pues a medida que la regla se revisa, la lista de usos se expande inevitablemente. La propia Sastre se acerca a la raíz del problema cuando dice que:

> «La casuística de los usos puede someterse a reglas o normas, aunque sabemos que las reglas, de *carácter abstracto*, se hacen operativas y efectivas no solo cuando interactúan con otras realidades léxicas, semánticas o pragmáticas, sino también con el conocimiento que el *hablante* tiene del mundo y con su capacidad de comunicación» (Sastre, 2004: 14; cursiva añadida).

Sin embargo, la solución a esta interacción de factores (morfosintácticos vs. del hablante) no se resuelve como hasta ahora, es decir, separando ambos y relacionándolos en la elaboración de un enorme compendio de casos de uso, donde algunas situaciones requieren varias formas, y algunas formas pueden usarse en varias situaciones. Bolinger, ya en 1976 (en Zamorano, 2005: 22), adelantó lo más importante en relación con la semántica cuando dijo que *no son* las características de cada verbo las que determinan la elección de IND o SUBJ, sino que es el *significado* que el hablante quiera darle a su enunciado.

La solución que nos permitirá acercarnos al modo verbal sin miedo a perdernos en un laberinto de casuística se encuentra en dejar de separar formas de significados y en aceptar el papel conceptualizador y regidor del hablante, quien controla y selecciona las formas que quiere usar para transmitir exactamente el significado que tiene en mente. Con esta perspectiva, la semántica y la morfosintaxis se dan la mano y pueden concebirse como unidades lingüísticas y simbólicas, pues su «uso» representa una noción comunicativa.

El estudio que se llevó a cabo para esta investigación estableció principios de operativización semánticos, centrados en la intención comunicativa del hablante y que permitían a los aprendientes manejar el modo verbal sin necesidad de buscar soluciones en memorizaciones previas.

4.2.3. Procesamiento de formas

En relación al procesamiento del *input* puede recordarse el principio 1, que establece que los aprendientes siempre procesarán el *input* atendiendo antes a su significado que a su forma. Esto quiere decir que «las inflexiones de los verbos y los sustantivos pueden ser ignorados o procesados parcialmente y luego eliminados de la memoria activa, que está agotada después del esfuerzo de procesar elementos léxicos» (VanPatten, 2004a: 8).

Otra dificultad añadida para el modo verbal en la subordinación es la posición en la que se encuentra. El principio sobre el posicionamiento sintáctico de VanPatten —1 f)— establece que los aprendientes tienen más facilidad para procesar los elementos que se encuentran al principio y al final de cada oración, dejando aquellos en el centro —como el modo verbal— en una difícil posición como para que el aprendiente, que está concentrado comprendiendo el resto de la oración, fije en ellos sus recursos de procesamiento.

Para los materiales de la investigación se tomaron en cuenta todas estas dificultades y de esta manera se pudieron estructurar los ejercicios para que el modo verbal quedara en primera posición y fuera, por tanto, más fácilmente «procesable».

4.2.4. Recursos de procesamiento

La complejidad del modo verbal tiene mucho que ver con las reservas memorísticas que cada aprendiente posee cuando comprende *input* o debe producir *output* en LE, y también está directamente relacionado con el actual procedimiento de aprendizaje imperante para enfrentarse al modo. Tanto VanPatten (2004a) como Ruiz Campillo (2007a) hablan de la importancia de que el aprendiente tenga sus recursos de procesamiento libres para poder prestar la atención necesaria al modo verbal, y ambos argumentan que este factor es de extrema importancia para el éxito de cada tarea.

Enlazando con el siguiente apartado, Ruiz Campillo (2007a: 11) también está en sintonía con los argumentos de VanPatten cuando pregunta: «¿Es posible memorizar una lista tal que permita decidir correctamente el modo en un nivel de comunicación aceptable, o chocaremos contra los límites de almacenaje de nuestra memoria?».

4.2.5. Materiales de E/LE

Con la pregunta anterior, Ruiz Campillo se refería a las actuales tendencias de enseñanza del modo verbal, las cuales se reducen a presentarle al alumno listas de usos del modo basadas en verbos que, según la situación, prefieren IND o SUBJ. De esta forma se deja al alumno ante la titánica tarea de aprenderse de memoria construcciones lingüísticas, y además se espera de él que sepa recuperarlas

de su memoria a largo plazo para su uso en la producción (incluyendo aquí también la producción espontánea).

Una de las afirmaciones más ciertas que afecta de forma directa a la enseñanza del modo verbal es que los programas gramaticales en los cursos de lenguas extranjeras suelen ser muy parecidos y han cambiado poco a pesar del paso del tiempo (Ellis, 2006; Grove, 2003). A pesar de la evolución de las metodologías de enseñanza de lenguas (el foco en la competencia comunicativa a través del trabajo con las destrezas, la cultura de la lengua meta y la orientación hacia la acción), el tratamiento de la gramática en los materiales de E/LE ha cambiado más bien poco o casi nada desde los métodos estructuralistas, empeñados en un aprendizaje a base de repetición y práctica hasta crear «costumbres lingüísticas» en los aprendientes.

4.3. La enseñanza del modo verbal: problemas y dificultades

4.3.1. Metodológicas

En el panorama gramatical actual se habla de usos comunicativos que facilitan la comunicación en la LE y cuya aplicación por parte del alumno se hace con numerosos ejercicios para «crear en el estudiante una sensación de dinamismo y avance» (Hernández Mercedes, 2006: 3). Este tipo de instrucción gramatical «presupone una distinción entre las propiedades formales del lenguaje, o sea, lo que ha de aprenderse, y su función o uso» (Grundy, 2004: 121). Su finalidad, por tanto:

> «Es ofrecer un material útil donde la teoría se combine de forma coherente con la práctica y permita al alumno una ejercitación formal y contextualizada, a través de actividades amenas y variadas, teniendo en cuenta siempre el **uso** de los contenidos que se practiquen» (Moreno *et al*, 2007: 3; negrita en el original).

A finales de la década de 1970, el enfoque nociofuncional y más tarde el enfoque comunicativo comenzaron con la idea de favorecer esta comunicación, y el éxito fue tal que la concepción comunicativa de la lengua impera en didáctica hoy en día, ¿pero a qué precio? Del nacimiento de los enfoques nociofuncionales y comunicativos surgieron las funciones lingüísticas al servicio de la comunicación, que en los primeros métodos agrupaban las formas y las expresiones en categorías según los

contextos de uso y sin importar la gramática desde un punto de vista formal y descriptivo (como había sido habitual en metodologías anteriores). Desde esta ordenación de contenidos no se presentaba la gramática de forma directa, sino integrada según usos pensados para ajustarse al nivel de los estudiantes. La figura 4.1 presenta un ejemplo del nivel principiante donde ya aparece el imperfecto de SUBJ (*quisiera*), pero sin descripción gramatical. Su uso se justifica dentro de la noción *de compras* y con las funciones *cómo pedir algo en un comercio*.

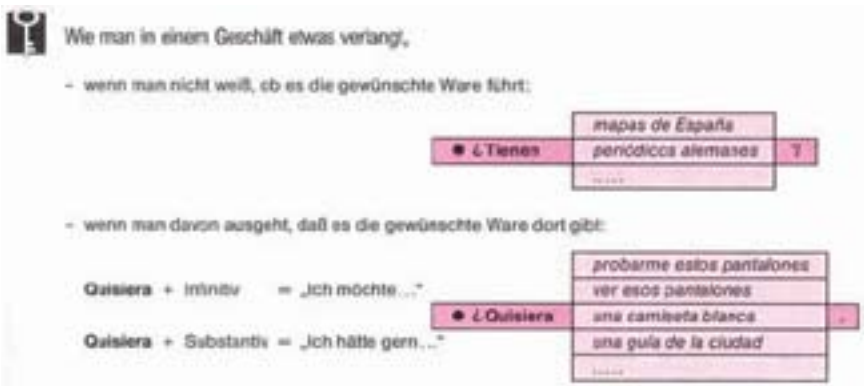


Fig. 4.1. Gramática integrada en un contexto nociofuncional[61].

Con el paso de los años se fue viendo poco a poco que obviar la gramática no era tan recomendable ni rentable para el aprendizaje[62]. Por eso, la evolución del enfoque comunicativo derivó en un resurgir de la gramática para explicar las nociones y sus contextos de uso. Este resurgir se convirtió en el nacimiento de las llamadas «gramáticas comunicativas» o «gramáticas de uso», donde cada caso observado es dotado de significado y donde las reglas ya no bastan, sino que las excepciones se multiplican para dar cabida a las múltiples explicaciones normativas.

61. *Intercambio*. Miquel & Sans, 1990: 55.
62. Byrd (2005) hace un resumen de cómo los estudios longitudinales de Swain & Lapkin en la década de 1980 y principios de la de 1990 contribuyeron a apoyar esta afirmación. En estos estudios se evaluó la competencia lingüística de aprendientes de francés en contextos de inmersión en Canadá y se encontró que el rigor gramatical de los estudiantes no era el deseado ni esperado después de años de exposición a un *input* rico en las formas evaluadas. La conclusión de estos estudios fue que la mera exposición de los alumnos a la LE (aunque esta exposición haya sido abundante) no era suficiente para producir la adquisición de precisión lingüística en los aprendientes y se sugirió que la aplicación de métodos de instrucción que manejaran el *input* adecuadamente podría ser necesaria.

Este problema no es exclusivo del modo verbal ni del E/LE, sino que abarca todo el enfoque didáctico de la gramática imperante en el campo de instrucción formal en L2.

4.3.2. Para los profesores

Trabajar con este tipo de gramáticas implica además asumir que el profesor de E/LE es capaz de memorizar las exhaustivas listas de formas verbales y expresiones de uso que, según el contexto y la intención del hablante, rigen un modo verbal u otro. En muchos casos, la lógica que gobierna los contenidos de los materiales de E/LE escapa al entendimiento del profesor, que a menudo se ve en un aprieto cuando explica (con más o menos esfuerzo, dada su artificialidad) una regla de uso y en sesiones posteriores del curso esa regla encuentra una contradicción. No se hace el intento de hacer reflexionar al alumno sobre una posible lógica interna de la lengua, sino que directamente se le enseña a entender la LE como un conjunto de reglas que se formulan y se reformulan según se va avanzando en el aprendizaje.

De hecho, la literatura de E/LE dirigida a profesores fomenta este tipo de metodología de dos formas. En la primera, las propuestas didácticas «nociofuncionalizan» la lengua y el modo verbal, diseccionándolos según intenciones comunicativas dependientes de contextos pragmáticos. Así, esta disección se centra a menudo en el verbo y en su intención comunicativa.

Para ejemplificar el argumento anterior, Sastre (2004) divide los verbos en dos grupos «caracterizados por unos rasgos significativos generales comunes a todos ellos», y una vez establecida la clasificación ya se pueden ir formulando todas las estructuras posibles a partir de la aplicación de las diferentes reglas» (pág. 61). Según esta autora, el primer grupo reúne los verbos con los que «el hablante se limita a constatar un hecho» (pág. 61) y los clasifica en tres subgrupos:

- «Verbos de **entendimiento** o **actividad mental**, sin marca de volición o deseo», con 37 verbos y un etcétera al final de la enumeración.

- «Verbos de **comunicación**, que hacen referencia a la transmisión del mensaje emitido por el hablante a través de todos los códigos y canales» (pág 62; negrita en el original), con 65 verbos y un etcétera.

- «Verbos de **sentido** o **percepción física**. Utilizados para hacer referencia a algo que se percibe a través de los sentidos» (pág. 62), con 16 verbos y un etcétera.

El segundo grupo, por su parte, reúne verbos que tienen los siguientes rasgos:

> «a) la expresión por parte del hablante de la voluntad o el deseo de que alguien realice una acción; b) tratan de influir sobre la conducta de los demás o sobre las situaciones; c) hacen referencia a estados de ánimo y/o emociones o sentimientos que producen en el hablante los hechos, acciones o situaciones que enuncia (temor, placer, duda, gratitud, sorpresa, molestia, desagrado, extrañeza, indignación, etc.)» (pág. 63).

En este grupo de verbos se hace una diferencia entre verbos de **voluntad** (20 verbos y un etcétera), verbos de **influencia** (con siete subdivisiones y 42 verbos) y verbos de **sentimiento, apreciación, juicio de valor, duda** (con 78 verbos agrupados en tres categorías) (págs. 63-65). A esta última clasificación se le añade además una lista de «expresiones que indican sentimiento o juicio de valor» (pág. 65), que consta de varios subgrupos y reúne, con sus correspondientes etcéteras, 111 expresiones en total. Las restantes 46 páginas del capítulo se dedican a la explicación y concienzuda ejemplificación de las reglas que rigen el uso de todos los verbos y expresiones anteriores, así como de sus correspondientes excepciones.

La segunda propuesta metodológica dirigida a profesores de E/LE supone poner el foco en aspectos pragmáticos, semánticos y sintácticos del modo verbal. «La idea del modo como algo sintácticamente regido goza [...] de una amplia tradición dentro de nuestra literatura gramatical» (Porto Dapena, 1991: 21). Esta postura, a su vez, también conduce a la división y categorización de los verbos que se ha mostrado en párrafos anteriores, puesto que, según Sastre, los factores arriba mencionados se combinan para regir la elección del modo verbal:

> «a) la correferencia o no del sujeto del V_1 y del V_2; b) el contexto semántico del V_1. Su carácter y significación van a determinar el modo que aparecerá en el V_2; c) el carácter afirmativo o negativo de la oración principal [...]; d) la función desempeñada por la cláusula subordinada [...] en la oración: sujeto, objeto directo, suplemento, etc.; e) el grupo al que pertenece el V_1, que determina en gran parte la utilización de las formas verbales de uno u otro modo; f) el conocimiento o no que el hablante tiene de los hechos sobre los que habla o a los que hace referencia» (pág. 60).

La gran mayoría de los trabajos mencionados en este capítulo son excelentes muestras de gramática descriptiva, obras de consulta y estudio de las que un HN puede beneficiarse inmensamente, pues se basan en una estricta observación de la lengua y dan amplia cuenta de su uso y rección. Leer y entender estos trabajos de alta calidad filológica presupone un conocimiento de lingüística necesario para poder organizar y dar sentido a la información que ofrecen. Lamentablemente, el público al que van dirigidas no es el adecuado, pues en muchos casos los profesores de E/LE no son filólogos y un enorme porcentaje de los aprendientes de E/LE en el mundo jamás ha oído hablar de sintaxis, subordinación o modo verbal.

4.3.3. Para los alumnos

En la literatura de E/LE exclusivamente centrada en la instrucción gramatical del modo verbal, las obras de referencia suelen estar centradas en el SUBJ (dado que es la forma marcada frente al IND) y en ofrecer una categorización exhaustiva de sus posibles usos. De esta forma, pueden encontrarse trabajos que introducen «de manera sencilla las reglas fundamentales que rigen el uso del modo subjuntivo en español» (Molina, 2006: 5) y que están divididas en unidades para:

> «Expresar buenos deseos, peticiones y disculpas; definir personas, objetos, momentos y lugares; expresar sentimientos y reacciones; expresar relaciones temporales; expresar opiniones, propuestas y sugerencias; expresar finalidad; expresar hipótesis y diferentes grados de certeza; expresar condición; transmitir peticiones, recomendaciones y consejos de otra persona» (pág. 3).

O para:

> «Expresar deseos sobre el presente y el futuro; formular deseos para el futuro; hablar de la voluntad y el deseo en presente, futuro y pasado; hablar de los gustos personales en presente, futuro y pasado; expresar deseos que dependen de un verbo principal en condicional; hablar de nuestros sentimientos respecto a informaciones ya conocidas; expresar peticiones, órdenes, prohibiciones y permisos en presente, futuro y pasado; expresión de consejos y sugerencias en presente, pasado y futuro; expresión de la necesidad y la obligación en presente, pasado y futuro; para pedir disculpas en el presente y pasado; reproducir las propias palabras o las de otros en subjuntivo» (Díaz Ballesteros y Rodríguez Sordo, 2002: 7-8).

El problema de ofrecer a los aprendientes un listado como el anterior implica condenarlos inevitablemente al aprendizaje memorístico, desprovisto de toda lógica y sentido y gobernado por una normativa procedente de la observación formal de la lengua, con una regla para cada caso de uso (e ineludibles excepciones). Esta lista de usos variados y arbitrarios del modo verbal no solo imposibilita la adquisición de un código lingüístico manejable para el aprendiente, sino que excluye cualquier posibilidad de uso real de la lengua, puesto que el no nativo siempre encontrará un ejemplo en el *input* que anule y cuestione sus reglas, todas ellas aprendidas a base de memorización y mucha práctica. El estudiante estará permanentemente enfrentado a la inevitable excepción de la regla aprendida, presente en el «casi siempre» de la figura 4.2 —en este caso, el estudiante debe completar una regla para aprender «oraciones sustantivas para expresar deseos que dependen un verbo principal en condicional» (Díaz Ballesteros & Rodríguez Sordo, 2002: 40)—.

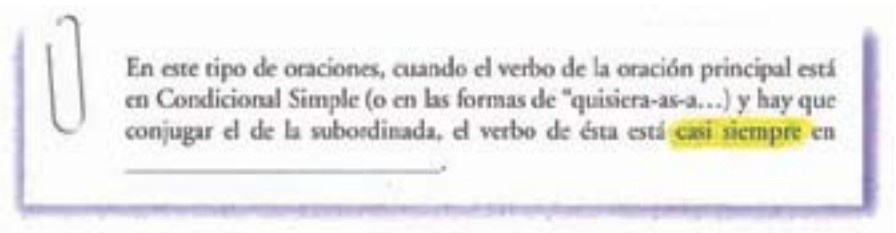


Fig. 4.2. Reglas con posibles excepciones[63].

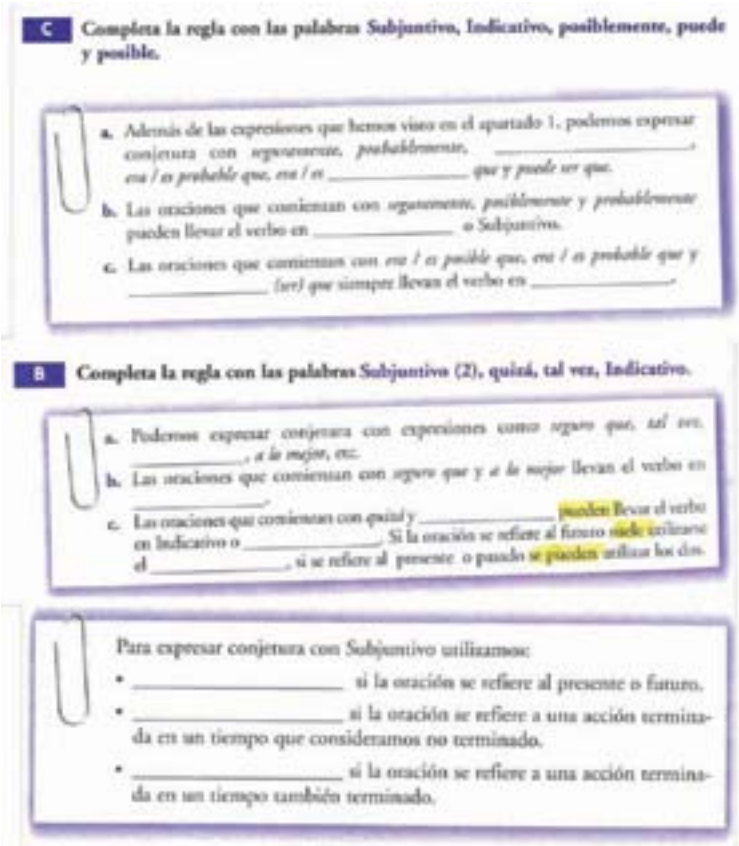
63. *El Subjuntivo I. Nivel intermedio*. Díaz Ballesteros & Rodríguez Sordo, 2002: 44.

De esta forma, el aprendiente desgastará sus recursos de procesamiento en la irrealizable comprensión de materiales especializados en el modo verbal, los cuales, regresando a la etapa estructuralista de mediados del siglo XX, le harán trabajar incansablemente ejemplos pensados para ajustarse como un guante a las reglas presentadas y a sus excepciones. Así, a través de la práctica sempiterna de estructuras, el aprendiente se crea la falsa ilusión de avanzar en su aprendizaje, siempre expuesto a un largo etcétera de condiciones, usos y alternancia modal, así como a relaciones entre tiempos verbales y el modo según lo que se quiera expresar y a quién se exprese.

Todo lo anterior está pensado para «ofrecer un amplio panorama del uso de los modos en las diferentes tipologías oracionales» (Hernández Mercedes, 2006: 3). De hecho, el panorama es tan amplio que el fracaso en el aprendizaje[64] alcanza altas cotas y el modo verbal es clasificado como la mayor dificultad del E/LE (Vázquez, 1991: 93). En todos los casos citados anteriormente y a continuación, el estudiante entra a formar parte de una instrucción «tipo *puzzle*» (Ruiz Campillo, 2007a) y en la que se da por hecho que el alumno será capaz de memorizar, entender, procesar y usar correctamente cada regla presentada.

64. Por «aprendizaje» se entiende la comprensión del significado que las formas lingüísticas transmiten, y no la memorización resultante de haber practicado continuamente.

Los ejemplos de la figura 4.3 son reglas para la misma noción: «expresar conjetura».



C **Completa la regla con las palabras Subjuntivo, Indicativo, posiblemente, puede y posible.**

a. Además de las expresiones que hemos visto en el apartado 1, podemos expresar conjetura con *seguramente, probablemente,* _____, *era / es probable que, era / es* _____ *que y puede ser que.*

b. Las oraciones que contienen con *seguramente, posiblemente y probablemente* pueden llevar el verbo en _____ o Subjuntivo.

c. Las oraciones que contienen con *era / es posible que, era / es probable que y* _____ *(ser) que* siempre llevan el verbo en _____.

B **Completa la regla con las palabras Subjuntivo (2), quizá, tal vez, Indicativo.**

a. Podemos expresar conjetura con expresiones como *seguro que, tal vez,* _____, *a lo mejor,* etc.

b. Las oraciones que contienen con *seguro que y a lo mejor* llevan el verbo en _____.

c. Las oraciones que contienen con *quizá y* _____ pueden llevar el verbo en Indicativo o _____. Si la oración se refiere al futuro suele utilizarse el _____, si se refiere al presente o pasado se pueden utilizar los dos.

Para expresar conjetura con *Subjuntivo* utilizamos:

- _____ si la oración se refiere al presente o futuro.
- _____ si la oración se refiere a una acción terminada en un tiempo que consideramos no terminado.
- _____ si la oración se refiere a una acción terminada en un tiempo también terminado.

Fig. 4.3. Expresar conjetura con el modo verbal[65].

Este tipo de instrucción «anima al estudiante justamente a no preocuparse por dar sentido a lo que hace cuando toma una decisión formal» (Ruiz Campillo, 2007a: 10), es decir, cuando se enfrenta a situaciones reales fuera del aula o cuando está haciendo tareas gramaticales, ya sea con su libro en clase, en casa o en un examen. La gramática *puzzle* es un problema de combinatoria matemática para el aprendiente, pues ningún hablante (nativo o no) es capaz de ejemplificar la selección modal con tanta profusión y exactitud como lo hace la literatura dirigida al estudiante.

65. *El Subjuntivo I. Nivel intermedio*. Díaz Ballesteros & Rodríguez Sordo, 2002: 104, 105, 107.

4.3.4. Generales

Una vez visto todo lo anterior, es posible decir que a pesar de todos los inconvenientes pedagógicos, diversidad de aprendientes y evidentes problemas de logística de procesamiento, los materiales de E/LE siguen centrándose en concebir la gramática como una lista normativa de reglas bien descritas y excepciones documentadas para que el alumno aprenda primero a construirlas y más adelante, mediante la práctica continuada, a usarlas.

El nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) adapta las directrices del MCER a las peculiaridades del E/LE: combina diferentes metodologías y acercamientos a la enseñanza de las competencias generales, pone en práctica enfoques de instrucción pioneros, le da a la cultura el digno lugar que le corresponde, enfatiza la importancia del autoaprendizaje y, en resumen, recoge lo más productivo y eficaz de décadas de evolución en metodologías y enseñanza. Sin embargo, al llegar al componente gramatical, el Plan «incluye los inventarios que desarrollan el tratamiento de los distintos subsistemas de la lengua según el *canon tradicional*» (Gelabert & Menéndez, 2008: 16; cursiva añadida).

De esta manera, se continúa separando la gramática de la comunicación en el aula de E/LE, presentándola al margen de las otras destrezas, nociones y competencias que sí están integradas entre sí. Se sigue entendiendo la gramática (y especialmente la de enseñanza del modo verbal) como una cuestión de «lo correcto» y «lo incorrecto», desestimando todo análisis de significado e ignorando cualquier relación de este con la forma. Se da prioridad a la forma en sus múltiples contextos de uso, sin importar que en muchos casos las formas se contradicen al comparar sus contextos.

Algunas obras llegan más lejos y proponen al profesor animar el aprendizaje memorístico, pues «el carácter arbitrario que a menudo presenta la selección del modo en español» hace imposible e innecesario «justificarlo semánticamente» (López García, 2005: 170). En este tipo de obras, el modo verbal y en concreto el SUBJ se subdivide en categorías gramaticales del tipo dubitativo (llamado así porque «la duda aleja al hablante de la cognición directa e inmediata», pág. 172), optativo (porque «también el deseo o, su contrario, el temor, nublan

la visión clara de las cosas», pág. 172), temático (porque «inferimos de otros indicios o que damos por supuesto», pág. 173) o, en general, se justifica su uso porque el SUBJ «en el lenguaje es lo que sucede con los contextos de necesidad, es decir, aquellos que no solo ocurren en el mundo real, sino también en cualquier otro mundo concebible» (pág. 173).

Es entonces cuando se recurre a complejas metáforas que se refieren a la interpretación del mundo de cada hablante, a la visión subjetiva e imparcial que el hablante tiene de su información, al tipo de comunicación y a su contexto compartido —o no—:

> «[...] Cuando el enunciador no informa sobre un sujeto sino que se refiere a algo que él ha pensado con anterioridad con respecto al acto de la enunciación o recupera *una información que estaba en el aire*, usa el subjuntivo» (Matte Bon, 2008: 27; cursiva añadida).

Este tipo de idealización abstracta y a veces poética se encuentra presente a lo largo de años de estudios de gramática —en el modo SUBJ «se tejen las acciones de deseo, esperanza, duda; en una palabra, se humanizan» (De Miguel, 1999: 161); o el SUBJ «expresa la acción, ser o estado, significados por el verbo, no como un hecho, sino solo como concebidos o sentidos en nuestro espíritu» (Montoliu, 1928, citado en Zamorano, 2005: 157)—. Además, históricamente, los intentos de definición del modo subjuntivo han transmitido siempre una noción de vaguedad y poca concreción, tal y como los siguientes ejemplos ilustran (cursivas añadidas en cada ejemplo):

> «Subjuntivo: significa *alguna especie* de tiempo venidero y siempre está sujeto a *algún sustantivo*, adjetivo, partícula o verbo mediante *alguna conjunción* expresa o callada» (González Valdés, 1798: 41)[66].

> «Subjuntivo común: "las formas que *se subordinan o pueden subordinarse* a los verbos *dudar* y *desear*". Subjuntivo hipotético: "aparece en *cláusulas que expresan hipótesis o condición* y, principalmente, cuando de esta depende el ejecutarse un mandato o deseo".

66. Cfr. Zamorano, 2005: 146; cursiva añadida.

Optativo: "formas del subjuntivo común que se emplean en proposiciones independientes para significar el deseo de un hecho positivo o negativo" (Bello, 1988 [1847-60]: 361)[67].

«El subjuntivo [...] envuelve siempre *algo* dudoso, no realizado o de *insegura realización*» (Herrainz, 1885: 55-56)[68].
«Con el subjuntivo enunciamos una acción verbal como un *simple acto anímico nuestro*, al cual no atribuimos existencia fuera de nuestro pensamiento; modo de la no realidad; marcado frente al indicativo; puede faltar y, de hecho, falta en muchas lenguas» (Esbozo, 1973: 454-455)[69].

«El modo subjuntivo expresa *deseos, posibilidades, irrealidades*... El hablante ve los hechos como ficción [...] De la misma manera, los llamados verbos o predicados factivos (los que presuponen la verdad de lo que se dice en la oración subordinada), así como los verbos de deseo, *ruego y mandato*, exigen el verbo en subjuntivo» (Gómez Torrego, 1998: 142-43).

«Hasta ahora hemos visto que el subjuntivo se utiliza, *entre otras cosas*, para expresar deseos. *En ese y otros casos*, el subjuntivo nos facilita las relaciones con los demás. Por ejemplo, cuando queremos hacer *algo* y creemos que podría molestar a alguien» (Molina, 2006: 15).

Para todos los ejemplos anteriores es siempre posible encontrar un contraejemplo con IND que desdiga la asertividad de cada proposición. Asimismo, tal y como muestran los fragmentos en cursiva para cada cita, la vaguedad, generalidad, imprecisión y ambigüedad en los intentos de definición del SUBJ únicamente generan la impresión de que el SUBJ «sirve para todo». De este modo, cuando una persona (ya sea nativa o no, profesor o aprendiente de E/LE) se enfrenta con cualquiera de las obras mencionadas anteriormente, lo hace con un cierto desánimo desde el principio ante —lo que parece— una inalcanzable complejidad gramatical, pues no es posible interiorizar las interminables listas dentro de los límites de nuestra capacidad memorística.

67. *Ibid*., pág. 149; cursiva añadida.
68. *Ibid*., pág. 154; cursiva añadida.
69. *Ibid*., pág. 165; cursiva añadida.

Para que el aprendizaje no se convierta en un obstáculo para el alumno, se necesita una gramática que simplifique la profusión de reglas y excepciones y que las reduzca a valores de operación, basados y centrados en el significado que transmiten las formas por sí mismas. Pero sobre todo debe ser una gramática que se aleje de afirmaciones como la siguiente:

> «No puede darse una explicación única para el uso de los modos en español, como señalaba ya Takagaki (1984), sino que la selección de modo depende tanto del significado propio del indicativo y el subjuntivo como de la construcción sintáctica concreta en la que se han de insertar» (Bernárdez, 1998: 453).

Una gramática de operación puede contribuir a explicar los fenómenos lingüísticos con una perspectiva amplia que, desde la simplicidad de la lógica que domina las elecciones de los nativos, abarque todos los contextos de uso posibles y convierta las excepciones en «juegos» de los valores operativos, siendo siempre perfectamente explicables y comprensibles.

4.4. El modo verbal para los aprendientes alemanes de E/LE

El español es una lengua en auge dentro de Alemania y cada vez se hace más necesaria la investigación con hablantes nativos de esta lengua: «En Alemania [...] la demanda de inglés es prácticamente constante, mientras que la de español aumenta ligeramente conforme lo hace el número de habitantes» (Lamo de Espinosa, 2002). De hecho, y según esta referencia, en el oeste de Alemania (donde se llevó a cabo la investigación que se presenta en este estudio), «la demanda de español supera a la media, acercándose al francés», que tradicionalmente ha sido la segunda lengua más estudiada después del inglés.

El modo verbal en general, y el SUBJ en especial, está dentro de las formas lingüísticas que mayor dificultad entrañan para todos los aprendientes de E/LE (Collentine, 1993 y 1995, y Terrell, Baycroft & Perrone, 1987, todos citados en Collentine, 2000: 25). Esta dificultad se da de forma muy marcada también para los hablantes de alemán (Moreno Muñoz, 2002; Vázquez, 1991; Fernández, 1997). Una de las razones es la aparente impermeabilidad de los aprendientes a los ma-

teriales y métodos disponibles para la didactización de este modo verbal. La validez de este argumento se ha documentado ya en secciones anteriores.

4.4.1. Análisis de errores[70]

El modo verbal es especialmente resistente al aprendizaje para los alemanes por la complejidad morfológica y sintáctica que encierra. En los trabajos de Vázquez (1991) y Fernández (1997) se ejemplifican ampliamente los tipos de errores que los alemanes cometen para el modo verbal, así como también las estrategias de los estudiantes que llevan a la selección modal equivocada o aleatoria.

Ambas autoras coinciden en que los errores suelen ser «intralinguales que se explican por la ignorancia de rasgos semánticos o la *aplicación parcial de reglas*» (Vázquez, pág. 38, cursiva añadida). Esta aplicación parcial se refiere a la inestabilidad de la interlengua. Aunque los errores de selección falsa suelen darse con enorme frecuencia en los niveles intermedios, aquellos que son fosilizables permanecen y pasan a los siguientes niveles, como sin duda es el caso del modo verbal.

4.4.2. Análisis contrastivo

Otro trabajo que resulta interesante para comprender mejor las dificultades que el modo verbal entraña para los alemanes es un artículo de Moreno Muñoz (2002), en el que se hace un análisis contrastivo del español y el alemán en los niveles fonético y morfosintáctico, y donde se comenta que para los alemanes «son completamente desconocidos casi todos los usos del SUBJ español y solo el relacionado con la expresión de la irrealidad les resulta familiar» (pág. 138).

El modo SUBJ se llama *Konjunktiv* en alemán, y tiene dos variantes: *Konjunktiv I* y *Konjunktiv II*. A grandes rasgos, el primero caracteriza al estilo indirecto, y el segundo se usa para todo tipo de situaciones hipotéticas e irreales. Aunque el *Konjunktiv II* sí tiene una

70. La tesis en su versión completa incorpora un amplio y detallado estudio de los trabajos de Fernández, Vázquez y Castell y puede consultarse en la Bilioteca Virtual de la Universidad Nebrija.

relación directa con el SUBJ, el amplísimo espectro restante de contextos de uso del SUBJ español no tiene ninguna relación directa con el *Konjunktiv* alemán, y los germanohablantes utilizarán siempre el IND en su lengua materna, cayendo de forma inevitable en el error:

> «Un alumno germanohablante tendrá que aprender casi todo lo referente al subjuntivo español sin poder encontrar ayuda en ninguna estructura de su lengua materna que pudiera allanarle el camino, salvo en las situaciones irreales de cualquier tipo semántico que sí tienen unas estructuras paralelas en alemán» (pág. 138).

En un análisis contrastivo más específico, Castell (1998) explica por qué se habla de *Konjunktiv* y no de «SUBJ alemán»: «El hecho de llamar a este modo por su nombre alemán se debe a que [...] no existe en absoluto un paralelismo sistemático entre él y el subjuntivo español» (pág. 121).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta ahora puede confirmarse que, desde un punto de vista metodológico, didáctico y de comprensión, el modo verbal es problemático para los aprendientes alemanes de E/LE. Vázquez (1991: 96-97) se muestra de acuerdo con las afirmaciones anteriores afirmando que «los errores [...] de subjuntivo pueden explicarse por la ignorancia parcial de reglas o control incompleto de las mismas, lo cual requiere un reordenamiento más riguroso del material didáctico».

4.5. Breve recapitulación

Esta última sección del capítulo se ha ocupado de ratificar las dificultades que el contacto con el modo verbal supone para los aprendientes de E/LE en general, y de los alemanes en particular, especialmente al tratar con el SUBJ.

Sin embargo, es la firme opinión de este trabajo, mantenida y difundida en todos sus apartados, que la selección modal supone un problema para los aprendientes fundamental y principalmente porque su actual enseñanza entorpece su comprensión y pierde al estudiante en un laberinto de formas, usos, significados y relaciones cuyo resultado es acomplejar y frustrar al aprendiente en la mayoría de los casos. La intención de este argumento no es echar por tierra,

reprobar o subestimar el inmenso valor de las metodologías comunicativas o las gramáticas descriptivas y de uso, sino señalar que su aplicación a la enseñanza del modo verbal carece de resultados lo suficientemente satisfactorios como para no seguir investigando en otras opciones.

La investigación presentada aquí propone, pues, una unión de la ASL con la instrucción de LE para buscar soluciones a la enseñanza del modo verbal. Para ello se combinan la gramática operativa (desde la cognitiva) con la instrucción de procesamiento en la enseñanza de la selección modal en oraciones de relativo, temporales y concesivas.

5. APLICACIONES COGNITIVAS Y DE PROCESAMIENTO A LA SELECCIÓN MODAL

5.1. Introducción

Este capítulo observará la selección modal en oraciones de relativo, temporales y concesivas a la luz del marco teórico presentado en páginas anteriores: la selección modal no se define a partir de los incontables verbos que pueden usarse, ni de premisas sintácticas que justifiquen una forma por otra, sino que el significado que el hablante quiera transmitir será el que determine el uso de un modo u otro.

La cuestión de una mejor didáctica de la selección modal trata de buscar un principio operativo que organice todos los usos posibles a partir de un concepto prototípico, y de proporcionar actividades que permitan a los estudiantes manejar este concepto comunicativamente.

Del planteamiento de esta cuestión nace la unión de la IP con la GrOp para enfocar la selección modal en el aula de E/LE, pues ambos acercamientos a la ASL tienen un claro factor común: la forma y el significado son indivisibles y para una correcta enseñanza del modo verbal y su selección es imperativo mantenerlos unidos.

5.2. Consideraciones generales sobre la selección modal

Tal y como quedaba patente en el capítulo anterior, la creencia negativa generalizada sobre el modo verbal y su selección es que son «los usos más problemáticos para el hablante extranjero por aquello de que un error en la elección del modo puede llevar a la transmisión de un mensaje diferente del que en realidad se quiere transmitir» (Porto Dapena 1991: 115). Ciertamente, la vacilación a la hora de decidirse por un modo u otro es constante fuente de errores, pues los estudiantes seleccionan el modo según parámetros sintácticos, léxicos o morfológicos derivados de estudiar descripciones normativas de larga extensión, con reglas, excepciones y cruces entre elementos que finalmente desembocan en error cuando el estudiante intenta comunicarse activamente.

La línea de argumentación sostenida aquí tiene una estrecha relación con la gramática cognitiva, según la cual el hablante selecciona la forma lingüística basándose en el significado que quiere transmitir, y no al revés:

> «La forma nunca se entiende como totalmente independiente del significado y de la función, de manera que cualquier cambio funcional se vincula a modificaciones en la conceptualización y se relaciona con el diferente tipo de implicación del hablante en la estructuración gramatical del contenido que comunica» (Cuenca & Hilferty, 1999: 24).

Igualmente, el punto de vista anterior también tiene un estrecho vínculo con la aplicación de la IP a la enseñanza de la SM, tal y como se hace en el presente trabajo. En Marsden (2006) se habla de diferentes trabajos que, ya en los años setenta y ochenta del siglo XX abogaban por enseñar a los aprendientes formas en contraste, pues las ambigüedades semánticas llaman la atención de los estudiantes hacia la forma lingüística. Por tanto, enfrentar a los aprendientes a *input* y *output* donde tanto IND como SUBJ son posibles supone hacerles conscientes de la relación que hay entre cada modo y el significado que transmite.

Así se justifica la combinación de ambos campos en una sola metodología aplicada a la SM: la visión cognitiva propone un acercamiento a la gramática basado en la naturaleza simbólica de la forma y el significado y la IP posibilita las conexiones entre formas y significados (CFS) tanto en interpretación como en producción de los modos en contraste, acercando así al aprendiente a la adquisición de las formas meta.

5.3. Oraciones de relativo

Las oraciones de relativo (OR), cuando se usan con IND, suelen verse ya en el nivel A2, mientras que la selección modal suele aparecer por vez primera en el nivel B1 (ver Moreno *et al.*, 2007, para un ejemplo). Las OR «desempeñan en la oración compleja el papel de un adjetivo» (Gómez Torrego, 1998: 336) y en la instrucción del presente estudio se explicaron como oraciones «que se utilizan para describir mejor a un sustantivo», poniendo el siguiente contraste de ejemplos:

[30] *He encontrado un piso muy grande*,

donde *grande* es el adjetivo que describe al sustantivo, mientras que en

[31] *He encontrado un piso que tiene cuatro habitaciones*,

el «adjetivo» es *tiene cuatro habitaciones*, que significa lo mismo que *grande*.

5.3.1. Aplicaciones cognitivas

Para hablar de las OR desde una perspectiva cognitiva es necesario recordar la *ley de uso* del modo verbal propuesta por Ruiz Campillo (2007a y b, y 2008), por la que se estipula que el IND introduce una declaración, mientras que el SUBJ, por contra, no implica que la oración subordinada sea una declaración. Por eso se dice que el SUBJ introduce una no-declaración, pues su selección implica cualquier otra cosa que el hablante no considera pertinente declarar como, por ejemplo, una no-identificación del sustantivo que describe.

Es interesante relacionar el concepto de *categorización* visto en el capítulo 3 con la *ley de uso*, pues a través de la categorización «se pueden organizar cada vez más estructuras en redes relacionadas en sí de forma compleja» (Achard, 2004: 177). A partir de la categorización, entonces, puede hacerse a los estudiantes conscientes de que el modo IND categoriza la identificación/declaración del hecho que se menciona y que el SUBJ categoriza justo lo contrario, es decir, una no-identificación/no-declaración. Siendo conscientes de que el español comunica este hecho a través del modo verbal, los estudiantes podrán transferir esta dicotomía a las diferentes estructuras en las que la SM está presente.

La primera de ellas, entonces, es la dicotomía o valor de operación (VO) presente en las OR.

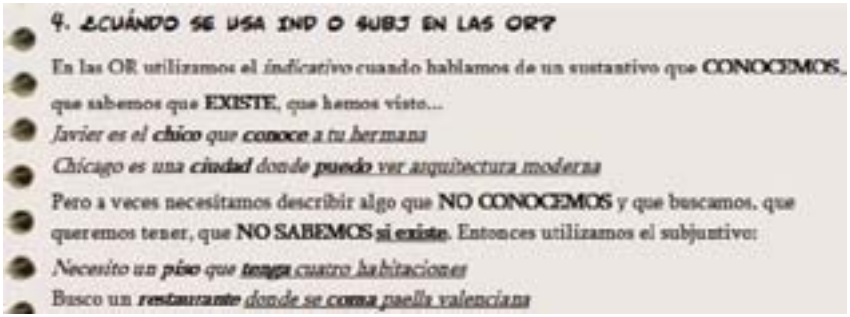


Fig. 5.1. Valor de operación para las oraciones de relativo.

La figura 5.1 muestra un extracto del resumen esquemático[71] ofrecido a los aprendientes como parte de la instrucción referente a las OR. En el texto puede identificarse el primer VO aplicado en el estudio: antecedente *conocido* con el IND y antecedente *desconocido* con SUBJ. Teniendo en cuenta las redes cognitivas presentes en la operativización del modo verbal, este VO es consistente con la dicotomía *identificación/no-identificación* propuesta en párrafos anteriores, así como también con la *declaración/no-declaración*.

Enseñando a los aprendientes a identificar el VO para las OR, el profesor da a los alumnos una libertad absoluta a la hora de decidir qué decir, o sea, qué actitud modal ejercer ante la intención de comunicación. En palabras de Cifuentes Honrubia (1994: 14), por medio de un VO «la analogía cognitiva de las reglas no se basa en configuraciones estáticas, sino en aspectos recurrentes de la actividad de procesamiento», lo cual hace a los aprendientes dueños del significado y los exime de memorizar instancias de uso concretas para cada modo.

5.3.2. Aplicaciones de procesamiento

En los ejemplos de la figura 5.2 podemos ver que todos los marcadores «externos» al modo desaparecen y que es necesario fijarse en el modo verbal para poder decidir sobre el VO en cada oración.

71. Todos los ejemplos presentes en este capítulo se han extraído de los materiales utilizados en la investigación empírica. El capítulo 6 contiene una descripción detallada sobre la creación y el trabajo con estos materiales.

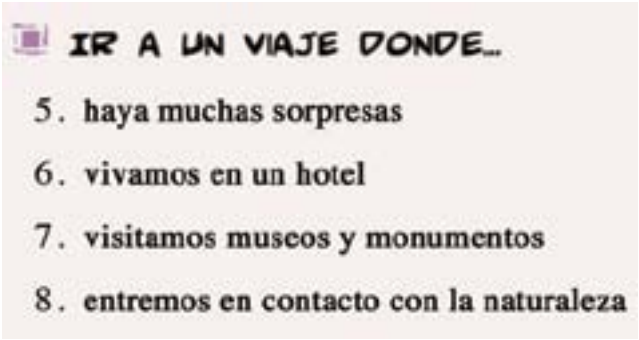


Fig. 5.2. Procesamiento centrado en el modo.

Estos ejemplos ponen de manifiesto cómo se aplica la IP a las OR. Primeramente, la oración principal se ha colocado en una posición notoria: en negrita, mayúscula, con otro tipo de letra diferente al resto y en mayor tamaño. De esta manera se puede identificar su importancia frente a las subordinadas y relacionarla siempre con ellas, que a su vez han sido estructuradas por debajo.

Ya que no se encuentra ninguna información relevante en la oración principal, el aprendiente tendrá que fijarse seguidamente en las subordinadas, y le resultará más cómodo centrarse en el modo verbal, pues su colocación al principio de cada oración puede atraer su atención con facilidad. Así, el estudiante tendrá que operativizar el significado de *haya, vivamos, visitamos* y *entremos* con la única ayuda del modo verbal y podrá efectivamente decir que los ejemplos de la figura 5.2 (5, 6 y 8) describen un viaje desconocido/no identificado y que el IND de 7, por el contrario, sí se refiere a un viaje que el hablante conoce o puede identificar.

Si algo está claro a la hora de usar IP, es que la investigación de los últimos quince años ha probado que IP es una metodología que siempre ha dado resultados positivos de aprendizaje, incluyendo el del modo verbal (Collentine, 1998; Farley, 2001 y 2004; Llopis García, 2007). Achard (2008) sostiene que la gramática cognitiva «claramente obtendrá los resultados más satisfactorios al combinarse con un modelo de instrucción cuya eficacia haya sido probada» (pág. 435).

5.4. Oraciones temporales

Sobre las oraciones temporales (OC)[72] puede decirse que son estructuras particularmente complejas. Vázquez (1991: 168) avisa de que «presentan particular resistencia», pues en la enseñanza «no se desambigua correctamente el contexto», por lo que «tienden a reaparecer en etapas posteriores del aprendizaje cuando el sistema de reglas ya se considera estabilizado». Estamos, por tanto, ante un error claramente fosilizable, y una instrucción destinada a su comprensión podría evitarlo.

5.4.1. Aplicaciones cognitivas

Para, como lo expresaba Vázquez, «desambiguar el contexto» es necesario aquí también utilizar un VO que permita a los estudiantes distinguir la función comunicativa de cada modo. El valor elegido para las OC es similar al presentado en el apartado anterior e identificable a través de radialidad cognitiva:

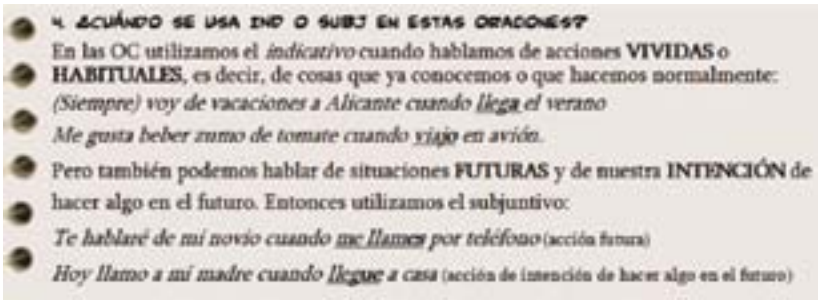


Fig. 5.3. Valor de operación para las oraciones temporales.

72. Es importante clarificar el porqué de la abreviación de las oraciones temporales como OC y de las oraciones concesivas como OA. Dado que en este estudio se intentó minimizar el uso de términos de metalenguaje para centrar la atención de procesamiento de los aprendientes en las CFS, se optó por hablar de las temporales como «oraciones con *cuando*» (OC) y de las concesivas como «oraciones con *aunque*» (OA). Al igual que con OC y OA, los términos «oración principal/subordinada» se mantuvieron en alemán, y se habló de *Hauptsatz* (oración principal, abreviada HS) y *Nebensatz* (oración subordinada, abreviada NS) durante la instrucción.

Radialmente puede relacionarse lo «vivido o habitual» con lo «conocido» (y por tanto «declarable») que establecía el IND en las OR, mientras que las «situaciones futuras y la intención» de hacer algo en el futuro hacen que se «desconozca» el tiempo que se describe (precisamente por no haberlo vivido aún), o mejor expresado, que «no se identifique» el momento y, por tanto, no se declare. Borrego *et al*. manifiestan que «las referencias temporales futuras, por la incertidumbre natural que implican, son inespecíficas y eximen al hablante del compromiso con la afirmación de que lo señalado vaya a producirse» (1985 [2003]: 141), con lo que corroboran exactamente el VO propuesto aquí para el SUBJ de «no identificar» el futuro. Ruiz Campillo[73] termina de matizar el VO y precisa: «*cuando* + *indicativo* significa "identifico el momento (ese momento exacto y no otro)", y *cuando* + *subjuntivo* "no identifico el momento (no importa cuál sea, sólo que coincida con lo predicado)"».

5.4.2. Aplicaciones de procesamiento

La enseñanza de las OC tiene un aliado eficaz en la IP, pues el *input* y el *output* estructurado están diseñados para ayudar al aprendiente a fijarse en el significado que cada modo verbal implica y de esta forma desaparecen las ambigüedades de contexto a las que se refería Vázquez. Con IP cada selección de modo representa un significado final unívoco y su finalidad en relación con la SM se basa en que:

> «Todas las expresiones, a pesar de su nivel de complejidad [en el caso de la SM, el nivel aumenta en el orden OR-OC-OA], representan un par compuesto de forma y significado [...] Cada par se aprende por separado y por tanto es susceptible de trabajarse con las mismas técnicas pedagógicas de presentación» (Achard, 2004: 175).

La figura 5.4 presenta un ejemplo de esta univocidad facilitada a través de la IP.

73. Ruiz Campillo, J. P. (4 de mayo de 2008). El año de la aceleración. *Formespa* [en línea]. Disponible en: formespa@listserv.rediris.es [Fecha de consulta: 4 de mayo de 2008].



Fig. 5.4. Conexión unívoca de forma y significado en oraciones temporales (*input*).

En esta actividad de *input* estructurado, llamada *Meinungen* («opiniones»), los estudiantes deben crear pares con sentido basándose en conectar con éxito las formas verbales con los significados «acción habitual» o «acción futura». En los ejemplos no hay elementos «externos al modo» (como por ejemplo, adverbios de tiempo que puedan situar temporalmente al alumno), por lo que los aprendientes, una vez visto que el «cuando» del margen superior izquierdo es el principio de todas las oraciones, *necesitan* conectar las formas verbales entre sí (presente IND-presente IND vs. presente SUBJ-futuro IND) para poder asignarles correctamente el significado que les corresponde.

Para ejemplificar cómo ocurren las CFS cuando es la producción la que juega el principal papel, puede observarse la figura 5.5:

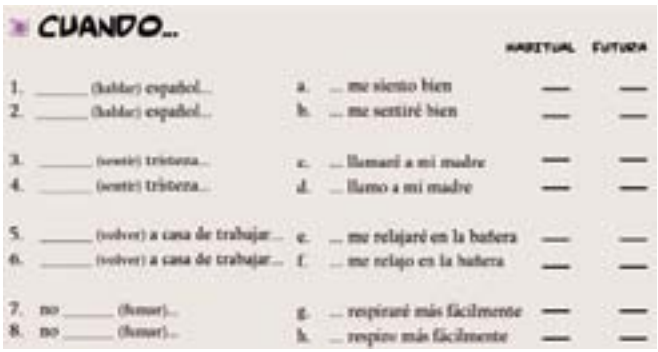


Fig. 5.5. Conexión unívoca de forma y significado en oraciones temporales (*output*).

En este caso, los alumnos primero deben practicar el modo verbal y *después* asignarle un significado dependiendo de la decisión modal que hayan tomado. El trabajo con la producción de estructuras *(output)* consiste en tomar el camino inverso que se tomó con el *input* para al final llegar al mismo destino: la CFS.

Los ejemplos anteriores ejemplifican cómo, a través de la práctica y la comprensión estructurada, se dirige a los aprendientes a que puedan conectar el IND o el SUBJ con el valor semántico que representan. No es necesario dar contextos de uso innecesarios o utilizar información de más que pueda distraer los recursos de procesamiento del alumno y enfocarlos hacia otras estructuras. Si esto ocurriera, se dejaría al modo verbal en un segundo lugar, pues el aprendiente desecharía su menor valor comunicativo en detrimento de otras formas con mayor carga significativa (adverbios, sustantivos, etc.)

5.5. Oraciones concesivas

Las oraciones concesivas (OA) pertenecen al nivel B2-C1 del MCER y típicamente son consideradas como una de las estructuras más complejas de toda la SM, pues las causas semánticas que seleccionan un modo u otro son vistas como muy sutiles: «La diferencia [en la alternancia modal] es difícil de captar por los estudiantes de español como lengua segunda, porque es preciso saber que hay implícita una presuposición lógica en el uso de ambos modos. Se trata de un *planteamiento pragmático*, más que exclusivamente semántico» (Gutiérrez Araus, 2004: 286; cursiva añadida).

En la instrucción que los estudiantes recibieron, la explicación sobre las OA parafraseó la definición ofrecida por Gómez Torrego (1998: 358), donde «las oraciones concesivas indican siempre un obstáculo, una oposición, contraste u objeción a lo que expresa la otra oración a la que complementa, sin que ello impida su cumplimiento». Así, los estudiantes aprendieron:

> «Los verbos de las OA expresan un problema u obstáculo, real o hipotético, para los verbos de la oración principal (HS), aunque este problema no es realmente fuerte, porque la HS siempre se cumple. El verbo en la NS puede estar en IND o en SUBJ, y todo depende de la ***intención comunicativa*** del hablante: ¿qué quiero comunicar cuando hablo?».

5.5.1. Aplicaciones cognitivas

El VO estipulado para las OA establece también una relación de radialidad con los otros VO explicados para OC y OR. En este caso, el

VO inicial de «declaración vs. no-declaración» se convierte en «información vs. valoración». Con el IND, declarar un hecho es expresarlo tal y como es, mientras que no declararlo implica tanto no identificarlo como expresar una valoración sobre él, destinada no a dar información, sino a expresar consideraciones sobre su contenido. Estas «opiniones» que rodean al comentario de un hecho se vinculan con el SUBJ, pues «comentar» algo no implica «declararlo». La figura 5.6 presenta el VO con el que los estudiantes trabajaron.

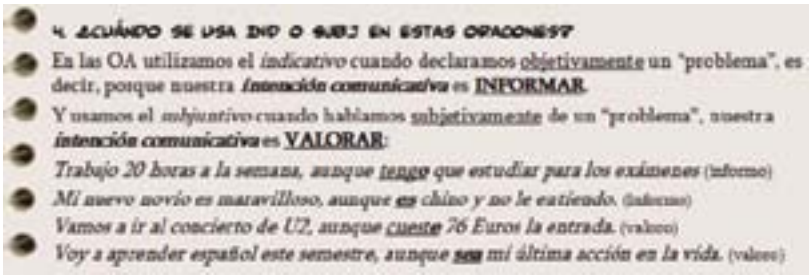


Fig. 5.6. Valor de operación para oraciones concesivas.

Desde esta perspectiva,

[32] *Trabajo veinte horas a la semana, aunque tengo que estudiar para los exámenes*

se convierte en la declaración con IND de un hecho por el cual el hablante meramente 'informa' de que tiene que estudiar y que a pesar de eso trabaja veinte horas a la semana. En

[33] *Mi nuevo novio es maravilloso, aunque es chino y no le entiendo*,

se está informando al interlocutor de la nacionalidad del novio (*es chino*), pero no se emite opinión alguna al respecto. Se constata y se identifica la realidad de un hecho.

Sin embargo, al contrastar [32] y [33] con [34] puede apreciarse la diferencia en significado que el uso del SUBJ implica:

[34] *Voy a aprender español este semestre, aunque sea mi última acción en la vida*.

Esta oración, cuyo significado claramente indica que el hablante está exagerando (es decir, valorando lo que predica para comunicar matices no declarativos), necesita construirse con SUBJ, pues de no hacerlo la situación cambia radicalmente y el interlocutor entraría a formar parte del trágico contexto de alguien que tiene los días contados y quiere aprender español antes de morir.

Es importante mencionar que la intención detrás de unos ejemplos tan extremos en la instrucción de los alumnos estaba dirigida a hacerles comprender que la CFS tiene una enorme importancia a la hora de construir comunicación[74]. Por tanto, en [34] no se declara la oración subordinada, sino que se valora su contenido sin necesidad de identificarlo (hacerlo sería admitir que *es* su última acción en la vida).

Proporcionar a los estudiantes una instrucción cognitiva con un solo VO (información vs. valoración) extendido radialmente desde la «declaración vs. no-declaración» inicial, permite a los aprendientes manejar VO conocidos y aplicarlos simultáneamente a una variedad de estructuras (OR, OC, OA) que están clasificadas por la actual literatura de E/LE en diferentes niveles de dominio y con acercamientos diferentes a su comprensión.

5.5.2. Aplicaciones de procesamiento

Achard & Niemeier (2004) hablan de la GC como un modelo basado en el uso y reproducen exactamente la idea detrás del uso de IP, diciendo que el conocimiento lingüístico resulta de la *comprensión* y la *producción*. El caso de las OA es, sin duda, uno de los más abstractos en cuanto a la sutileza significativa que la SM implica. Por eso, la IP contribuye a fijar la CFS de cada modo por medio de la interpretación y de la producción de formas meta.

De esta forma, con los materiales diseñados con *input* y *output* estructurado, los alumnos aprendieron a distinguir los modos verbales aplicando el VO en tareas de interpretación y de producción. La figura 5.7 presenta un ejemplo de cada tipo de tarea.

74. Expreso desde aquí mi agradecimiento al Prof. Gómez Asencio, de la Universidad de Salamanca, por sus comentarios sobre los materiales teóricos de instrucción presentes en la investigación. Sirva esta nota como clarificación de que todos los ejemplos fueron debidamente contextualizados durante la instrucción.



Fig. 5.7. Interpretación y producción de oraciones concesivas.

En la primera actividad los alumnos tienen que leer cada ejemplo (donde, como siempre, la oración principal está estructurada para quedar por encima de las subordinadas y así darles a estas la posición inicial que facilite su procesamiento) y decidir si en cada caso Santiago está exagerando o simplemente cuenta las cosas como son. Dado que no hay información en las oraciones que pueda dirigir la atención del alumno hacia otras formas lingüísticas, la resolución de cada ejemplo puede hacerse únicamente considerando el modo verbal.

En el segundo caso se trabaja la producción, y en este ejercicio los alumnos tienen que leer diferentes enunciados sobre temas relacionados con Internet y para cada caso seleccionar un modo verbal. En función de la forma que elijan, deberán establecer una conexión con los significados del VO: ¿hecho objetivo o valoración subjetiva?, es decir, ¿información o valoración?

5.6. Consideraciones finales

El enfoque gramatical teórico que este trabajo quiere presentar parte del supuesto de que «la Lingüística Cognitiva ofrece [en la actualidad] el modelo de lenguaje más preciso, sistemático y completo» (Tyler, 2008a: 457). Un acercamiento operativo a la SM hace posible

reducir toda la amalgama de contextos, formas, reglas y excepciones a un solo VO, el cual puede aplicarse a diferentes áreas de SM por medio de redes semánticas fácilmente relacionables entre sí.

Por otra parte, desde la práctica de estructuras necesaria en el aula de E/LE se ha seleccionado la IP como metodología ideal, porque «hasta ahora nunca ha fallado a la hora de producir efectos positivos [en los aprendientes] tanto en la realización de tareas de interpretación como de producción» (Farley, 2004: 164). Por medio de actividades estructuradas de interpretación y producción, los aprendientes pueden realizar las CFS necesarias para un aprendizaje sólido de la SM.

El hecho de haber incluido tanto *input* como *output* en la realización de actividades con IP se fundamenta en que la realidad del aula de LE exige ambos, y su combinación solamente puede reforzar la IL de los aprendientes en destrezas de comprensión y expresión.

Desde este modelo combinado, las construcciones gramaticales en general y la SM en particular adquieren un significado basado en el uso que el hablante (nativo o no) hace de ellas, siendo plenamente consciente de su elección y no siguiendo una serie de principios normativos basados en morfología y sintaxis. Los hablantes de una lengua se expresan, no por seguir convenciones morfosintácticas, sino para comunicar contenido significativamente. Comunicarse en una lengua extranjera debería seguir el mismo paradigma y, «con una instrucción adecuada, el aprendizaje del uso es entonces cosa de comprender los "giros" semánticos necesarios, lo cual es mucho más natural y ameno que la mera memorización» (Langacker, 2008a: 72).

LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

6. METODOLOGÍA

6.1. Introducción

Una vez explicado el marco teórico y justificada la estructura meta del trabajo, el presente capítulo y los dos posteriores abren un nuevo apartado en el que se ocupan de la parte práctica de esta investigación: el estudio empírico realizado.

El capítulo 6 se ocupa del diseño preliminar del estudio, dando detalles sobre los participantes y sobre los materiales utilizados, mientras que el capítulo 7 da cuenta del procedimiento del estudio, los criterios de evaluación de datos y los análisis estadísticos realizados. El capítulo 8, por su parte, cierra el apartado presentando y discutiendo en profundidad los resultados derivados de la estadística.

El capítulo 6, con el que se abre la descripción metodológica del estudio, comienza con una presentación del diseño llevado a cabo. Se ofrece una perspectiva general del objetivo, la formulación de preguntas de investigación y sus correspondientes hipótesis. Las tres grandes secciones que siguen se ocupan de: a) los participantes; b) la preparación de las actividades, y c) los materiales resultantes, con su contenido y estructura[75].

6.2. Diseño del estudio: presentación

El objetivo de esta investigación empírica es examinar la posible adquisición de la selección modal en oraciones de relativo (OR), temporales (OC) y concesivas (OA), por medio de una instrucción gramatical explícita de base cognitiva y operativa propuesta por Ruiz Campillo (2007a y b, y 2008), y una práctica de comprensión y producción de formas meta basada en la metodología de procesamiento propuesta por VanPatten (1996, 2002a, 2004 y 2008).

75. Este capítulo tiene una extensión mucho mayor que detalla los pormenores sobre los participantes, las actividades y todos los materiales en general en su versión original. Se remite al lector a la Biblioteca Virtual de la Universidad Nebrija.

Para establecer un protocolo de investigación paso a paso, se enunciaron las siguientes cinco preguntas de investigación:

P1. ¿Tendrá el enfoque metodológico utilizado un efecto significativo en el aprendizaje de la selección modal a lo largo de las pruebas de evaluación?

P2. ¿Tendrá el enfoque metodológico utilizado un efecto significativo en el aprendizaje de la selección modal para la evaluación de cada área de trabajo (OR, OC, OA)?

P3. ¿Habrá diferencias significativas entre los grupos de instrucción en el aprendizaje de la selección modal durante las pruebas de evaluación de cada área de trabajo?

P4. ¿Habrá diferencias significativas en el tipo de tarea realizada para la selección modal durante las pruebas de evaluación?

P5. ¿Tendrá el orden de aplicación de las pruebas de evaluación un efecto significativo en el rendimiento de los grupos de instrucción?

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación propuesto más arriba, para cada pregunta de investigación se formularon las siguientes hipótesis:

H1. Los alumnos que reciban instrucción con el enfoque metodológico empleado:

- Obtendrán efectos de aprendizaje positivos tanto para IND como para SUBJ en todas las pruebas de evaluación (*pretest*, *posttest 1* y *posttest 2*).

- Obtendrán siempre mejores resultados para ambos modos verbales que el grupo que no recibió instrucción alguna (grupo de control).

H2. Los alumnos que reciban instrucción con el enfoque metodológico empleado:

- Obtendrán efectos de aprendizaje positivos para el modo verbal en cada una de las tres áreas de trabajo, desde el *pretest* hasta el *posttest 2*.

- Obtendrán siempre mejores resultados en cada área que el grupo que no recibió instrucción alguna (grupo de control).

H3. No habrá diferencias significativas en el rendimiento de ambos grupos para el procesamiento del IND y el SUBJ durante las pruebas de evaluación de las oraciones relativas, temporales y concesivas.

H4. Sí habrá diferencias significativas entre las dos tareas, tal y como los estudios de Llopis García (2005 y 2007) reflejan.

H5. No se encontrará ningún efecto significativo derivado del orden en el que cada grupo de instrucción realizó las pruebas de evaluación.

Para el análisis estadístico de cada hipótesis se utilizaron diferentes análisis de varianza (ANOVA y MANOVA), pruebas T y pruebas *post hoc* que confirmaran la validez de los resultados obtenidos. La descripción de estos análisis se encuentra en la última sección del capítulo 7.

6.3. Participantes del estudio

Para el presente estudio se contó con la participación inicial de 126 estudiantes, que después de pasar por diferentes pruebas y selecciones quedaron reducidos a 81; debido al hecho de que las clases durante el semestre duraron 13 semanas (la investigación ocho semanas) y los alumnos tenían derecho a faltar dos veces a sus clases, el número real de participantes fluctúa en las diferentes etapas del estudio.

Este número oscilante afectó a la H1, que investigaba la evolución progresiva de todos los alumnos que completaron **todas** las pruebas en todas las áreas (OR, OC y OA). No obstante, la H2 se formuló para analizar cada área de SM por separado, por lo que los resultados entre H1 y H2 no deberían diferir entre sí.

Los participantes en esta investigación eran alumnos de la Rheinisch Westfälische Technische Hochschule Aachen (en español «Universidad Técnica de Aquisgrán»; RWTH en adelante) y cursaban estudios en diversas facultades de ciencias y humanidades. El punto común de todos ellos eran los cursos de español a los que asistían. Todos completaron una encuesta personal antes de la instrucción. Esta encuesta contenía preguntas sobre su experiencia con el español antes y durante la universidad o sobre la duración de sus estudios hasta el momento. La tabla 6.1 contiene la información más relevante sobre las características de los alumnos participantes: L1, sexo, media de edad, número de semestres de español, tipos de diplomas de E/LE y países hispanohablantes que algunos de ellos habían visitado

Grupo	Número	Mujer	Hombre
Total	*81*	*55*	*26*
Interpretación	35	25	10
Producción	31	16	15
Control	15	14	1

Tabla 6.1. Descripción de la muestra del estudio.

Había 26 hombres y 55 mujeres entre los participantes, con una media de edad de 22 años. Casi todos los participantes eran HN de alemán, aunque había varias excepciones de alumnos cuyas L1 eran otras. Ninguno de los participantes hablaba español frecuentemente o en absoluto en su lugar de residencia y, de los alumnos que finalmente participaron en el estudio, ninguno tenía un contacto significativo con el español fuera de las clases que cursaban con la investigadora[76].

76. Todos los manuales que habían usado en cursos previos al actual se ajustaban a la metodología tradicional descrita en el capítulo 4 y a la que VanPatten & Cadierno (1993a y b) hacían referencia en el capítulo 2.

Sobre el modo verbal, todos conocían el manejo del IND, es decir, podían reconocer sus tiempos verbales. Todos habían aprendido el presente de IND desde sus primeros contactos con el español y no consideraban su uso problemático. Sin embargo, el caso del SUBJ era diferente. De los alumnos que ya habían tenido contacto previo con el SUBJ, el 100% declaró no entender sus reglas de uso, encontrar la cantidad de reglas y excepciones abrumadora, o aprender de memoria ciertos usos (negación, duda, sentimientos, *ojalá*, construcciones fijas como *no creo que* o *dudo que*). En algunos casos, los alumnos mencionaron en la encuesta que el SUBJ les «aterrorizaba», «daba pereza por la cantidad de excepciones» o incluso que lo «habían dejado por imposible» por encontrar contradicciones como: «Usa SUBJ con verbos de duda, pero *creer*, ¿no es duda?».

6.3.1. Organización de los participantes

El estudio tenía dos grupos de instrucción (uno que trabajó con tareas de interpretación y otro que se centraba en tareas de producción) y uno de control (GrC). Los participantes pertenecían a dos cursos del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad (*Sprachenzentrum*, SZ) y a uno de la Facultad de Filología Románica, y todos eran alumnos de la investigadora. El nivel de los estudiantes era parejo, pues todos habían realizado una prueba de nivel del SZ y habían sido seleccionados aleatoriamente de una larga lista de solicitantes para un curso de E/LE, en este caso el llamado *Spanisch I.5*[77] (equivalente al nivel A2 del MCER).

El libro de texto asignado por el SZ para el curso era *Rápido*[78] (Editorial Klett-Difusión). Este manual se utilizó para los contenidos del curso ajenos a la presente investigación, ya que para la instrucción tanto del SUBJ como de las tres áreas de trabajo (AT) se usaron los materiales específicamente diseñados por la investigadora para la ocasión. Además de la SM en OR, OC y OA, el contenido lectivo visto en este nivel comprendía otros muchos temas relacionados con el nivel A2.

77. Este curso era el primero del SZ en introducir el modo SUBJ. Más concretamente, se introducía su presente a través del imperativo y de sus usos en varios tipos de oraciones subordinadas.
78. Este manual contenía la típica forma de instrucción para el SUBJ y para la selección modal en general: una gramática más o menos somera para explicar el modo a través de usos y excepciones, seguida de ejercicios de práctica con cierto componente comunicativo para completar verbos, elegir el conector adecuado para cada modo o transformar oraciones.

El GrC, con 21 alumnos de un curso de la investigadora, también cursaba estudios en Filología Románica. La asignatura en cuestión se llamaba *Ejercicios de Expresión Escrita* y su nivel no difería significativamente de los otros tres cursos, aunque la exposición de los alumnos de este grupo al SUBJ sí se había producido —de forma superficial— ya con anterioridad. Estos alumnos también completaron la encuesta preliminar y el *pretest* para filtrar y nivelar los conocimientos de los alumnos participantes (seis alumnos fueron retirados del estudio por tener demasiado nivel). El resto del semestre se llevó a cabo según el programa establecido, excepto por los veinte minutos semanales en los que los alumnos realizaban las pruebas de evaluación de cada área de trabajo (AT).

Llegados a este punto, es importante mencionar que todos los alumnos eran conscientes de que participaban en una investigación de su profesora. Dada la estructura del semestre y la planificación de este estudio, no habría sido posible llevarlo a cabo sin el consentimiento de los alumnos.

Aunque los contenidos lectivos de ambas facultades (como bloque) diferían entre sí, el protocolo del estudio se realizó de forma idéntica para todos. El programa de los cursos se diseñó para que el bloque completo de la investigación discurriera con cada sección siempre en la misma semana tres veces, una por curso. Los estudiantes del GrC nunca recibieron instrucción, aunque siempre hicieron las pruebas de evaluación al tiempo que los otros cursos.

La investigación tuvo lugar en el semestre de invierno del curso académico 2007-2008. La duración de este semestre fue de trece semanas, desde el 22 de octubre de 2007 hasta el 8 de febrero de 2008, y la investigación para este trabajó ocupó ocho semanas[79], desde el 27 de noviembre hasta el 1 de febrero.

79. Es importante mencionar que las ocho semanas de investigación no incluyen las dos semanas de vacaciones de Navidad, por lo que en plena etapa de trabajo con los aprendientes hubo una pausa forzosa e inevitable.

6.4. Preparación de materiales

6.4.1. Datos generales

Se crearon materiales para un tema general sobre el modo verbal y tres AT:

- «Los secretos del subjuntivo».
- Oraciones de relativo (OR).
- Oraciones temporales (con *cuando*, OC).
- Oraciones concesivas (con *aunque*, OA).

El primer tema era una introducción al SUBJ y contenía la explicación de la lógica del modo verbal y la «ley de uso» establecida por Ruiz Campillo (2007a: 16). No hubo recogida de datos en esta sección de la investigación, pues se trataba de la parte teórica necesaria para la comprensión de las formas meta y además estaba establecida en el programa de la asignatura de los estudiantes como obligatoria e imprescindible.

Para las tres AT se diseñaron una «serie de instrucción» (con un resumen esquemático de teoría y un «paquete» de ocho actividades) y tres pruebas de evaluación. Todos los materiales estaban equilibrados y controlados en cuanto a número de actividades (ocho para instrucción y cuatro en cada prueba de evaluación). También se controló el número de actividades de interpretación/producción, orales/escritas, y referenciales/afectivas. La tabla 6.2 muestra la distribución de ítems en los materiales para cada AT.

Prueba	OR	OC	OA
Instrucción	70	71	64
Evaluación	26	22	25

Tabla 6.2. Total de ítems en cada área de trabajo.

6.4.2. Verbos presentes en los materiales

El total de verbos utilizados en los materiales de esta investigación asciende a 127. De esta cantidad, 72 verbos son regulares y 55 son irregulares. Se tuvo especial cuidado en seleccionar verbos tanto de la primera como de la segunda y tercera conjugación para que los alumnos estuvieran expuestos a las dos formas de conjugar el presente en IND y SUBJ. Hay en total 56 verbos de la primera conjugación y 44 verbos de las otras dos (25 de la segunda y 19 de la tercera), por lo que se logró un equilibrio aproximado entre ambos tipos de desinencias.

Por otra parte, se trató de limitar la cantidad de personas verbales presentes en los ejercicios para evitar un desgaste excesivo de los recursos de procesamiento de los aprendientes.

Para mantener una relación directa entre el mundo E/LE y el español como L1, se utilizó el cuadro *Los veinte verbos más frecuentes en tres corpus distintos* (fig. 6.1[80]) como referencia para la selección de los verbos principales del estudio.

Puesto en la BDS	Verbo	Porcentaje en la BDS	Puesto en LEXESP	Puesto en Juilland-Chang
1	ser	12.50	1	1
2	decir	4.40	7	6
3	estar	3.70	3	3
4	tener	3.00	4	4
5	hacer	2.80	5	7
6	querer	2.70	12	11
7	ver	2.00	9	9
8	dar	1.60	10	10
9	saber	1.60	11	12
10	haber	1.50	2	2
11	ir	1.10	8	5
12	creer	0.97	40	16
13	pasar	0.96	15	13
14	parecer	0.91	14	17
15	hablar	0.81	22	19
16	dejar	0.80	17	20
17	pensar	0.74	23	28
18	poner	0.73	18	23
19	llevar	0.73	19	21
20	quedar	0.71	20	25

Fig. 6.1. Los veinte verbos más frecuentes en tres corpus distintos.

80. El cuadro se encuentra dentro de un trabajo de Rojo (2001: 8-9), e incluye datos de la BDS (Base de Datos Sintácticos del Español Actual) de la Universidad de Santiago de Compostela, el *Frequency Dictionary of Spanish Words* (Juilland & Chang-Rodríguez, 1964) y el corpus LEXESP de la Universidad de Barcelona (Atserias *et al.*, 1998).

6.4.3. Directrices teóricas para la creación de materiales

Para la planificación de los materiales se aplicaron las directrices de la IP para diseñar actividades estructuradas. Se crearon tanto las tareas de interpretación (que se centran en el *input*) como de producción (que trabajan con el *output*). De este modo se obtuvieron ejercicios con *input* y *output* estructurado (IE y OE, respectivamente). Con este tipo de actividades, «los aprendientes hacen conexiones de forma y significado porque el *input* [y *output*] estructurado resalta el valor comunicativo de la estructura en cuestión» (Collentine, 1998: 11). Así se facilita que los estudiantes puedan prestar atención a la forma meta que se trabaja para así comprender la actividad y poder llevarla a cabo con éxito.

Las directrices que la IP (VanPatten, 1996, 2002 y 2004; VanPatten & Lee, 2003; Farley, 2005) dicta para hacer actividades estructuradas son:

- Presente una estructura por vez. Lo que se sugiere aquí es:

> «La ruta más simple y económica a seguir: presente a los estudiantes una sola conexión de forma-significado por vez. Con una sola forma a la que prestar atención, los aprendientes tendrán una tendencia más firme a la hora de asignar significado a esa forma. Por el contrario, si los estudiantes han de procesar múltiples formas nuevas, probablemente una o más de esas formas les pasarán desapercibidas» (Farley, 2005: 12).

Teniendo en cuenta este dato, diseñar actividades que dan cuenta de la conjugación de todas las personas es innecesario cuando el foco del trabajo es facilitar una CFS para el modo. Utilizar desinencias limitadas del presente de ambos modos verbales puede facilitar la atención del aprendiente hacia la forma meta y evitar un gasto innecesario de sus recursos memorísticos, que se usarían para acceder a la conjugación de cada verbo en una persona diferente en lugar de hacer las CFS apropiadas.

- Mantenga el significado como elemento clave.

En este caso, acertadamente se presupone que si la actividad se plantea para que el estudiante tenga que centrarse en el significado de la forma meta para completar el ejercicio, la conexión entre am-

bos tendrá más probabilidades de producirse. Los manuales de gramática y de L2 están repletos de ejercicios que los aprendientes podrían llevar a cabo de manera automática, completando cada punto según un modelo previamente dado. La figura 6.2 muestra un ejemplo de este tipo de ejercicios (Molina, 2006: 45, sección «Expresar opiniones, propuestas y sugerencias»).

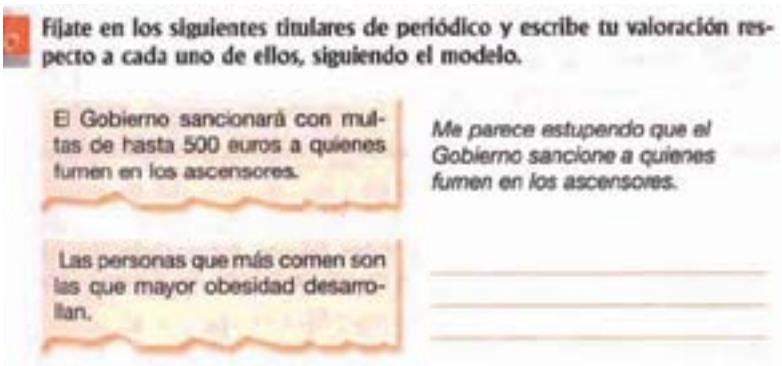


Fig. 6.2. Ejercicios automáticos. Un ejemplo.

En este tipo de ejercicio, cuando los alumnos han leído el enunciado modelo y visto la correspondiente respuesta, solamente necesitan cambiar el modo verbal del verbo subordinado de cada enunciado y quizás alternar en el tipo de matrices con las que expresar sus opiniones (*Me parece fatal que*..., *Es horrible que*..., etc.).

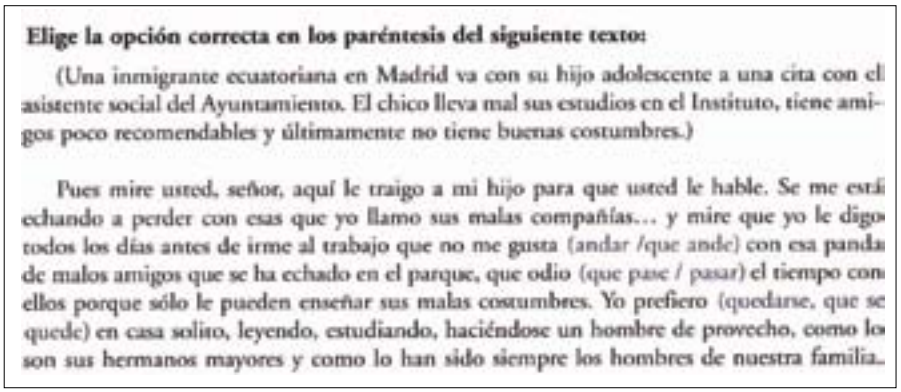
Si los estudiantes son capaces de hacer el ejercicio sin prestar atención al significado del verbo, la actividad estará mal diseñada y se parecerá a los ejercicios de repetición mecánicos a los que la producción tan acostumbrada está (más conocidos por su término inglés, *drills*): «A no ser que la práctica sea muy extensa (introduciendo un factor de aburrimiento), ni los ejemplos específicos practicados ni la regla general aplicada estarán en adelante disponibles para un uso fluido» (Schmidt, 1992, citado por Lee & VanPatten, 2003: 171).

Considerado todo lo anterior, los materiales de esta investigación eliminaron todos los elementos en competición semántica con el modo y centraron toda la intención comunicativa de cada proposición exclusivamente en el verbo subordinado, de manera que los estudiantes tenían que concentrarse en él para poder completar cada ejercicio con éxito.

• Haga la transición de sintagmas u oraciones a discurso conectado.

La lógica para esta premisa radica en que si el aprendiente tiene que enfrentarse a textos completos desde el principio, en algún momento perderá el norte y desgastará su energía de procesamiento intentando comprender demasiados elementos y formas nuevas. De esta forma, la atención del aprendiente se dividirá entre lo nuevo y lo conocido, entre lo sintáctico y lo morfológico, entre lo significativo y lo funcional, y la forma verbal pasará desapercibida.

Un ejemplo de este tipo de ejercicios se presenta en la figura 6.3 (Díaz Ballesteros & Rodríguez Sordo, 2002: 34, en la unidad «oraciones sustantivas con SUBJ para hablar de los gustos personales en presente, futuro y pasado»).



Elige la opción correcta en los paréntesis del siguiente texto:

(Una inmigrante ecuatoriana en Madrid va con su hijo adolescente a una cita con el asistente social del Ayuntamiento. El chico lleva mal sus estudios en el Instituto, tiene amigos poco recomendables y últimamente no tiene buenas costumbres.)

Pues mire usted, señor, aquí le traigo a mi hijo para que usted le hable. Se me está echando a perder con esas que yo llamo sus malas compañías… y mire que yo le digo todos los días antes de irme al trabajo que no me gusta (andar /que ande) con esa panda de malos amigos que se ha echado en el parque, que odio (que pase / pasar) el tiempo con ellos porque sólo le pueden enseñar sus malas costumbres. Yo prefiero (quedarse, que se quede) en casa solito, leyendo, estudiando, haciéndose un hombre de provecho, como lo son sus hermanos mayores y como lo han sido siempre los hombres de nuestra familia.

Fig. 6.3. Ejercicio con input *excesivo.*

En una actividad como esta y recién aprendida la regla de uso en el contexto de gustos personales, el alumno se ve abrumado y sobrecargado con la información del texto: vocabulario desconocido, frases idiomáticas o sintaxis compleja. Una sobreexposición de *input* agota la capacidad de procesamiento del aprendiente, especialmente en las primeras fases de contacto con una nueva estructura.

Por tanto, lo que la premisa de este apartado recomienda es empezar con estructuras más cortas que expongan al alumno al verbo de forma directa, para después evolucionar a actividades con oraciones más largas e incluso párrafos de texto más extensos, aunque siempre manteniendo bajo control la cantidad de información a la que exponemos al aprendiente. En la presente investigación las acti-

vidades se llevaron a cabo de esta manera, e igualmente las actividades al principio de cada serie contenían menos información: en proposiciones breves y sencillas, eran menos difíciles (según las valoraciones dadas por los hablantes nativos que tomaron parte en la prueba piloto) y por tanto eran más adecuadas para «entrar en materia» con cada estructura meta.

- Utilice *input* [y *output*] tanto oral como escrito.

Respetando esta premisa se les da a los aprendientes la oportunidad de establecer CFS que también son de sonido y significado, es decir, se puede «entrenar el oído» de los aprendientes para que reconozcan las desinencias del presente de IND y de SUBJ. Dado que los materiales de esta investigación querían reflejar lo más cercanamente posible las necesidades de una clase «normal» de LE (sin estudio empírico involucrado), esta premisa era importante. Así, los alumnos completaron el mismo número de actividades orales y escritas tanto de interpretación como de producción.

- Haga que los estudiantes trabajen con el *input* [y el *output*].

Dado que no basta con poner al alumno delante de actividades aparentemente comunicativas que, como se ha visto en ejemplos anteriores, ni siquiera es necesario entender para poder completar, ha de trabajarse con materiales que eviten estos obstáculos y «fuercen» al aprendiente a involucrarse, a tomar decisiones *con sentido* sobre el modo correcto, a valorar el contenido, a expresar sus opiniones y creencias pero sobre todo, a *entender* lo que han de valorar y por qué lo valoran con un modo u otro.

En palabras de Ruiz Campillo, «con un entrenamiento basado en esta lógica del significado declarativo, podrá [el estudiante] igualmente acabar haciéndose con el mecanismo para interpretar y producir adecuadamente la selección modal» en todo tipo de situaciones (2007a: 35).

En todas y cada una de las tareas que los aprendientes llevaron a cabo era necesario tomar decisiones en cuanto al modo verbal según su significado. Sin embargo, y siendo conscientes de que las actividades tenían una posibilidad de acierto o error del 50%, para las prue-

bas de evaluación se le dio a los alumnos la opción de seleccionar una tercera opción: NO SÉ, y se les animó a contestar sinceramente al llevar a cabo las tareas.

- Tenga las estrategias de procesamiento del aprendiente siempre en mente.

Si es posible «ponerse en el lugar» del alumno a la hora de diseñar actividades, la probabilidad de éxito será mayor, pues se habrá conseguido identificar la estrategia de procesamiento negativa y será más fácil crear materiales que busquen neutralizarla.

En el caso de esta investigación, la dificultad presente era la posición central de la morfología modal en la oración subordinada de las tres AT[81], lo cual lleva al estudiante a «ignorar» el modo verbal por estar demasiado ocupado procesando el principio y el final de la oración. Por ello, si se estructura cada oración de manera que la forma en IND o SUBJ quede en posición inicial (y por tanto notoria) de cada enunciado, se puede lograr fijar la atención del alumno en ella.

En las actividades de las tres AT, la proposición principal que contenía el nexo (los relativos *que* o *donde*, el adverbio relativo con valor conjuntivo *cuando* y la conjunción concesiva *aunque*) se utilizó como principio de la oración y se tabularon las proposiciones subordinadas (con SUBJ o IND en posición inicial) por debajo de esta. (Ver figuras 6.4 y 6.5).



Fig. 6.4, 6.5. Materiales complementarios. Un ejemplo.

81. Subprincipio 1 f) del modelo de PI. Ver capítulo 2.

Además de estas directrices para la creación de materiales, hay dos tipos de actividades que deben crearse para dar al aprendiente variedad y mantenerlo motivado y centrado: actividades referenciales (REF) y afectivas (AF) (ver capítulo 2). En esta investigación se trabajó con actividades tanto REF como AF, y en muchos casos se diseñaron otras que combinaran ambas posibilidades, por lo que algunas eran mixtas, es decir, casaban una única CFS posible con la posterior parte afectiva, en la que los aprendientes debían pronunciarse de alguna manera sobre el contenido de la actividad.

Por último, mencionar que para los contenidos de las actividades se intentó siempre seleccionar temas de interés para motivar a los aprendientes. Así, se habla de bares y restaurantes de la ciudad donde viven, de Internet, actividades relacionadas con la vida del estudiante y la rutina del día a día, de sus clases de español, de fútbol, de temas de cultura hispana, personajes famosos o metas profesionales y opiniones personales. La elección de estos contenidos se justifica por el deseo de «conectar» con los alumnos más allá de los elementos formales de la investigación y facilitar el trabajo a lo largo de ocho semanas de pruebas, explicaciones y monitorización de conocimientos.

6.4.4. Los materiales y la «prueba piloto»

Para esta investigación se diseñaron 132 actividades en total. Cada una de las tres AT se componía de un paquete de instrucción de veinte actividades (diez para interpretación y diez para producción), así como de tres pruebas de evaluación con ocho actividades cada una.

Para comprobar la eficacia, viabilidad y gramaticalidad de todos los materiales, se llevó a cabo una «prueba piloto». Para este fin, se reunió a 33 HN de español —estudiantes universitarios— para que completaran todas las tareas con el fin de:

- Comprobar la funcionalidad de los enunciados en las actividades.
- Verificar que podían realizar las actividades *pensando* conscientemente en la SM.

- Medir el tiempo necesario en hacer cada actividad.

- Revisar la gramaticalidad de cada ítem en las actividades.

Posteriormente, durante la corrección de estas «pruebas piloto», se fueron eliminando tanto ítems sueltos como actividades enteras, según la dificultad percibida por los HN. También se alteraron ciertos contenidos que los HN consideraron demasiado complejos durante sus juicios de gramaticalidad y se hicieron numerosos ajustes según las propuestas recibidas.

La decisión final limitó a ocho actividades los «paquetes de instrucción» y a cuatro cada una de las pruebas de evaluación (*pretest* y dos *posttests*). Las actividades se escogieron de acuerdo al interés de sus contenidos y temas, a los comentarios de los HN y a su tipología, es decir, si eran orales o escritas, afectivas o referenciales, de interpretación o producción. En algunos casos se mantuvo el contenido —por haber sido calificado de ameno o interesante por los HN— y se alteró algún aspecto (o incluso la totalidad) de la tipología. Gracias a la experiencia de la «prueba piloto», se pudo estimar con acierto la duración de cada prueba, que se estableció con exactitud probada después en 45 minutos para los «paquetes de instrucción» y de 15 a 25 minutos para las pruebas de evaluación.

El siguiente paso consistió en traducir todos los enunciados de las actividades elegidas al alemán. Los enunciados de los materiales en Llopis García (2007) se habían mantenido en español, y ello originó numerosas preguntas y confusión entre los participantes del estudio cada vez que se empezaba una nueva actividad. De esta forma, el contenido en sí era lo único que estaba en español y las instrucciones sobre qué hacer con él y otras preguntas dentro de la actividad se formularon en alemán para así evitar un desgaste innecesario de los recursos de procesamiento.

6.4.5. Materiales complementarios

Para controlar otros factores que pudieran afectar a las CFS, también se elaboraron listas de vocabulario. Este procedimiento ya está presente en estudios como el de DeKeyser & Sokalsky (1996). En otro estudio (Gudmestad, 2006) se tradujo todo contenido que no fuera el

de la actividad en sí y se presentó en inglés para eliminar cualquier problema de comprensión que pudiera afectar al rendimiento de los estudiantes.

De manera similar, para el presente estudio se elaboró una pequeña lista de vocabulario para cada una de las tareas de los materiales y su traducción al alemán. Este vocabulario estaba ordenado alfabéticamente dentro del apartado de cada actividad y se le dio a los alumnos en una hoja de consulta que acompañaba siempre a cada test (ver fig. 6.6). Un ejemplo de este tipo de materiales puede verse en la figura 6.6.



VOCABULARIO EN LAS ACTIVIDADES

MEINE NÄCHSTE REISE

Planeado → geplant
Incluir → enthalten

MEINE STANDPUNKTE

Recordar → sich erinnern
Recomendar → empfehlen
Medioambiente Umwelt

DEINE POLITIKREFORMEN

Disminuir → abnehmen
Aumentar → erhöhen
Cambiar → ändern

DEUTSCHLAND'06 vs. SÜDAFRIKA'10

Alegrarse → sich freuen
Colaboración → Zusammenarbeit
Equipo → Mannschaft
celebrarse → feiern

VERBOS IRREGULARES EN LAS ACTIVIDADES

INFINITIV	INDIKATIV PRÄSENS (1.person)	SUBJUNTIVO PRÄSENS (1.person)
Estar	Estoy	Esté
Hacer	Hago	Haga
Incluir	Incluyo	Incluya
Haber	Hay	Haya
Recordar	Recuerdo	Recuerde
Recomendar	Recomiendo	Recomiende
Disminuir	Disminuyo	Disminuya
Dar	Doy	Dé
Alegrarse	Me alegro	Me alegre
Jugar	Juego	Juegue
Entender	Entiendo	entienda

Fig. 6.6. Materiales complementarios. Un ejemplo.

El uso de estas listas también se justifica por uno de los subprincipios del modelo de PI: el de la *disponibilidad de recursos*. En palabras de VanPatten (2004: 12), «para explicarlo de manera sencilla, un menor número de palabras desconocidas en las secuencias de *input* requiere un menor procesamiento de formas léxicas nuevas, que a su vez significa que se dejan libres los recursos necesarios para proce-

sar forma gramatical». Poniendo a disposición de los aprendientes un contexto de procesamiento lo más neutro posible se facilitó la posibilidad de que las CFS se realizaran con éxito.

6.5. Materiales del estudio

6.5.1. Series de instrucción

Los materiales de cada serie de instrucción contenían: a) un resumen esquemático de explicación de teoría, y b) una serie de ocho actividades con IE para un grupo y con OE para el otro.

El **resumen esquemático** (RE), idéntico en estructura para las tres áreas, explicaba la parte teórica y contenía cinco apartados:

1. ¿*Qué son las OR/OC/OA*?

Este apartado contenía una breve explicación teórica sobre cada AT, estableciendo de forma general su significado y la relación entre la oración principal y la subordinada.

2. ¿*Cómo se forman las OR/OC/OA*?

Se daba cuenta de la posición tanto del nexo en cada caso (*que* o *donde*, *cuando* y *aunque*), como del verbo de la oración subordinada, que podía estar en IND o SUBJ (ver fig. 6.6).

3. ¿*Dónde están el IND/SUBJ colocados en la oración*?

Se hacía consciente al aprendiente de que, por causa de la subordinación, la forma meta se encuentra siempre en el medio de la oración, y en la importancia de tener ese dato en mente a la hora de trabajar en las tareas.

4. ¿*Cuándo se usa IND o SUBJ en estas oraciones*?

Se introducía el valor operativo del modo verbal en cada tipo de oraciones, estableciendo siempre una dicotomía de uso y reduciendo así la dificultad de procesamiento al no presentar reglas normativas y usos en contexto.

5. ¿Cómo procesar el modo verbal en las OR/OC/OA?

Este último apartado, en sintonía con la IP, explicaba a los aprendientes dónde reside la dificultad de procesamiento del modo verbal en cada una de las AT. Haciendo referencia al punto 3 del RE, se recordaba a los alumnos que el verbo subordinado (en IND o SUBJ) se encuentra en el centro de la oración y que en esta posición es tremendamente complicado «fijar» su atención lingüística en él. Así se hacía conscientes a los alumnos de que fijándose en el modo del verbo subordinado podían establecer a qué dicotomía operativa se hacía referencia en cada oración.

A continuación del trabajo con el RE se repartían las **series de actividades**. Para cada AT se crearon dos versiones: una versión solo con actividades de interpretación y la otra solo con ejercicios de producción. Es importante recordar que todas las actividades descritas tenían dos versiones que eran idénticas, con la diferencia de que en un caso se trabajaba con interpretación y en el otro con producción. Esto quiere decir que durante las tres sesiones de instrucción sobre la selección modal, uno de los grupos solo trabajó con actividades que tenían el *input* estructurado y el otro con actividades de *output* estructurado. La figura 6.7 muestra un ejemplo de actividad con *input* y *output* estructurado para las OA.



Fig. 6.7. Input *y* output *estructurado*[82].

82. Título: *Un superpiso, aunque*... Enunciado de IE: «Silvia se ha enamorado de un piso y quiere comprárselo. No ha visto todos los detalles pero le da igual y quiere tenerlo. (1) Mira los verbos y decide si Silvia habla de un hecho real o sobre un problema hipotético del piso. (2) Expresa tu opinión y di si estos detalles son importantes para ti cuando buscas piso. Escribe J para sí y K si te da igual».
Para OE, la actividad es exactamente igual en todo, menos en el punto (1): «Escribe 5 verbos en IND y 5 en SUBJ y marca tu respuesta en la columna correspondiente, según si quieres decir que Silvia habla de un hecho real o de un problema hipotético del piso».

6.5.2. Pruebas de evaluación

Había tres pruebas de evaluación para cada AT: una prueba previa o *pretest* y dos pruebas posteriores o *posttests*. Se crearon tres versiones de un mismo test para ser utilizadas de forma alternante y aleatoria entre todos los grupos de la investigación. Todas las versiones tenían exactamente la misma estructura, el mismo número de ítems, la misma cantidad de actividades referenciales, afectivas o mixtas, igual distribución de ejercicios orales y escritos, e idéntico reparto de tareas de interpretación y producción. Lo único que variaba para cada test era el contenido de las actividades.

6.6. Breve recapitulación

En este capítulo se han presentado los dos pilares de trabajo que han hecho posible el presente estudio. Por un lado, se ha descrito a los estudiantes que participaron en la investigación y, por otro, se ha hecho un análisis de los materiales utilizados en el estudio, desde su proceso de creación, pasando por los ajustes derivados de un *pilot study*, los recortes en número de actividades por cuestiones de tiempo, hasta llegar a la combinación equilibrada que se puso en práctica (con tareas de interpretación, producción, referenciales, afectivas, orales y escritas).

El siguiente capítulo, dedicado a la metodología de la investigación (capítulo 7), se encargará de describir cómo se organizaron los grupos de instrucción y de control, así como el protocolo seguido en las ocho semanas de recogida de datos. Finalmente, se recordarán las preguntas e hipótesis planteadas y se explicará qué análisis estadísticos se llevaron a cabo para analizar los datos obtenidos.

7. METODOLOGÍA II

7.1. Introducción

Este capítulo entra en detalle sobre el estudio empírico, describiendo por un lado los grupos de instrucción, el protocolo de la investigación y cómo se recogieron y contabilizaron los datos. También se vuelve a hacer alusión a las preguntas de investigación y a sus hipótesis, esta vez para explicitar el tipo de pruebas estadísticas y qué se buscaba medir con ellas.

7.2. La investigación: datos generales

Los participantes se dividieron en tres grupos de investigación diferentes: grupo de interpretación (GI) (n = 35), grupo de producción (GP) (n = 31) y grupo de control (GrC) (n = 15). La asignación de los grupos de instrucción se hizo de forma aleatoria.

El GI recibió durante todo el semestre *input* estructurado en su instrucción y el GP *output* estructurado. La diferencia fundamental entre ambos grupos estriba en el tipo de tarea que ambos llevaron a cabo durante la instrucción: trabajo con *output* o producción y con *input* o interpretación. De acuerdo con el punto de vista de este estudio, entrenar a los alumnos para la comprensión real de las estructuras mediante *input* y *output* estructurado (organizado igual en ambos casos y respetando las directrices del PI) podría facilitar la adquisición de la estructura y, por tanto, una mayor disposición del aprendiente a enfrentarse a la lengua real fuera del ámbito del aula.

El GrC, que estaba en un curso diferente, se limitó a realizar las pruebas de evaluación en la misma semana que el resto de los grupos de investigación, pero no recibió ni instrucción ni *feedback* sobre el contenido de los tests: era únicamente el elemento de comparación con los otros dos grupos que sí recibieron instrucción.

El trabajo con *input* durante la instrucción consistía en la toma de decisiones sobre la SM basada en la interpretación de enunciados. Los estudiantes en este grupo debían leer cada enunciado y, basándose en el modo verbal de la oración subordinada, decidir sobre el significado de la oración.

Por el contrario, el trabajo con *output* en la instrucción consistía en la toma de decisiones sobre el significado *después* de haber seleccionado un modo verbal. En las actividades con tareas de producción era necesario escribir primero el verbo subordinado en un modo verbal y sobre la base de esa selección modal (SM) determinar el significado de la oración.

En las series de instrucción era necesario dar una respuesta definida, mientras que en las pruebas de evaluación, contestar con un NO SÉ sí era posible. Además, una constante tanto para la instrucción como para la evaluación fueron siempre las hojas de ayuda con el vocabulario relevante de cada actividad y la lista de verbos irregulares conjugados en 1.ª persona del presente de IND y SUBJ. En las pruebas de evaluación, tanto GI como GP dejaron de hacer actividades especializadas en una tarea y se enfrentaron a actividades tanto de interpretación como de producción.

7.3. Protocolo del estudio

Cada uno de los cursos se reunía una vez por semana en clases de 90 minutos y todos los grupos seguían un esquema de trabajo delineado y explicado a todos desde el primer día de clase. La tabla 7.1 resume esquemáticamente la distribución de los contenidos del estudio a lo largo de las ocho semanas de trabajo.

Momento	Contenido de la clase	Materiales usados
Semana 1	Tema sobre modalidad: *Los secretos del subjuntivo*	Presentación en .ppt de la profesora
Semana 2	*Pretest* OR + contenidos regulares de clase	*Pretest* + hoja de vocabulario y verbos irregulares
Semana 3	Instrucción OR + *posttest* 1 OR	Resumen esquemático OR
Serie de actividades para GI y GP		
Postest 1 + hoja de vocabulario y verbos irregulares		
Semana 4	*Posttest* 2 OR + *Pretest* OC	
Contenidos regulares de clase	*Postest* 2 + hoja de vocabulario y verbos irregulares	
2 semanas sin clase (vacaciones de NAVIDAD)		
Semana 5	Instrucción OC + *Posttest* 1 OC	Resumen esquemático OC
Serie de actividades para GI y GP		
Postest 1 + hoja de vocabulario y verbos irregulares		
Semana 6	*Posttest* 2 OC + *Pretest* OA	
Contenidos regulares de clase	*Postest* 2 + hoja de vocabulario y verbos irregulares	
Semana 7	Instrucción OA + *Posttest* 1 OA	Resumen esquemático OA
Serie de actividades para GI y GP		
Postest 1 + hoja de vocabulario y verbos irregulares		
Semana 8	*Posttest* 2 OA	
Contenidos regulares de clase	*Postest* 2 + hoja de vocabulario y verbos irregulares	

Tabla 7.1. Calendario de la investigación.

Tal y como muestra la tabla 7.1, la primera clase de la investigación (recordemos que el semestre tenía una duración total de 13 semanas) se dedicó enteramente a introducir la selección modal a los alumnos de acuerdo con los principios de gramática operativa de Ruiz Campillo, reduciendo los valores de uso del modo verbal a un solo valor de operación basado en la dicotomía «declaración/no-declaración» (con la correspondiente radialidad explicada en capítulos anteriores).

Durante la sesión de *Los secretos del subjuntivo*, los alumnos vieron cómo se formaba el presente de SUBJ, para qué se utilizaba y su contraste con el IND desde una perspectiva cognitiva y operativa. Después de haber tenido esta introducción a la SM y de poder conjugar las formas verbales de ambos modos, los alumnos ya estaban listos para enfrentarse a su primera prueba de evaluación.

En la tercera sesión de la investigación se llevó a cabo la primera instrucción (OR). La explicación teórica del RE duró unos 25 minutos y este documento se les retiró después a los estudiantes para que trabajaran con las series de actividades, cada grupo con su tipo de tarea específica.

Durante la instrucción, el trabajo con las actividades tomó unos 45 minutos y durante este tiempo los alumnos trabajaron individualmente en cada una de las ocho actividades que formaban la serie. Los aprendientes disponían en todo momento de su hoja con vocabulario y la lista de los verbos irregulares que aparecían en la serie. Cada actividad se corregía en voz alta antes de pasar a la siguiente, pero esta no implicó en ningún momento de la investigación un *feedback* o explicación gramatical, ni por parte de la profesora ni de los alumnos.

Las otras dos sesiones de instrucción se llevaron a cabo en la quinta y séptima semana y los últimos veinte minutos de cada una de estas sesiones se dedicaron a la primera prueba posterior (*posttest* 1).

La cuarta y la sexta sesión dedicaron sus primeros veinte minutos a una segunda prueba posterior (*posttest* 2 en OC y OA), cincuenta minutos a contenidos regulares del programa del curso e independientes de los de la investigación, y los últimos veinte minutos de clase al *pretest* de la siguiente área de trabajo (OC u OA).

El protocolo del estudio para una AT fue, entonces, como se muestra en la figura 7.1.



Fig. 7.1. Protocolo para una AT.

7.4. Evaluación

A la hora de evaluar las respuestas de los aprendientes en cada conjunto de tests de evaluación (tres conjuntos de tres tests, uno para cada AT), se tuvieron en cuenta tres criterios: correcto (CORR), incorrecto (INC) y no sabe/no contesta (NS/NC).

Un verbo se codificó como CORR si los alumnos interpretaron o produjeron un SUBJ donde se requería este modo verbal. En los casos donde se necesitaba un IND y los alumnos respondieron con un SUBJ, se marcó la respuesta como INC. Finalmente, aquellos casos donde los alumnos dejaron su casilla en blanco o marcaron la opción NO SÉ en sus tests, la respuesta no se consideró incorrecta, sino más bien como una abstención y se marcó con un NS/NC.

Los verbos con el modo correcto, aunque estuvieran escritos o conjugados incorrectamente, contaron no obstante como correctos en la evaluación. Se atendió únicamente a la SM por parte de los aprendientes en cada enunciado.

Para el análisis de resultados, entonces, se incluyeron todos los datos de las pruebas realizadas por los 81 informantes que componían la población estudiada: *pretest* (prueba previa), *posttest* 1 (prueba posterior 1) y *posttest* 2 (prueba posterior 2). Cada prueba de evaluación fue completada tres veces, una para OR, otra para OC y otra para OA.

8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

8.1. Introducción

En este capítulo se introduce el análisis estadístico[83] detallado de cada hipótesis, incluyendo una discusión que revisa y discute los resultados hallados para cada uno de los cinco casos investigados.

8.2. Hipótesis 1 → Efecto de la instrucción en el modo

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1 → ¿Tendrá el enfoque metodológico utilizado un efecto significativo en el aprendizaje de la selección modal a lo largo de las pruebas de evaluación?

El enfoque metodológico combina un acercamiento cognitivo y operativo a la gramática con la instrucción de procesamiento para tareas tanto de interpretación como de producción de formas meta, las cuales se analizan unidas en este apartado. La selección modal implica tanto el modo indicativo como el subjuntivo, y las pruebas de evaluación en este caso (*pretest* una semana antes de cada instrucción*, posttest 1* inmediatamente después de cada instrucción *y posttest 2* una semana más tarde) engloban conjuntamente las tres áreas de trabajo vistas: oraciones de relativo, oraciones temporales y oraciones concesivas.

83. En el presente trabajo se han omitido la mayor parte de los datos estadísticos propiamente dichos porque se ha preferido dar más importancia a las consecuencias del análisis. Para ver toda la información y datos numéricos/estadísticos se remite al lector a la versión original de la tesis en la Biblioteca Virtual de la Universidad Nebrija.

HIPÓTESIS 1 → Los alumnos que reciban instrucción con el enfoque metodológico empleado:

- Obtendrán efectos de aprendizaje positivos tanto para indicativo como para subjuntivo en todas las pruebas de evaluación (*pretest*[84], *posttest 1* y *posttest 2*).

- Obtendrán siempre mejores resultados para ambos modos verbales que el grupo que no recibió instrucción alguna (grupo de control, GrC).

Para el análisis de esta hipótesis (H1) se utilizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA 3x2), donde las variables independientes (VI) son: «efecto de aprendizaje», que es intra-grupo, con tres niveles (*pretest* y pruebas posteriores 1 y 2); «modo», intra-grupo con dos niveles (IND y SUBJ), y «grupo», inter-grupo con dos niveles: grupos de instrucción (INST) y GrC. El efecto de aprendizaje establecía el orden *pretest-posttest 1-posttest* para los modos IND y SUBJ por separado y para las tres áreas de trabajo agrupadas juntas (OR, OC, OA). Teniendo en cuenta todas las posibles combinaciones de las variables independientes, la variable dependiente (VD) es el número de respuestas correctas en los siguientes niveles: *pretest*_IND, *pretest*_SUBJ, *posttest1*_IND, *posttest1*_SUBJ, *posttest2*_IND y *posttest2*_SUBJ.

8.2.1. Hipótesis 1 para los grupos de instrucción

Del análisis de varianza se desprenden dos efectos principales que son estadísticamente significativos para las variables independientes «efecto de aprendizaje» y «modo». Para la primera variable, los aprendientes mejoraron de manera significativa desde el *pretest* hasta el *posttest 2*, por lo que puede afirmarse que sí se produjo un efecto significativo para la instrucción (GrOp + IP), y sí hubo un efecto positivo en el aprendizaje (ver fig. 8.1).

84. Como se ha explicado en secciones anteriores, antes de empezar con las pruebas de evaluación, los alumnos de los grupos de instrucción recibieron una clase especial con gramática operativa sobre el modo verbal y su morfología. Los alumnos del GrC no contaron con esta instrucción y por eso en la formulación de la hipótesis se cuenta el *pretest* inicial, pues se presupone que los alumnos de los grupos de instrucción comenzarán a obtener mejores resultados ya en el primer *pretest*.

En la variable «modo», el IND y el SUBJ también se diferencian significativamente entre sí, siendo el modo SUBJ el que obtiene mayor rendimiento en la evaluación. Este resultado no sorprende, ya que en la selección modal el SUBJ es la forma nueva que se aprende (en el nivel intermedio el modo IND se domina con mucha más soltura) y la instrucción suele tener un efecto más marcado en la novedad (Llopis García, 2008).

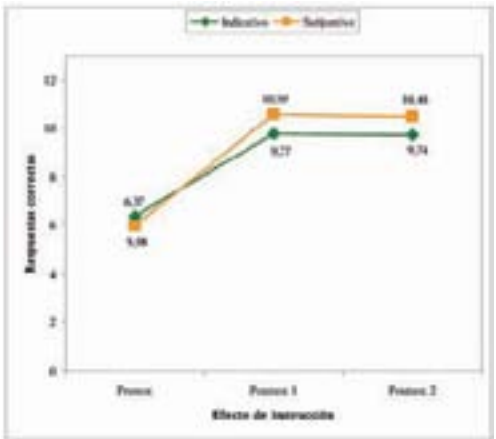


Fig. 8.1. Respuestas correctas para los INST.

Para examinar en mayor detalle la interacción de las variables independientes y saber con exactitud dónde se encontraban las diferencias se realizó una prueba T. Para el *pretest* no se encontró ninguna diferencia estadística entre los modos, mientras que en las pruebas posteriores de evaluación el análisis estadístico sí revela dos efectos significativos: tanto para el *posttest 1* como para el *posttest 2*, el SUBJ obtiene un mayor rendimiento que el IND.

8.2.2. Hipótesis 1 para el grupo de control

El análisis de la H1 para el GrC muestra un efecto estadísticamente significativo durante la totalidad de la investigación: para el «efecto de aprendizaje» desde el *pretest* hasta el segundo *posttest*. En la figura 8.2 puede verse un aumento progresivo de las respuestas correctas, lo cual implica que el GrC mejoró en cierto grado al realizar las pruebas de evaluación y a pesar de no haber recibido instrucción. Este resultado es sin embargo esperable, pues los materiales estaban diseñados para hacer la forma meta (IND o SUBJ en subordinación) notoria para el aprendiz. Tanto las tareas de interpretación como las

de producción contaban con *input* y *output* estructurado respectivamente, el cual contribuye sin duda alguna a favorecer la comprensión del aprendiente (con o sin instrucción) de las formas meta.

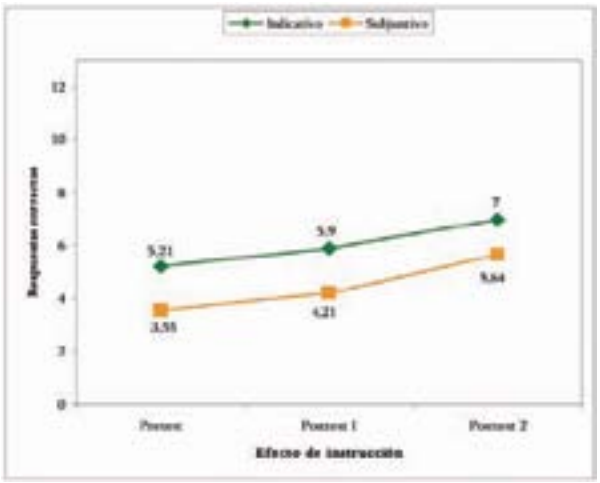


Fig. 8.2. Respuestas correctas para el grupo de control.

De cualquier forma, al comparar el rendimiento de los grupos de instrucción (INST) con el GrC, puede verse que el máximo aumento de este último a lo largo de la investigación va de 5,21 a 7, mientras que la progresión de los INST en sus máximos valores va desde 6,37 a 10,48. La diferencia de valores entre el GrC y los INST ya en la prueba previa se explica además porque los INST habían recibido instrucción con gramática operativa sobre la selección modal en la sesión anterior al primer *pretest*. Por tanto, al comenzar la primera evaluación los INST partían con una ventaja de comprensión del modo verbal de la que el GrC carecía.

Volviendo al análisis del rendimiento del GrC para la variable independiente de los modos verbales, se observa que el IND tiene un número de respuestas correctas superior al SUBJ (7 para el IND y 5,64 para el SUBJ en la segunda prueba posterior), lo cual es coherente con el hecho de que el GrC, al igual que los GI, tenía un mayor dominio del modo IND y, dado que no recibió instrucción alguna, es esperable que la creciente progresión en las pruebas de evaluación se mantuviera por encima para este modo.

8.2.3. Hipótesis 1 para los grupos de instrucción vs. control

En la presentación de los supuestos de la H1 se establecía que los grupos de instrucción obtendrían mayores y mejores efectos de aprendizaje que el GrC.

En los gráficos y análisis anteriores se ha visto cómo los INST (GI y GP) obtenían marcadas ganancias desde el *pretest* hasta el *posttest 2*, mientras que los resultados del GrC describían una curva ascendente más suave, lo cual confirmaría la suposición de que los INST tuvieron mejor rendimiento que el GrC. Sin embargo, para reafirmar con más fuerza esta confirmación se llevó a cabo un análisis de varianza ANOVA unifactorial (1x3) que midiera la diferencia entre los INST y el GrC directamente. Los resultados de este análisis se muestran en la figura 8.3. La variable independiente en este caso es «grupo», con tres niveles (GI, GP y GrC), y la variable dependiente «respuestas correctas» en cada modo (IND/SUBJ) y para momento de evaluación (*pretest*, *posttest 1* y *posttest 2*).

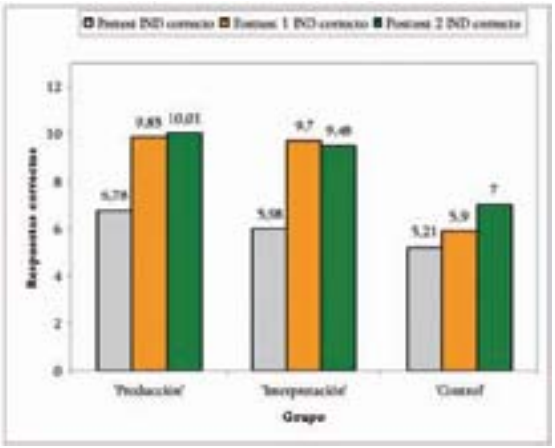


Fig. 8.3. ANOVA unifactorial para los grupos del estudio según el modo.

El ANOVA unifactorial utilizado muestra diferencias significativas en todos los niveles de las respuestas correctas. Al observar la figura 8.3 se advierte una paridad casi total entre el GI y el GP, mientras que el GrC para ambos modos siempre se encuentra por debajo en todas las pruebas de evaluación. No obstante, para ver exactamente dónde se encontraban esas diferencias, se llevó a cabo una prueba post hoc Tamhane, la cual muestra que las interacciones son significativas en todos los casos entre el GrC y los INST (GI y GP) para todos los mo-

mentos de evaluación en los dos modos. No se encuentran diferencias entre el GI y el GP.

8.2.4. Discusión de la hipótesis 1

Todos los datos mostrados anteriormente conducen a la aceptación de la H1 y sus dos premisas *a priori*: efectivamente, el análisis estadístico demuestra que existe un efecto positivamente significativo del enfoque metodológico usado, es decir, de un acercamiento cognitivo a la selección modal (SM) basado en gramática operativa (GrOp) y una práctica basada en la instrucción de procesamiento (IP) para tareas interpretativas y productivas (aunque estas últimas no se analizaron por separado en esta hipótesis).

Todos los grupos de la investigación (incluido el GrC) mejoran a medida que va progresando el trabajo con las áreas de SM. El progreso en el aprendizaje de los INST aumenta de manera incuestionable a medida que avanza la investigación, produciéndose un salto importante hacia arriba en el progreso desde los *pretest* a los *posttest*. Las dos pruebas posteriores de evaluación (una el día de la instrucción y la segunda una semana más tarde) se sitúan en altos niveles con respecto al *pretest*, pero sin diferenciarse significativamente entre sí, lo cual demuestra que los efectos de la instrucción se mantienen y siguen vigentes una semana más tarde. Del mismo modo que el número de respuestas correctas aumenta, también descienden proporcionalmente los valores de las respuestas incorrectas y de las respuestas dejadas sin contestar (NS/NC). Estos valores descienden de forma abrupta después de las instrucciones (es decir, para los *posttests 1* y *2*), lo cual muestra un indudable efecto de la instrucción teórica y su práctica correspondiente.

El GrC, por su parte, también progresa desde las pruebas previas hasta las segundas posteriores, lo cual indica un efecto positivo de las actividades estructuradas con *input* y *output* sobre los alumnos. Estos valores de progreso, sin embargo, se encuentran visiblemente por debajo de los obtenidos por los INST. Por otro lado, el número de respuestas incorrectas del GrC no cambia significativamente en toda la investigación, por lo que los estudiantes del GrC no llegan realmente a mejorar, sino que ganan en seguridad con cada prueba de evaluación y responden más a menudo (lo cual se indica por el descenso de incidencias NS/NC).

En lo que al modo verbal se refiere, los resultados se muestran coherentes: para los INST, el modo SUBJ obtiene una ventaja significativa respecto al IND en el número de respuestas correctas. Teniendo en cuenta que el SUBJ es la forma marcada y por tanto la novedad, la tendencia normal es la de centrarse en ella durante la instrucción. Por otro lado, hay menos respuestas incorrectas en IND que en SUBJ, dado que el IND es la forma modal con la que los aprendientes estaban más familiarizados y por tanto partía con ventaja en las pruebas de evaluación.

Por el contrario, la SM en el GrC da ventaja clara al IND sobre el SUBJ en las respuestas correctas (las formas de SUBJ son marcadas y por tanto se conocen menos, mientras que el IND es la forma familiar para los aprendientes). De cualquier forma, el análisis de varianza que comparó el GrC con los INST detectó diferencias significativas que situaron al primero por debajo de los otros dos, por lo que la instrucción tuvo marcados efectos de aprendizaje en los INST, superiores a los que sin ella obtuvo el GrC.

Para finalizar la discusión de resultados de la H1, puede afirmarse que ambos supuestos *a priori* dentro de la hipótesis se confirman: **hay un efecto positivo de la metodología (GrOp e IP) en el aprendizaje para todos los grupos, el cual aumenta a medida que se desarrollan las fases evaluativas de la investigación. Igualmente, los grupos de instrucción obtienen resultados superiores a los del grupo de control.**

8.3. Hipótesis 2 → Efecto de la instrucción en las tres áreas

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2 → ¿Tendrá el enfoque metodológico utilizado un efecto significativo en el aprendizaje de la selección modal para la evaluación de cada área de trabajo?

HIPÓTESIS 2 → Los alumnos que reciban instrucción con el enfoque metodológico empleado:

- Obtendrán efectos de aprendizaje positivos para el modo verbal en cada una de las tres áreas de trabajo, desde el *pretest* hasta el *posttest 2*.

- Obtendrán siempre mejores resultados en cada área que el grupo que no recibió instrucción alguna (GrC).

Para el análisis de esta hipótesis (H2) se utilizó un análisis de varianza con medidas repetidas (3x3x2), donde las VI son: «área de trabajo», intra-grupo con tres niveles (OR, OC y OA); «evaluación» también intra-grupo de tres niveles (*pretest* y pruebas posteriores 1 y 2); «modo», intra-grupo con dos (IND y SUBJ) y «grupo», variable inter-grupo con otros dos niveles: grupos de instrucción (INST) y GrC. La evaluación establecía el orden *pretest-posttest 1-posttest* para los modos IND y SUBJ por separado en cada área de trabajo, y teniendo en cuenta todas las posibles combinaciones de las variables independientes, la VD es el número de respuestas correctas en los siguientes niveles: *pretest*_IND, *pretest*_SUBJ, *posttest1*_IND, *posttest1*_SUBJ, *posttest2*_IND y *posttest2*_SUBJ.

8.3.1. Hipótesis 2 para los grupos de instrucción

A la luz de los efectos hallados con el análisis estadístico, la observación de la figura 8.4 aventura que el efecto de aprendizaje observado en la H1 también se muestra al comparar las áreas de trabajo entre sí: las tres presentan un marcado efecto de la instrucción, pues sus valores aumentan considerablemente desde el *pretest* a los dos *posttests* en ambos modos.

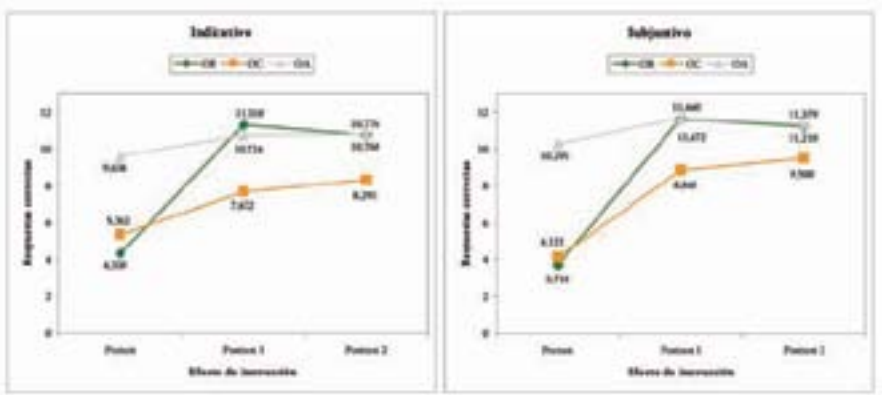


Fig. 8.4. Evaluación de respuestas correctas en cada área de trabajo para IND y SUBJ.

Para las OR este efecto es más llamativo, pues las respuestas correctas en IND para el *pretest* son 4,33, pasan a 11,31 en el primer *postest* (inmediatamente después de la instrucción y rozando el 100% de aciertos) y se estabilizan en 10,76 una semana después. Para el SUBJ, las OR comienzan en 3,71 aciertos para subir a 11,66 in-

mediatamente después de la instrucción (de nuevo casi al 100% de aciertos) y normalizarse en 11,38. Estos saltos demuestran un espectacular procesamiento de la selección modal (SM) para las OR, lo cual no deja de ser interesante, pues las OR con IND se ven por vez primera en el nivel A2 y con SUBJ en B1. Los aprendientes de los grupos de instrucción estaban en el nivel A2 y, a pesar de no haber entrado aún completamente en el nivel intermedio (B1), fueron capaces de enfrentarse con enorme éxito a la sintaxis compleja de este tipo de oraciones, marcada por la subordinación.

Este resultado contradice la «hipótesis de deficiencia sintáctica» defendida por Collentine (2003 [1995]), la cual establece que los aprendientes de nivel intermedio «no se encuentran aún en una fase sintáctica en la que su memoria a corto plazo pueda procesar al mismo tiempo la sintaxis compleja y las relaciones semánticas/pragmáticas (p. ej., voluntad, duda/negación) que existen entre dos oraciones [principal y subordinada]» (pág. 79).

Las OC también avanzan en el aprendizaje (evidenciado por el aumento de respuestas correctas en la evaluación) en ambos modos. Para el modo IND, las 5,36 respuestas correctas ya son una evolución en el aprendizaje con respecto a las OR (que empezaban con 4,33). Esto indica que después de trabajar con IND en un área de SM, el *pretest* de la siguiente área resulta tendencialmente más sencillo. Después de la instrucción, las OC aumentan sus respuestas correctas a 7,87 y la segunda prueba de instrucción sube a 8,29. Para el SUBJ este aumento es incluso más visible, pues se comienza antes de la instrucción con 4,12 para duplicar a 8,84 durante el *posttest 1* y subir a 9,5 una semana más tarde en el *posttest 2*. Para el *pretest* no hay una diferencia tan clara con las OR como tenía el IND, lo cual tiene sentido por tratarse el SUBJ de la estructura marcada y por tanto de mayor dificultad previa a la instrucción.

Las OA, por su parte, obtienen unos resultados extremadamente positivos en las tres pruebas de evaluación respecto a las otras dos áreas de trabajo. Este hecho ya fue mencionado como hipótesis por Lee (2004), quien indicó que hasta la fecha de su artículo las instrucciones con IP se habían llevado a cabo de forma aislada y se preguntaba si los aprendientes podrían procesar una segunda o tercera forma más rápido que la primera si la instrucción se diera progresivamente. Los

resultados de la presente investigación fundamentan la hipótesis de Lee, puesto que hubo un efecto de aprendizaje acumulativo durante las tres instrucciones.

Al observar la figura 8.4, sin embargo, es posible señalar que este efecto no se produjo de forma lineal, pues las OR en ambos modos obtuvieron mejores resultados que las OC después de la instrucción y su rendimiento se sitúa al nivel de la tercera estructura (OA), a pesar de haber comenzado el *pretest* con los valores más bajos de todos. No obstante, es importante recordar que las OR eran estructuras propias del nivel de interlengua de los alumnos en el momento de la instrucción (A2 a B1), mientras que la complejidad de las OC despliega varias dificultades de orden sintáctico, pragmático y semántico que son propias de un nivel más avanzado al que tenían los aprendientes.

Aun así, los resultados muestran un marcado aumento de las respuestas correctas en OC para ambos modos verbales, lo cual repercute considerablemente en el procesamiento de OA (última estructura de la investigación y propia de los niveles B2 y C1), cuyo rendimiento solo en el *pretest* y sin haber recibido instrucción está en niveles cercanos al acierto total.

Para el modo IND, las OA sitúan sus respuestas correctas en 9,64 antes de la instrucción y evolucionan a 10,72 y 10,76 durante las dos pruebas posteriores de evaluación. Es este un marcado efecto de aprendizaje con respecto a las dos áreas anteriores. El SUBJ, por su parte, obtiene valores ligeramente superiores al IND con 10,29 en el *pretest*, 11,67 en el *posttest 1* (casi al 100%) y 11,21 en el *posttest 2*, lo cual viene a confirmar la afirmación del efecto de aprendizaje, siendo más destacado en esta tercera y última área de trabajo.

Hasta ahora se han analizado los valores del análisis estadístico para las VI de forma individual. Para el análisis de los efectos de la interacción de estas variables se realizó un ANOVA unifactorial y un post hoc Scheffé. Los valores del ANOVA mostraron diferencias significativas en todas las pruebas de evaluación para los dos modos verbales y el post hoc Scheffé aclaró dónde se encontraban exactamente las diferencias explicadas anteriormente a partir de la figura 8.4 entre cada área de trabajo para cada modo y en cada momento de eva-

luación: tanto para el modo IND como para el SUBJ, las respuestas correctas en OR y OC no se diferencian significativamente para el *pretest*, lo cual quiere decir que los alumnos obtuvieron resultados similares antes de cada instrucción y que las OR no tuvieron un efecto sobre el procesamiento *a priori* de las OC (sin instrucción). Por otro lado, las dos pruebas posteriores de OR y OA no se diferencian entre sí, dado que ambas obtuvieron niveles de acierto cercanos al 100%. El resto de las respuestas correctas son significativas, es decir, sí se diferencian entre sí para ambos modos en cada momento de evaluación.

8.3.2. Hipótesis 2 para el grupo de control

El análisis de varianza para el GrC detecta un efecto significativo para la VI de «evaluación», lo cual significa que el rendimiento para las respuestas correctas (VD) varía significativamente entre los momentos de evaluación, es decir, entre el *pretest*, el *posttest 1* y el *posttest 2*.

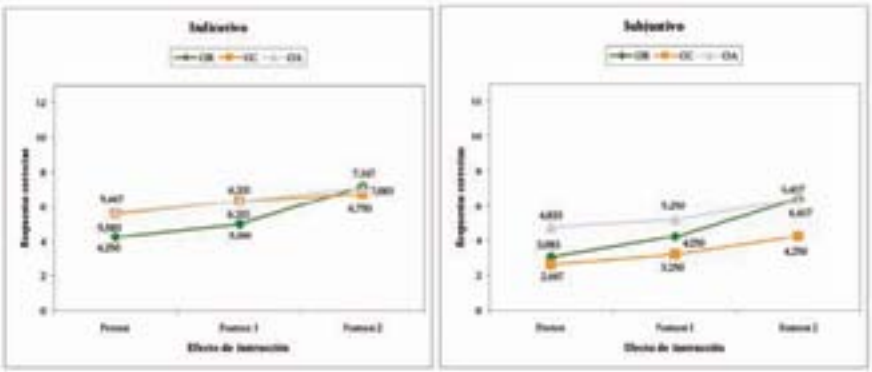


Fig. 8.5. Respuestas correctas del grupo de control en cada área de trabajo para IND y SUBJ.

La VI del «modo» es también estadísticamente significativa y, tal y como se aprecia en la figura 8.5, las respuestas correctas obtienen mayores niveles para el modo IND que para el SUBJ. Este hecho es coherente, pues los alumnos del GrC estaban más familiarizados con este primer modo y, al no recibir una instrucción específica sobre las diferencias de significado para la selección modal, las respuestas correctas para el SUBJ se situaron siempre por debajo de las del IND.

Si se presta atención a los valores numéricos que aparecen en la figura 8.5, puede verse que las diferencias en el número de respuestas correctas son muy pequeñas. Existe un paulatino ascenso en el número de aciertos para el modo SUBJ, lo cual (tal y como se ha mencionado en previos análisis) habla en favor de los materiales utilizados, pues su diseño facilitaba el procesamiento del modo verbal. Sin embargo, este aumento de aciertos no puede compararse al experimentado por los grupos de instrucción durante la evaluación, ya sea para el IND o para el SUBJ.

8.3.3. Hipótesis 2 para los grupos de instrucción vs. control

En la presentación de los supuestos de la H2 se establecía que los grupos de instrucción obtendrían mayores y mejores efectos de aprendizaje que el GrC. Aunque esta afirmación parece consistente a la luz del análisis anterior y de la observación de la figura 8.5, aún se llevó a cabo una prueba más que confirmara concluyentemente que los grupos de instrucción fueron en todos los casos mejores que el GrC.

Esta prueba fue un análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA), donde la VI inter-grupo eran los tres grupos de la investigación: interpretación (GI), producción (GP) y control (GrC), y la VD las respuestas correctas. La prueba estadística se hizo en cada una de las áreas de trabajo: relativas (OR), temporales (OC) y concesivas (OA).

- **Oraciones de relativo (OR)**

La figura 8.6 muestra las diferencias entre los grupos para los modos verbales.

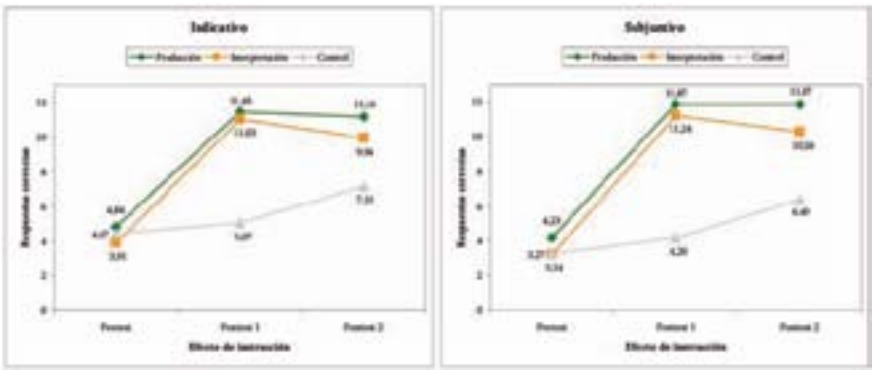


Fig. 8.6. Grupos del estudio según el modo para OR.

El análisis de varianza mostró que sí había un efecto significativo entre los grupos del estudio, lo cual quiere decir que GI, GP y GrC difieren entre sí para la VD de las respuestas correctas. Para detectar dónde se encontraban estas oposiciones entre los grupos se llevó a cabo una prueba post hoc Scheffé, cuyos datos muestran diferencias significativas para todos los grupos del estudio, es decir, entre GI y GP y entre GrC con GI y GP, lo cual quiere decir que en las OR, los grupos del estudio respondieron correctamente con diferencias entre sí. Sin embargo, una observación directa de los valores estadísticos presentes en la figura 8.6 revelan unas diferencias mucho más marcadas entre el GrC y los dos grupos de instrucción (INST) que para estos dos últimos entre sí. Aunque los tres grupos comienzan en el *pretest* con un rendimiento similar (valores entre 3 y 4 para ambos modos), después de la instrucción (en los *posttests*) los INST elevan sus respuestas correctas alrededor del 11, mientras que el GrC no pasa de 7. Por tanto, puede decirse que, a pesar de haber diferencias y resultados crecientes entre los tres grupos del estudio, el aumento de aprendizaje es claramente más marcado para los INST que para el GrC.

- **Oraciones temporales (OC)**

El caso de las OC difiere bastante de las OR, aunque los primeros efectos del análisis de varianza se repitieron en un principio, es decir, que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos del estudio.

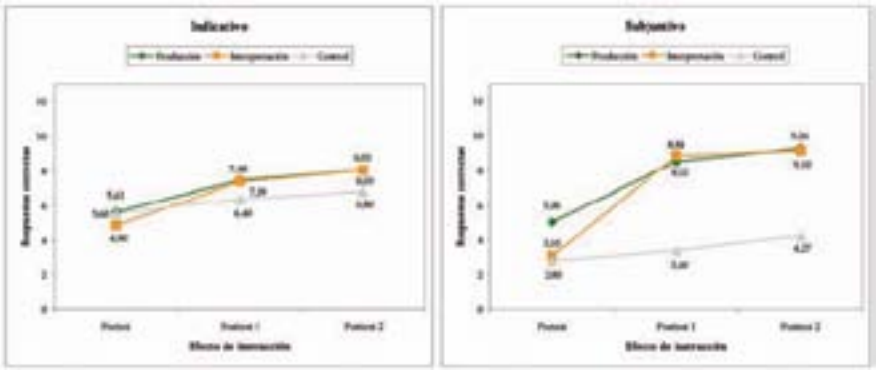


Fig. 8.7. Grupos del estudio según el modo para OC.

La figura 8.7 presenta un efecto interesante para el IND, donde el GrC empieza en el *pretest* con mejores niveles incluso que el GI, que al final del *posttest 2* duplica su recuento de respuestas correctas. Tanto GI como GP experimentan una progresión creciente después de la instrucción, mientras que aunque el GrC se desarrolla en una línea ligeramente ascendiente, aún se encuentra significativamente por debajo de ambos INST.

De nuevo, el post hoc Scheffé confirmó las observaciones desprendidas de la interpretación del gráfico: solamente el GrC es diferente a los grupos de instrucción, los cuales no muestran ningún efecto significativo en su mutua comparación. Para el caso de las OC, entonces, también se cumple la expectativa de un mayor rendimiento de los INST con respecto al GrC.

- **Oraciones concesivas (OA)**

En las oraciones concesivas es donde más marcada es la diferencia entre los INST y el GrC para ambos modos. Primeramente, el análisis de varianza mostró disparidades entre los grupos del estudio.

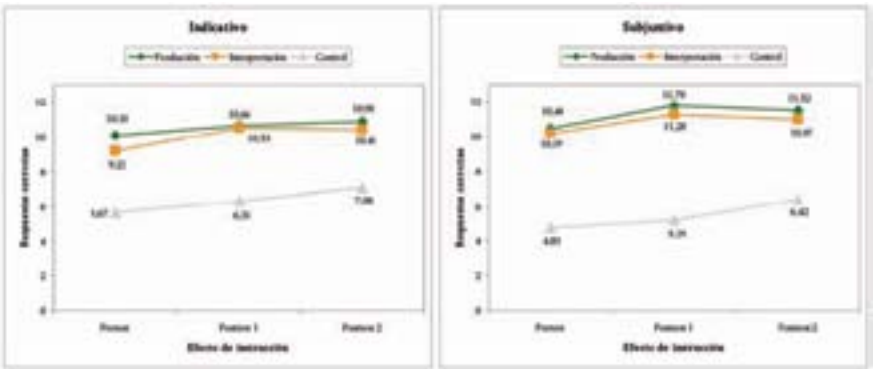


Fig. 8.8. Grupos del estudio según el modo para OA.

La figura 8.8 exhibe claramente la marcada diferencia a la que se hacía referencia al principio de esta sección sobre OA. Ya desde el *pretest*, los INST ponen una destacada distancia con respecto al GrC, y esta distancia es básicamente igual tanto para IND como para SUBJ. Por su parte, los INST en ambos modos experimentan un desarrollo semejante y no parecen tener grandes diferencias entre sí.

Una vez más, un post hoc Scheffé confirmó la imagen gráfica y con ella la premisa de que los INST serían mejores que el GrC en todos los casos para las OA.

8.3.4. Discusión de la hipótesis 2

Todos los datos descritos y explicados previamente conducen a la confirmación de los dos supuestos *a priori* de la H2, es decir: el efecto de aprendizaje de la SM que la instrucción basada en GrOp e IP tendría sobre las áreas de trabajo sería significativo y progresivo a lo largo de la evaluación.

Los análisis de varianza y los post hoc realizados demuestran un marcado efecto de la instrucción para las tres áreas de trabajo de la presente investigación: oraciones de relativo (OR), oraciones temporales (OC) y oraciones concesivas (OA).

Para las OR se ha podido ver el efecto de aprendizaje más marcado de toda la investigación: después de recibir la instrucción, los aprendientes aumentaron prolíficamente su número de respuestas correctas, al tiempo que disminuyeron también significativamente sus respuestas incorrectas o dejadas en blanco. Como ya se ha comentado en secciones anteriores, los aprendientes estaban en el nivel adecuado según el MCER (saliendo de A2 y entrando en B1) para comprender y procesar las OR tanto en IND como en SUBJ.

La mayor dificultad y complejidad de las OC (nivel B1/B1+), sin embargo, es testigo de un aprendizaje de SM menos marcado que el de las OR, pero no por ello sin dejar de ser importante y significativo. Aunque el nivel de respuestas incorrectas no experimentó cambios representativos durante la evaluación, los aprendientes aumentaron progresiva y significativamente su número de respuestas correctas para el IND, prácticamente duplicaron los aciertos para el SUBJ después de la instrucción y disminuyeron también las respuestas NS/NC, de forma marcada para el IND y más que en cualquier otra área para el SUBJ.

Las OA, por su parte, son el área que mayor éxito de aprendizaje obtiene, pues sus valores se sitúan en los niveles de acierto más altos ya desde el *pretest*. Este hecho es significativo porque confirma la

hipótesis de Lee (2004: 321) de que habrá efectos acumulativos de la IP aplicada de forma progresiva a nuevas estructuras. Este éxito de aprendizaje es también importante porque las OA son estructuras que se ven por vez primera en el nivel B2 y se estudian con más atención ya en el nivel C1. Sin embargo, los aprendientes de esta investigación comprendieron la diferencia sutil de significado que la SM proporciona a este tipo de oraciones, puesto que después de haber trabajado con las OR y las OC, ya eran plenamente conscientes de la CFS que existe entre el modo verbal y su morfología.

Por esta razón, antes de haber recibido siquiera la instrucción que explicaba los valores modales en las OA, los estudiantes pudieron hacer un *pretest* con un máximo de aciertos y un mínimo de errores. Asimismo, es relevante recordar que el tiempo de instrucción, que estaba estimado en 35 minutos, fue disminuyendo en las OC y no llegó a superar los 20 minutos en las OA. Esto fue así porque la GrOp utilizada para explicar las diferencias de la SM estaba fundamentada en la esencia de un solo valor de operación, y también porque la IP buscaba siempre alterar la misma estrategia de procesamiento de los aprendientes: la posición media del modo verbal dentro de la oración y la importancia de centrar la atención en el significado codificado por la forma modal para poder comprender cada oración. Dado que las tres instrucciones manejaban el mismo código, la disminución en el tiempo necesario para la instrucción y el claro aumento progresivo de respuestas correctas en los sucesivos *pretest* es indicio del éxito indiscutible de la metodología aplicada.

El GrC, al no haber recibido instrucción alguna, no experimentó ninguna evolución significativa, a pesar de haber mejorado en sus respuestas correctas progresivamente a lo largo de la investigación. Este hecho puede explicarse a través de las actividades estructuradas pues, si están bien desarrolladas, es posible que faciliten las conexiones de forma y significado, aun cuando el grupo que las hace no recibe instrucción. VanPatten y Oikkenon (1996) cuestionaron «la necesidad de [usar] *información explícita* en la instrucción de procesamiento; empujar a los aprendientes a hacer conexiones de forma y significado con actividades de *input* estructurado apropiadas puede ser suficiente» (pág. 509). Morgan Short & Wood Bowden (2006) también encontraron que su GrC mejoraba su rendimiento a lo largo de las pruebas de evaluación y razonan estas ganancias diciendo que «es

posible que haber estado expuestos [los alumnos] a las formas meta, en combinación con los efectos de las pruebas o conocimiento previo que pudieran haber tenido, o todo junto, pudiera haber influido en las ganancias vistas en los *posttest*» (pág. 57).

En los datos examinados para el GrC sí se detectó, sin embargo, un efecto interesante para las respuestas dejadas en blanco (NS/NC), pues su número disminuyó progresivamente desde el *pretest* hasta el *posttest 2*. Sin embargo, este descenso no tiene un efecto estadístico ni en respuestas correctas ni en las incorrectas de cada prueba, por lo que no puede concluirse que el efecto hallado sea por causa de un aprendizaje de la SM en ninguna de las áreas analizadas, sino más bien por causa de las actividades estructuradas.

Además, los análisis de varianza (y correspondientes post hoc Scheffé) que compararon el GrC y los INST en cada área mostraron en cada ocasión cómo el GrC en ningún caso y para ninguna prueba de evaluación después de la instrucción obtenía resultados equiparables al GI y/o GP. **Queda así confirmado, pues, que los resultados de los INST son superiores a los del GrC y que hay un efecto de aprendizaje muy superior para los primeros.**

8.4. Hipótesis 3 → Diferencias entre grupos de instrucción

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3 → ¿Habrá diferencias significativas entre los grupos de instrucción en el aprendizaje de la selección modal durante las pruebas de evaluación de cada área de trabajo?

HIPÓTESIS 3 → No habrá diferencias significativas en el rendimiento de ambos grupos para el procesamiento del indicativo y el subjuntivo durante las pruebas de evaluación de las oraciones relativas, temporales y concesivas.

Para el análisis de esta hipótesis (H3) se utilizó una prueba T. Las VI son: «grupo de instrucción», inter-grupo con dos niveles (grupo de interpretación [GI] y grupo de producción [GP]); «evaluación», intra-grupo con tres momentos (*pretest, posttest 1* y *posttest 2*); «modo», intra-grupo con dos niveles (indicativo y subjuntivo) y «área de trabajo», intra-grupo con tres (oraciones relativas, temporales y conce-

sivas). Teniendo en cuenta todas las posibles combinaciones de las VI, la VD es el número de respuestas correctas en los siguientes niveles: *pretest*_IND, *pretest*_SUBJ, *posttest1*_IND, *posttest1*_SUBJ, *posttest2*_IND y *posttest2*_SUBJ.

8.4.1.Hipótesis 3 para las oraciones de relativo

Según los resultados del análisis estadístico, durante la prueba previa a la instrucción el grupo de producción (GP) fue estadísticamente mejor que el de interpretación (GI) porque obtuvo unos valores superiores al GI (4,84 frente a 3,91 en IND y 4,23 frente a 3,24 para SUBJ). Sin embargo, en el resto de las pruebas de evaluación no se encontró diferencia alguna, por lo que puede concluirse que después de recibir la instrucción los grupos no se diferenciaron entre sí de forma significativa en ninguna de las variables independientes (ver fig. 8.9 para más detalles).

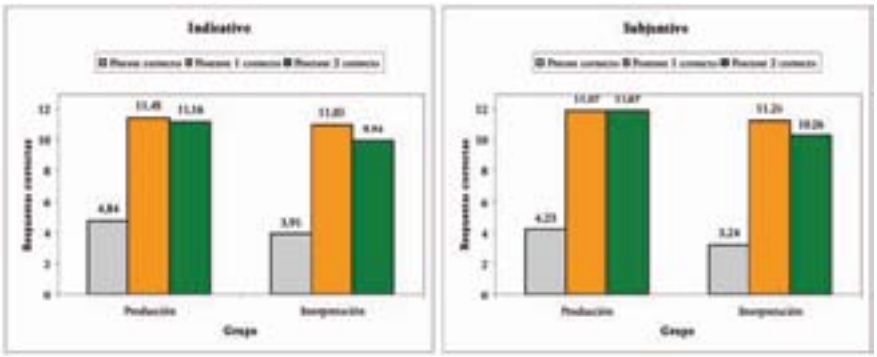


Fig. 8.9. Respuestas correctas para los INST en IND y SUBJ.

8.4.2. Hipótesis 3 para las oraciones temporales

La prueba T para la VD de «respuestas correctas» muestra solamente una diferencia significativa en «grupos de instrucción» a lo largo de la investigación, que se encuentra representada por la VI de «evaluación»: el GP manejó el SUBJ significativamente mejor que el GI antes de recibir la instrucción. Sin embargo, después de esta los resultados se nivelan y el análisis estadístico no encuentra diferencias entre los grupos de instrucción, por lo que no puede concluirse que uno de los grupos fuera mejor que otro para el IND o el SUBJ en las OC al final de la investigación (ver fig. 8.10).

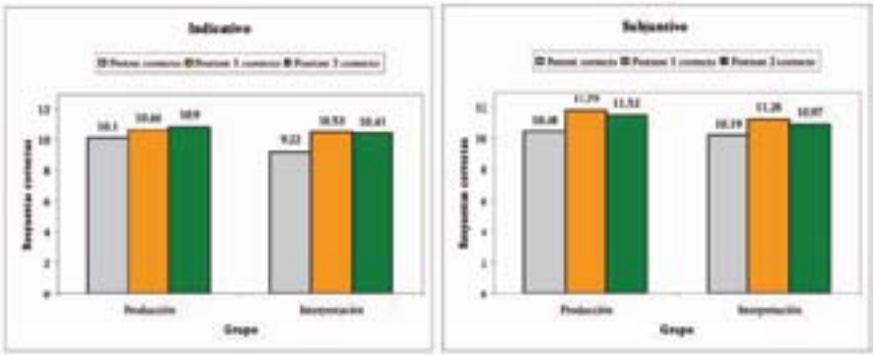


Fig. 8.10. Respuestas correctas para los INST en IND y SUBJ.

8.4.3. Hipótesis 3 para las oraciones concesivas

El análisis estadístico derivado de la prueba T para el análisis de las respuestas correctas de las OA no revela ninguna diferencia significativa en ninguno de los dos grupos de instrucción y para ninguno de los dos modos verbales. Esto quiere decir que tanto el GI como el GP procesaron la selección modal presente en las oraciones concesivas de la misma forma y con el mismo éxito, lo cual puede apreciarse en el elevado número de respuestas correctas al observar la figura 8.11.

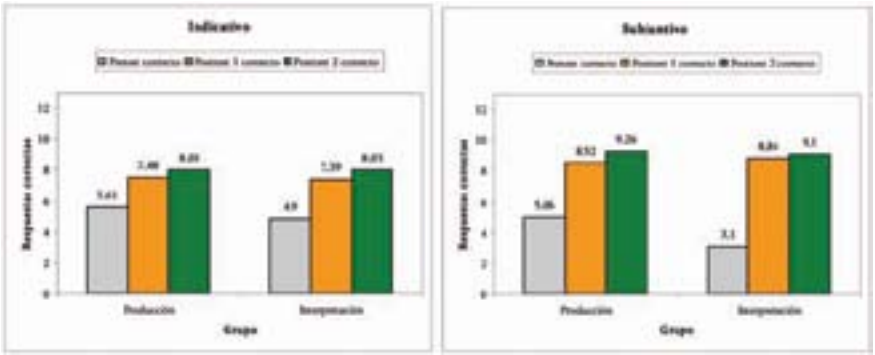


Fig. 8.11. Respuestas correctas para los INST en IND y SUBJ.

Hasta este momento se han explicado los resultados derivados de hacer el análisis estadístico sobre las puntuaciones directas. Dado que para las OR se había encontrado una diferencia significativa en los pretest para ambos modos, y que en OC también la había para el modo SUBJ, se optó por hacer el mismo análisis, aunque esta vez usando las puntuaciones diferenciales de los aprendientes. La dife-

rencia entre los dos tipos de puntuaciones estriba en que los primeros son los valores absolutos que muestran el nivel de aprendizaje de los aprendientes en cada prueba de evaluación, mientras que los segundos son valores que muestran el *incremento* de ese aprendizaje de una prueba de evaluación a la siguiente.

Una vez hecho, el análisis de las puntuaciones diferenciales contribuyó a detallar la comparación de los dos grupos de instrucción y llevó a la confirmación de los resultados obtenidos al trabajar con los valores absolutos[85].

8.4.4. Discusión de la hipótesis 3

Los dos análisis estadísticos realizados confirmaron el supuesto *a priori* para esta hipótesis: el efecto de aprendizaje de GrOp e IP fue igual tanto para el GI como para el GP. A lo largo de las tres áreas de trabajo y las diferentes pruebas de evaluación no se hallaron diferencias para concluir que un grupo fuera mejor que otro. Esto viene a confirmar las ventajas metodológicas del acercamiento propuesto en este trabajo (GrOp e IP), pues tanto los alumnos que practicaron el modo verbal como los que lo interpretaron se beneficiaron por igual de la instrucción y avanzaron en el conocimiento de la SM en OR, OC y OA durante cada fase de la evaluación. Estos resultados están además en sintonía con los obtenidos por Llopis García (2005 y 2007) y **demuestran que una correcta operativización del *output* proporciona un alto rendimiento en tareas de interpretación y producción de la SM.**

8.5. Hipótesis 4 → Diferencias en la tarea

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 4 → ¿Habrá diferencias significativas en el tipo de tarea realizada para la selección modal durante las pruebas de evaluación?

HIPÓTESIS 4 → Sí habrá diferencias significativas entre las dos tareas, en la línea de lo que los estudios de Llopis García (2005 y 2007) reflejan.

85. Ver estudio original para los datos estadísticos y detalles metodológicos.

Los estudios llevados a cado por Llopis García (2005 y 2007) mostraban que, aunque ambas tareas aumentaban su rendimiento después de la instrucción, la tarea productiva (TPROD) proporcionaba mejores resultados para el procesamiento del SUBJ que la interpretativa (TINT): «El aprovechamiento de las tareas de *producción* aventaja a las de *interpretación* sin tener en cuenta qué tipo de instrucción recibieron los alumnos» (2005: 77). El estudio de 2007 también revela este resultado, pues al contrastar las dos tareas respecto al modo, «los estudiantes produjeron mejor que interpretaron tanto el indicativo como el subjuntivo. Por tanto, la tarea productiva obtuvo mejores resultados a la hora de elegir el modo verbal [SUBJ] que la tarea interpretativa» (pág. 118).

Para el análisis de esta hipótesis (H4) se utilizó una prueba T para muestras relacionadas y se trabajó con las puntuaciones directas de los alumnos. En este caso, las VI son: «evaluación», intra-grupo con tres niveles (*pretest* y pruebas posteriores 1 y 2); «modo», intra-grupo con dos (indicativo y subjuntivo); «tarea», también intra-grupo con dos niveles (interpretativa y productiva) y «área de trabajo», intra-grupo con tres (oraciones relativas, temporales y concesivas). Teniendo en cuenta todas las posibles combinaciones de las VI, la VD es el número de respuestas correctas emparejadas por modo, evaluación y tarea en los siguientes niveles: *Pretest_IND_escribir-Pretest_IND_leer*[86], *Pretest_SUBJ_escribir-Pretest_SUBJ_leer, Posttest1_IND_escribir-Posttest1_IND_leer,Posttest1_SUBJ_escribir-Posttest1_SUBJ_leer, Posttest2_IND_escribir-Posttest2_IND_leer* y *Posttest2_SUBJ_escribir-Posttest2_SUBJ_leer*.

La figura 8.12 ilustra las diferencias presentes para la «tarea», en relación con «modo» y «evaluación», y donde se aprecia que para el IND los resultados fueron sustancialmente mejores en la TINT, pues los valores para esta tarea llegan a 6 después de la instrucción. En la TPROD, sin embargo, vemos que para el IND los valores se quedan en 4 después de la instrucción. Esto quiere decir que los alumnos de ambos grupos procesaron el IND mejor al leer que al escribir.

86. Aunque la notación correcta para las tareas sería «interpretativa» en un caso y «productiva» en el otro, para el análisis estadístico se optó por utilizar los términos genéricos «leer» y «escribir», respectivamente. De esta manera se evitaban confusiones innecesarias con los grupos de instrucción, que se llamaron «interpretación» y «producción».

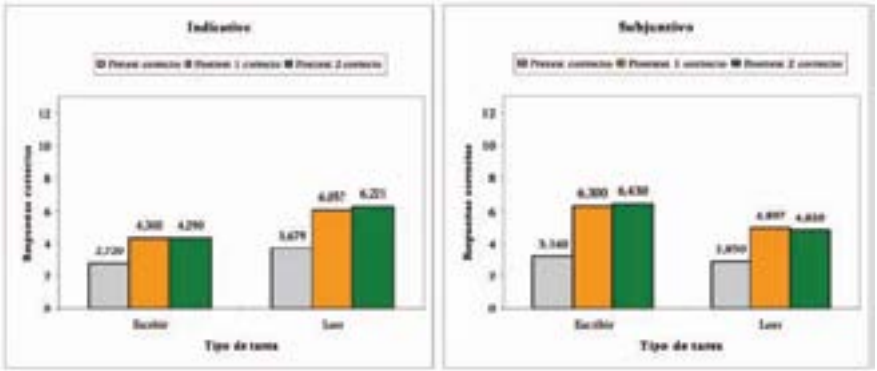


Fig. 8.12. Tipos de tarea en la evaluación según el modo para las respuestas correctas.

Para el SUBJ, sin embargo, se observa el efecto contrario: los aprendientes procesaron este modo verbal mejor en la TPROD (valores de 6 respecto a los casi 5 en TINT), o sea, las conexiones para el SUBJ se consiguieron mejor mediante la producción de formas meta en las tareas de evaluación.

8.5.1. Puntuaciones diferenciales para la hipótesis 4

Para comprobar al 100% la fiabilidad de los resultados obtenidos al analizar las puntuaciones directas de los aprendientes, se llevó a cabo de nuevo el análisis estadístico, esta vez con puntuaciones diferenciales. Los resultados de este test volvieron a mostrar las mismas diferencias significativas para las tareas en todos los niveles. Para estar completamente seguros se llevó a cabo una tercera opción con las puntuaciones diferenciales, destinada a comprobar que las diferencias en la tarea no estaban siendo afectadas por los pobres resultados de aprendientes determinados, y de esta forma se eliminó del análisis a dos aprendientes cuyo rendimiento en las pruebas había sido especialmente negativo. Luego se volvió a repetir la prueba T para muestras independientes, pero el análisis no cambió, porque las diferencias en la tarea seguían presentes y por tanto los resultados son definitivos: todas las respuestas correctas muestran diferencias estadísticamente significativas en el tipo de tarea, donde para el modo IND hay un mayor incremento del aprendizaje en la TINT y para el SUBJ en la TPROD.

8.5.2. Discusión de la hipótesis 4

Los análisis estadísticos de las pruebas T para muestras relacionadas (tanto con puntuaciones directas como diferenciales) confirman el supuesto *a priori* de la tercera pregunta de investigación del presente estudio: se han detectado cambios significativos en todas las respuestas correctas para la casi totalidad de casos posibles y se ha encontrado que el modo IND se procesa mejor a través de tareas interpretativas, mientras que el SUBJ obtiene mejor rendimiento si se practica mediante tareas productivas.

Estos resultados siguen a los obtenidos por Llopis García (2005), donde el SUBJ era mejor en la TPROD, y para el estudio de 2007, donde se confirmaba el anterior resultado. Aunque en 2007 el IND también obtenía mejor rendimiento en la TPROD, en este caso el resultado se inclina hacia TINT para este modo verbal. Ya se ha puntualizado al principio de esta sección que los estudios anteriores de otros lingüistas solamente se centraban en el SUBJ, siendo el IND el modo de contraste y no un objetivo de la instrucción.

Sin embargo, tanto el estudio de 2007 como el presentado aquí sí consideraron al IND como parte integrante de la investigación, por lo que los aprendientes recibieron instrucción sobre ambos modos por igual. Teniendo en cuenta este punto, es interesante ver cómo al controlar un mayor número de variables y en un mayor número de áreas modales, el IND obtiene mejor rendimiento en las TINT.

Considerado el punto anterior, sería posible aventurar que los resultados obtenidos para ambos modos verbales tienen sentido, pues el IND era el modo conocido *a priori* por los alumnos, mientras que el SUBJ fue la forma marcada de la investigación, es decir, nueva y desconocida para los alumnos. A los alumnos, por tanto, les resultó más fácil hacer las CFS en IND durante la tarea interpretativa, porque pudieron identificar con más rapidez y eficacia las formas conocidas. El procesamiento de las formas del SUBJ, sin embargo, al no serles familiares, suponía un mayor problema y de ahí el menor número de aciertos: proporcionalmente, estas dudas se reflejan en un aumento de las respuestas incorrectas y las dejadas en blanco.

La tarea productiva, por su parte, plantea un dilema diferente, pues las conexiones CFS tienen lugar a través de la práctica de las formas meta. Ya se ha mencionado que el SUBJ es la forma marcada, y por eso la práctica directa y debidamente estructurada contribuye más activamente a fijar la nueva forma con su significado. Por tanto, es únicamente esperable que, habiéndose cumplido unas condiciones de metodología que favorezcan el procesamiento, la nueva forma se conecte con su significado más eficazmente a través del uso directo.

Sobre este último punto cabe decir que, tradicionalmente, los estudios con IP aplicaban los principios teóricos al *input* (es decir, a la interpretación) y comparaban rendimientos con grupos de producción y metodologías distintas. El hecho de aplicar los principios y directrices de IP al *output* o producción de formas meta abre la puerta a nuevos beneficios en ASL, pero sobre todo en el aula de E/LE, donde tanto el *input* como el *output* son considerados como imprescindibles para el desarrollo de la interlengua de los aprendientes (Llopis García, 2008b: 11).

Encontrar una metodología que aplicada a ambos consiga dar resultados positivos en ambos niveles es sin duda un objetivo deseable. La IP, vista desde los resultados de este estudio, reúne las propiedades necesarias para cumplir ese objetivo.

A la luz de los resultados mostrados en los análisis de esta hipótesis y su discusión, es oportuno concluir, pues, que la pregunta de investigación obtiene una respuesta afirmativa: **sí hay diferencias en el tipo de tarea para el modo verbal, donde el aprendizaje con IND incrementa sus valores para la tarea interpretativa y el aprendizaje con SUBJ lo hace para la tarea productiva.** De esta manera se confirma el interrogante sobre la conclusión planteada por Morgan Short & Wood Bowden (2006: 38): «El *output* podría afectar a la adquisición y no ser solo conocimiento lingüístico aprendido. Sin embargo, [...] una conclusión referente a este tema está, a día de hoy, sin garantizar», y puede decirse que, **efectivamente, el *output*, siendo debidamente operativizado y tratado, también es capaz de afectar a la adquisición para el SUBJ en tres áreas modales diferentes (OR, OC, OA).**

8.6. Hipótesis 5 → Efecto del orden de las pruebas de evaluación

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 5 → ¿Tendrá el orden de aplicación de las pruebas de evaluación un efecto significativo en el rendimiento de los grupos de instrucción?

Las pruebas de evaluación (*pretest* una semana antes de cada instrucción*, posttest 1* inmediatamente después de cada instrucción *y posttest 2* una semana más tarde) tenían tres versiones (A, B y C), las cuales se aplicaron en diferentes órdenes (ACB, BAC y CBA) para los grupos de instrucción.

HIPÓTESIS 5 → No se encontrará ningún efecto significativo derivado del orden en el que cada grupo de instrucción realizó las pruebas de evaluación.

Para el análisis de esta hipótesis (H5) se utilizó un análisis de varianza (ANOVA 1x3) unifactorial donde la VI es el «orden de los test», inter-grupo con tres niveles (BAC, ACB, CBA). Teniendo en cuenta todas las posibles combinaciones de la VI, la VD es el número de respuestas correctas en los siguientes niveles: *pretest*_IND, *pretest*_SUBJ, *posttest1*_IND, *posttest1*_SUBJ, *posttest2*_IND y *posttest2*_SUBJ. En la ponderación de la presente hipótesis se excluyó el GrC, pues este no recibió instrucción alguna sobre la que medir los efectos del orden de las pruebas de evaluación.

El análisis mostró que la VI «orden de los test» no tuvo ningún efecto estadístico sobre el rendimiento de los aprendientes, lo cual quiere decir que en las respuestas correctas no hubo ninguna diferencia que indicara una interacción significativa. Esto significa que el orden en el cual cada grupo realizó los test no fue responsable ni afectó en manera alguna a los resultados del estudio.

8.6.1. Discusión de la hipótesis 5

El análisis de varianza llevado a cabo no muestra diferencias estadísticamente significativas para la VI en interacción con la VD «respuestas correctas». Por lo tanto, puede concluirse que el orden de los tests no afecta a los resultados de la investigación y no existe ningún efecto representativo que demuestre que un orden obtuvo mejores re-

sultados que los demás. **Queda así demostrado que todas las pruebas de evaluación tenían el mismo nivel de dificultad y el orden en el que se impartieron no supuso ventajas o inconvenientes sobre el efecto de aprendizaje.**

8.7. Conclusiones

Tal y como se ha visto en las páginas anteriores, las cinco hipótesis formuladas al principio del estudio han obtenido una confirmación de sus supuestos *a priori* después de analizar sus datos.

La primera pregunta de investigación era: *¿Tendrá el enfoque metodológico utilizado un efecto significativo en el aprendizaje de la selección modal a lo largo de las pruebas de evaluación?* A través de la H1 se ha confirmado que la combinación de gramática operativa (GrOp) e instrucción de procesamiento (IP) para la enseñanza de la selección modal produce un efecto significativo en los aprendientes de los grupos de instrucción. Esto quiere decir que ambos grupos de instrucción se beneficiaron de este enfoque metodológico para aprender con buenos resultados los usos del IND y el SUBJ.

La combinación GrOp + IP reivindica su eficacia además al comparar los grupos que trabajaron con ella al GrC, que no recibió ninguna instrucción[87]. Los resultados de este último grupo están marcadamente por debajo de los otros dos. La respuesta a la primera pregunta de investigación aquí, pues, es afirmativa: el enfoque metodológico que combina GrOp e IP produce un efecto significativo para el aprendizaje de la selección modal.

En la segunda pregunta de investigación se formulaba la siguiente cuestión: *¿Tendrá el enfoque metodológico utilizado un efecto significativo en el aprendizaje de la selección modal para la evaluación de cada área de trabajo?* La H2 confirma los resultados vistos para

87. Un estudio llevado a cabo por Lee (1987) muestra además cómo un grupo de estudiantes de nivel principiante pudo procesar hasta cierto punto el subjuntivo en tareas de comprensión lectora sin haber recibido previamente ninguna instrucción explícita. Desde este punto de vista, es esperable que un grupo como el de control en este estudio progrese, habiendo recibido además tareas con valores gramaticales operativos e *input* y *output* estructurado.

la H1 pero al detalle, es decir, para cada una de las tres áreas de trabajo investigadas: oraciones de relativo (OR), temporales (OC) y concesivas (OA).

Las OR estaban dentro del nivel de competencia que tenían los alumnos en el momento de inicio de la investigación (A2-B1 del MCER), mientras que las OC pertenecían al nivel (B1/B1+) y las OA estaban ya en un nivel B2-C1. Sin embargo, a pesar de la dificultad gramatical de las OC y las OA, los alumnos fueron capaces de aprender a partir de las OR y empezar a poder manejar el valor de operación de la SM, hasta llegar a unos valores de acierto casi totales en el área de trabajo de las OA. Aunque el GrC también recibió conocimiento al trabajar con las pruebas de evaluación que estaban estructuradas según la IP y facilitaban ostensiblemente las conexiones entre la forma modal y su significado[88], de nuevo los grupos que recibieron instrucción fueron claramente mejores que el GrC. También en este caso, entonces, se obtiene una respuesta afirmativa a la pregunta: la combinación de GrOp e IP sí proporciona beneficios en el aprendizaje de OR, OC y OA.

La tercera pregunta de investigación planteaba: *¿Habrá diferencias significativas entre los grupos de instrucción en el aprendizaje de la selección modal durante las pruebas de evaluación de cada área de trabajo?* La H3 investigaba, ya sin el GrC, posibles diferencias entre los grupos de instrucción, los cuales se diferenciaban entre sí por el tipo de tarea realizada durante la instrucción: un grupo se dedicó a interpretar, mientras que el otro producía las formas verbales para darles un significado y conectarlas.

El supuesto *a priori* de la hipótesis sostenía que no habría diferencias entre ambos grupos (al contrario que todas las investigaciones llevadas a cabo con anterioridad). Una vez analizados los datos, estadísticamente también se confirma este supuesto, y puede afirmarse que no hubo diferencias entre los grupos y que el rendimiento de ambos estuvo en niveles igualmente positivos, por lo que la IP aplicada a *input* y a *output* funcionó parejamente para ambos grupos, pues ambos obtuvieron un rendimiento similar.

88. Se recuerda aquí que la eficacia y buenos resultados que ofrecen de las actividades con *input* (y también en este caso con *output*) estructurado por sí solas fueron ya demostradas por VanPatten & Oikkenon (1996).

Igualmente, se confirman los resultados obtenidos por Llopis García (2005 y 2007), donde tampoco se encontraron diferencias significativas entre ambos tipos de tarea. Hasta la fecha, el resultado más interesante y controvertido (Toth, 2006) de la investigación con IP era el que equiparaba a los grupos de *output* con el de IP en las tareas de producción. Sin embargo, el presente estudio y los dos anteriores de la autora muestran otra cara de la IP y, junto con los obtenidos por Morgan-Short & Wood Bowden (2006), sus resultados no tienen precedente en la investigación con IP, donde «casi sin excepción se han mostrado resultados superiores para IP en tareas de interpretación de enunciados, con igual o casi igual rendimiento en tareas de producción» (Toth, 2006: 320).

Con esta investigación se confirma que una correcta aplicación metodológica de la IP al *output*[89] logra unos resultados para el GP tan buenos como los del GI en tareas de interpretación, igual que para las tareas de producción. Queda así confirmado el papel complementario del *input* y el *output* a la hora de desarrollar la interlengua de los aprendientes.

La cuarta pregunta de investigación era: *¿Habrá diferencias significativas en el tipo de tarea realizada para la selección modal durante las pruebas de evaluación?* La H4 se centraba en el tipo de tarea para la SM, y *a priori* se estipulaba que, tal y como se había dado en los estudios de Llopis García de 2005 y 2007, sí habría diferencias en el tipo de tarea. Los análisis estadísticos confirman esta suposición para el SUBJ, que era la nueva estructura en todos los casos. Para el SUBJ, las CFS son más efectivas en tareas de producción, pues mediante la práctica estructurada de la nueva forma los estudiantes eran más capaces de relacionar la actitud modal del hablante con el subjuntivo. Las tareas de interpretación, por su parte, funcionan mejor para el modo ya conocido por los alumnos, es decir, el IND, lo cual encuentra su razón en el hecho de que las CFS funcionan más rápido en la interpretación de estructuras que ya se conocían con anterioridad. Estos resultados vienen a confirmar que no todas las estructuras

89. Conseguida a partir de una exacta operativización del *input* y el *output* con una aplicación rigurosa de los principios que la IP propone para el diseño de unas actividades estructuradas que favorezcan CFS destinadas a alterar una estrategia (o varias) de procesamiento.

gramaticales son iguales y por ello necesitan diferentes acercamientos en la práctica. En el aula de LE y a pesar de lo que se pueda sostener en la investigación lingüística independiente del contexto de la clase, se necesitan tanto el *input* como el *output* si se quiere asegurar una adquisición completa a los aprendientes.

Por último, la quinta pregunta de investigación dirigía su atención a los test realizados: *¿Tendrá el orden de aplicación de las pruebas de evaluación un efecto significativo en el rendimiento de los grupos de instrucción?* La H5 buscaba probar que las diferentes versiones de las pruebas de evaluación, las cuales se repartieron a los grupos en órdenes distintos, en realidad eran versiones iguales de un mismo test maestro. Probar este argumento significaba que no pudiera concluirse que los resultados obtenidos anteriormente estuvieran en modo alguno influidos por diferencias en los materiales. El análisis estadístico confirma este supuesto, y al no haber encontrado diferencias entre los órdenes en los que se aplicaron las pruebas de evaluación, se proporciona al resto de resultados independencia de este factor. De esta forma se responde negativamente a la última pregunta de investigación y, tal y como estipulaba la hipótesis *a priori*, no hubo efecto alguno derivado del orden de aplicación de las pruebas de evaluación.

CONCLUSIONES

9. CONCLUSIONES GENERALES

9.1. Introducción

A lo largo de las páginas de este trabajo se han combinado distintos acercamientos a la gramática y a la didáctica para promover otra forma de aprender y de enseñar una LE. El objetivo del presente capítulo es compendiar las propuestas, preguntas e hipótesis formuladas a lo largo de esta disertación, para así darles una respuesta y mantener el debate abierto para futuras investigaciones.

9.2. Recapitulación

Langacker (2008b) es uno de los autores que habla de la separación actual entre lingüistas y profesores de LE y de las dificultades de conciliar las metodologías de didáctica con las propuestas de los lingüistas, puesto que estas últimas siempre parecen estar lejos de la realidad del aula. Por tanto, «a no ser que ellos mismos sean profesores experimentados, lo más probable es que el consejo de los lingüistas sobre la pedagogía de lenguas no tenga mayor valor práctico que el de los físicos teóricos para los que saltan con pértiga» (pág. 7). Este estudio ha querido sintonizar la lingüística teórica con la didáctica de lenguas para poder influenciar positivamente los procesos de adquisición que pueden llegar a tener lugar en el aula de LE.

Esta distancia entre profesores y lingüistas no tiene por qué mantenerse, es más, la colaboración de ambos es necesaria y crucial para entender cómo funciona realmente la ASL y cómo podemos marcar una diferencia en la calidad de su desarrollo. Aunque las siguientes palabras tienen ya más de diez años, su precisión a la hora de identificar el porqué de esta colaboración hace indiscutible su actualidad:

> «¿Qué mejor lugar para observar a la gente aprender lenguas extranjeras que en el aula? La clase de idiomas ha sido y debería seguir siendo nuestro laboratorio experimental. Puede y debe ser el lugar *donde la teoría y la práctica tienen la interacción más fructí-*

fera, donde nuestras hipótesis pueden probarse y aceptarse, descartarse o modificarse. Las aulas de lengua extranjera son también el lugar lógico para que las *aplicaciones corroboren y den forma al propio desarrollo teórico*» (Schachter, citado en Gass, 1995: 17; cursiva añadida).

En la introducción se apostó por una ASL a través de instrucción formal, donde el alumno aprendiera a manejar la LE y fuera capaz de tomar decisiones sobre su propia comunicación. Esta instrucción debía ser capaz de ayudar a los aprendientes a *comprender* la lógica detrás del modo verbal en su parte teórica, y de favorecer las conexiones entre el modo y su significado en comprensión y producción en su parte práctica. Desde el capítulo 4 nos preguntábamos si sería posible trabajar con una gramática alternativa que se alejara de las listas de reglas y excepciones y que permitiera a los aprendientes *entender* cómo los hablantes nativos construimos significado en nuestra L1.

Una vez visto el estudio empírico, podemos afirmar que se han conseguido los siguientes objetivos, planteados desde el capítulo 1:

- Concienciar a los estudiantes de lo que el modo significa, por qué y para qué se usa.

- Hacerles conscientes también de que elegir un modo es *comunicar* una actitud sobre lo que se dice y no seleccionar una estructura desde una lista de usos posibles.

- Preparar a los aprendientes para superar los obstáculos de comprensión que el modo verbal español supone y dirigir su atención hacia la manera correcta de procesarlo.

- Asegurar que este procesamiento se hace desde el *input* y el *output*, pues ambos aspectos son parte natural y mutuamente influyente de la ASL (dentro y fuera del aula de LE).

9.3. Conclusiones sobre gramática cognitiva y operativa

La gramática cognitiva (GC) basa su acercamiento al aula de LE en el propio hablante, pues dependiendo de la percepción del mundo que este tenga, así construirá el discurso que le lleve a exponer esta visión:

> «La perspectiva cognitiva sostiene que el lenguaje es parte de un sistema cognitivo que comprende la percepción, las emociones, la categorización, los procesos de abstracción y el razonamiento. Todas estas habilidades cognitivas interactúan con el lenguaje y son influidas por el lenguaje. Así, el estudio del lenguaje, de alguna manera, se convierte en el estudio de la manera en la que expresamos e intercambiamos ideas y pensamientos» (Inchaurralde & Vázquez, 1998: 13).

Desde esta perspectiva, cómo usamos los hablantes la lengua pasa a ser la prioridad de la gramática. No se trata, como hacen las gramáticas actuales, de describir el uso exhaustivamente, sino de entender por qué ocurre y qué es lo que el hablante quiere expresar cuando selecciona una forma lingüística concreta y no otra. Por tanto, aunque en el aula de LE es necesario que el profesor dé a los alumnos las formas necesarias para expresar significados, debe hacerlo sin separar unas de otros.

En los capítulos 2 y 4 se ponía de manifiesto que la información explícita (IExp) que los estudiantes reciben sobre una forma gramatical dentro de la IP necesitaba revisión, pues «las reglas de gramática que se les ofrecen a los aprendientes de L2 generalmente se presentan como una propiedad del sistema lingüístico que aprenden y no como resultado de la elección del hablante» (Achard, 2008: 441).

Aquí se ha presentado una IExp con otra forma de entender la gramática modal, donde la lengua está al servicio del hablante y no al revés: el hablante selecciona el modo verbal porque tiene una actitud sobre lo que quiere decir y la marca por medio del indicativo o el subjuntivo. La gramática operativa (GrOp) propuesta por Ruiz Campillo (2007a y b, y 2008) ha posibilitado que los estudiantes comprendieran *el porqué* del modo verbal y ha sido agente directo en los resultados positivos que se han obtenido, lo cual se muestra en las excelentes CFS que los estudiantes realizaron en las tres áreas investigadas.

Con GrOp, la selección modal se les explicó a los alumnos por medio de un único valor de operación (declaración/no-declaración), el cual, gracias a la radialidad cognitiva que relaciona al lenguaje con el pensamiento, fue traspuesto a los tres tipos de estructuras del estudio (relativas [OR], temporales [OC] y concesivas [OA]).

Por medio de la aplicación de este valor, los alumnos fueron capaces de practicar su selección modal tal y como podría hacerlo un hablante nativo: con las ideas claras sobre qué forma modal escoger (aunque siempre manteniendo las distancias, pues los nativos seleccionamos el modo de forma intuitiva e inconsciente, mientras que los aprendientes deben aplicar, de manera más o menos consciente, la instrucción gramatical recibida).

La instrucción para las OR, que eran estructuras ajustadas al nivel A2 del MCER (con el que los estudiantes empezaron el estudio), resultó en un espectacular aumento de las respuestas correctas de los estudiantes, lo que demostró una comprensión sin problemas. En secciones anteriores, Vázquez (1991) mencionaba que las OR son particularmente complicadas para los aprendientes alemanes, pues no lograban desambiguar correctamente el contexto, y por ello la autora establecía que era necesario trabajar con otro tipo de materiales didácticos. En la presente investigación se trabajó con instrucción operativa y la dificultad de las OR se superó ampliamente.

La instrucción de las OC también resultó en ganancias de aprendizaje muy significativas para los estudiantes, aunque no tan espectaculares como las vistas para las OR. La razón para esta diferencia está en la mayor complejidad de las OC, cuyos fundamentos se ven en los niveles B1 y B2 del MCER. A pesar de esta mayor dificultad, los aprendientes fueron capaces de ejercitar la libertad de expresión comunicativa que la GrOp les permitía (sin estar sujetos a reglas normativas) con importantes resultados, demostrando que comprendían *el uso* que el hablante nativo otorga a cada modo.

Por eso, cuando la investigación llegó a la tercera y última área de trabajo (las OA), los resultados se acercaron al 100% de aciertos incluso en el *pretest* (sin haber recibido siquiera la instrucción), pues los aprendientes ya habían recibido toda la exposición a la selección modal que necesitaban para hacer las CFS correctas, incluso en un caso de uso que aún no habían visto y que se encontraba en un nivel de competencia (B2/C1) muy por encima del propio. Estos resultados vienen a confirmar una de las hipótesis presentes en Lee (2004), las cuales se discutieron en el capítulo 2: «Los aprendientes que reciban instrucción en un tipo de estrategia de procesamiento para una forma específica, transferirán apropiadamente el uso de esa estrategia a otras formas sin más instrucción con IP» (pág. 319).

Recientemente, al exponer los beneficios que un acercamiento cognitivo a la gramática podría tener sobre el aprendizaje en el aula de LE, Langacker establecía que «queda por ver si la enseñanza de lenguas se manejará mejor si se guía por las nociones de la lingüística cognitiva» (2008a). El estudio conducido aquí confirma que aplicar principios cognitivos a la enseñanza formal de la selección modal es altamente positivo y anima a continuar la investigación con este acercamiento a otras áreas gramaticales complejas.

9.4. Conclusiones sobre instrucción de procesamiento

El capítulo 2 formulaba una amplia variedad de preguntas e hipótesis sobre cómo mejorar las aplicaciones de la IP. Después de haber llevado a cabo el estudio empírico, se ha hecho posible dar algunas respuestas de interés para siguientes investigaciones:

- Aplicar la IP tanto al procesamiento del *input* como al procesamiento del *output* resultará en efectos de aprendizaje visibles y positivos, que además no serán diferentes entre sí.

  Esta hipótesis sí se ha confirmado, pues los grupos de instrucción (uno de interpretación y otro de producción), que trabajaron con materiales diseñados según las directrices de la IP para el *input* y el *output*, no se diferenciaron entre sí en ninguna de las etapas del estudio y ambos progresaron al mismo ritmo, con la misma evolución y los mismos resultados positivos. Esto, además, confirma el argumento sostenido en este trabajo de que tanto el *input* como el *output* son complementarios y necesarios en el aula de LE para una ASL completa.

- Aplicar la IP a largo plazo ayudará a que los estudiantes hagan CFS con más facilidad, pues la «lógica de procesamiento» de las estrategias será transferible a varias estructuras.

  Trabajando en esta investigación con tres tipos de estructuras dentro de la selección modal fue posible ver cómo los aprendientes cada vez necesitaron menos tiempo para la instrucción destinada a cambiar sus estrategias de procesamiento, pues con cada área de trabajo fueron mejorando su capacidad para evitar los obstáculos (posición del modo verbal, bajo valor comunicativo, etcétera).

- Aplicar la IP a aprendientes alemanes de E/LE será tan efectivo como muestran todos los estudios que se aplicaron a hablantes nativos de inglés.

  En la tabla 2.1 del capítulo 2 se mostraron la mayor parte de los estudios que en los últimos quince años se han llevado a cabo dentro del marco de la IP. Exceptuando unos pocos, todos tuvieron informantes cuya L1 era el inglés, por lo que se hace necesario seguir investigando con otras L1 para que así el éxito de IP extienda su radio de acción. Este estudio contribuye a ello.

- El último reto planteado para la IP trataba el tipo de tarea a realizar por los estudiantes (interpretativa o productiva).

  Ya se ha mencionado anteriormente cómo la visión sostenida en este trabajo considera que el *input* y el *output* son procesos que interaccionan, se completan y complementan mutuamente en el camino a la ASL. Considerado el razonamiento anterior, la necesidad de encontrar una metodología que los trate como iguales y permita el desarrollo de las tareas de producción e interpretación debería ser prioritaria en la investigación con la enseñanza de LE.

La IP ya ha demostrado ampliamente que afecta de forma positiva a la destreza de interpretación (o sea, de comprensión), mientras que el papel de la producción sigue siendo polémico e incierto. Por tanto, fue la idea de este trabajo (presente también en Llopis García, 2005 y 2007) aplicar la IP a producción también. El objetivo era demostrar que ambas tareas no son excluyentes, sino que algunas formas se aprenden mejor a través de interpretación, mientras que otras necesitan de la producción para que sus CFS se hagan con éxito. La manera de demostrar este argumento era obteniendo una paridad metodológica absoluta que permitiera centrar la atención en el tipo de tarea.

Los resultados obtenidos muestran un desarrollo importante de los aprendientes en ambos tipos de tarea, pero desde el punto de vista del modo verbal también confirman la hipótesis anterior. Así, se ha visto que la IP aplicada al *output* obtiene los mejores resultados con la forma marcada de la selección modal: los aprendientes fueron capaces de hacer las mejores CFS por medio de la producción del

subjuntivo. La IP clásica (aplicada al *input*), por su parte, dio a los alumnos la oportunidad de fijar las CFS para la interpretación del indicativo.

Es importante mencionar que los resultados también fueron muy positivos en la interpretación del subjuntivo y en la producción del indicativo, pero el interés del párrafo anterior se hace más manifiesto cuando se argumenta que, efectivamente, no todas las formas lingüísticas se aprenden igual: algunas se fijan mejor a través del *input*, mientras que otras tienen más posibilidades de ser adquiridas si se practica su producción.

La conclusión que puede sacarse de una aplicación de la IP al *input* y al *output* es que los estudiantes necesitan aprender la LE a través de la interacción del procesamiento del *input* con la producción significativa del *output* —ambos basados en CFS previas—. La IP juega aquí un papel decisivo, pues se ha demostrado su eficacia en ambos procesos y su validez la hace candidata a ser una metodología integral para el aula de LE, donde la interpretación y la producción son necesarias.

9.5. Por qué es interesante seguir investigando

Los resultados obtenidos después del análisis de datos confirman que un acercamiento cognitivo y operativo a la selección modal es no solo posible, sino también efectivo y muy positivo, pues los aprendientes fueron capaces de identificar la selección de modo basándose en la conexión de la forma verbal con su significado. En otras palabras, devolverle al hablante su papel crucial en el proceso de comunicación independiza al aprendiente de la memorización de reglas, formas, contextos o combinaciones, y le permite crear lenguaje sobre unas premisas lógicas que le capacitan para seleccionar una forma específica y expresar el significado *exacto* que tiene en mente.

Es por tanto de interés continuar investigando y ampliando las aplicaciones de la GrOp y la IP, pues «hacer del aula comunicativa, además, un aula cognitiva, no plantea ninguna contradicción, sino una suma, o mejor, un producto» (Ruiz Campillo, 2007b: 17). En este sentido, se necesita un mayor desarrollo de materiales e investigaciones destinadas a confirmar la eficacia de la metodología planteada aquí

y así mantener abierta una línea de trabajo en la que aprender una lengua extranjera sea un proceso integrado e integral.

Langacker (2008a: 72) planteaba que «el reto pedagógico es entonces determinar la manera óptima de conducir a los estudiantes a este entendimiento [de la gramática como herramienta de comunicación]». Desde este estudio se ha querido contribuir a la creación de nuevos instrumentos de trabajo con la gramática cognitiva y la instrucción de procesamiento, también con el objetivo de motivar a todos aquellos profesionales de la lengua (lingüistas y profesores por igual) a que entiendan la gramática de otra forma y enseñen a sus aprendientes a volar libremente en la lengua extranjera, pues «esta manera de volar siempre ha estado al alcance de quien quisiera aprender a descubrirla; y esto nada tiene que ver con el tiempo. A lo mejor nos hemos anticipado a la moda; a la manera de volar de la mayoría de las gaviotas»[90].

90. Bach, R. (1970), *Juan Salvador Gaviota*.

BIBLIOGRAFÍA
Y
ANEXOS

10. BIBLIOGRAFÍA

ACHARD, M. & NIEMEIER, S. (2004). Introduction: Cognitive Linguistics, Language Acquisition, and Pedagogy. En Achard, M. & Niemeier, S. (Eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlín: Mouton de Gruyter, págs. 1-11.

ACHARD, M. & NIEMEIER, S. (Eds.) (2004). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching.* Berlín: Mouton de Gruyter.

ACHARD, M. (2004). Grammatical Instruction in the Natural Approach. En Achard, M. & Niemeier, S. (Eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlín: Mouton de Gruyter, págs. 165-194.

ACHARD, M. (2008). Teaching Construal: Cognitive Pedagogical Grammar. En Robinson, P. & Ellis, N. C. (Eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, págs. 432-455.

ALIAGA, F. & DE BUSTOS, E. (1998). Espacios mentales y actitudes epistémicas: la alternancia indicativo/subjuntivo en español. En Cifuentes Honrubia (Ed.), vol. II, *Estudios de Gramática Cognitiva*. Alivcante: Universidad de Alicante, págs. 441-449.

ALONSO RAYA, R., *et al*. (2005). *Gramática básica del estudiante de español (niveles A1-B1).* Barcelona: Ed. Difusión.

BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera.* Madrid: Ed. Arco/Libros.

BENATI, A. (2001). A comparative study of the effects of processing instruction on the acquisition of the Italian future tense. *Language Teaching Research*, vol. 5, págs. 95-127.

BENATI, A. (2004). The Effects of Structured Input Activities and Explicit Information on the Acquisition of the Italian Future Tense. En VanPatten, B. (Ed.). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 207-226.

Benati, A. (2005). The effects of processing instruction, traditional instruction and meaning based-output instruction on the acquisition of the English past simple tense. *Language Teaching Research*, vol. 9, págs. 67-93.

Bernárdez. E. (1998). El subjuntivo español y los espacios mentales. En Cifuentes Honrubia (Ed.), vol. II, *Estudios de Gramática Cognitiva*. Alicante: Universidad de Alicante, págs. 451-465.

Borrego, J., Asencio, J. G. & Prieto, E. (1986). *El subjuntivo, valores y usos*. Madrid: Ed. SGEL, 2003.

Bosque, I. & Demonte, V. (Eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Ed. Espasa.

Byrd, P. (2005). Instructed Grammar. En Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 545-561.

Cadierno, T. (1995). Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense. *The Modern Language Journal*, vol. 79(2), págs. 179-193.

Cadierno, T. (2004). Expressing Motion Events in a Second Language. En Achard, M. & Niemeier, S. (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlín: Mouton de Gruyter, págs. 13-49.

Cadierno, T. (2008a). Learning to talk about motion in a foreign language. En Robinson, P. & Ellis, N. C. (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, págs. 239-277.

Cadierno, T. (2008b). Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, págs. 259-294.

Cadierno, T. & Lund, K. (2004). Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition: Motion Events in a Typological Framework. En VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. & Overstreet, M. (Eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 139-144.

Castañeda Castro, A. (1998). Límites de la capacidad de atención y secuencias de adquisición en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En Cifuentes Honrubia (Ed.), vol. I, *Estudios de Gramática Cognitiva*. Alicante: Universidad de Alicante, págs. 188-196.

Castell, A. (1998). *Gramática de la lengua alemana*. Barcelona: Ed. Idiomas.

Chamorro, M. D., *et al*. (2006). *El Ventilador: Curso de Perfeccionamiento de Español (nivel C1)*. Barcelona: Ed. Difusión.

Cifuentes Honrubia, J. L. (1994). *Gramática cognitiva: fundamentos críticos*. Madrid: Ed. Eudema.

Cifuentes Honrubia, J. L. (Ed.) (1998). *Estudios de Gramática Cognitiva*. Alicante: Ediciones de la Universidad de Alicante.

Collentine, J. (1993). *The development of complex syntax and the selection of mood by foreign language learners of Spanish*. Disertación doctoral no publicada, University of Texas at Austin. Recurso en línea, disponible en: http: //jan.ucc.nau.edu/~jgc/cv_research.php. Fecha de consulta: 5 de mayo de 2007.

Collentine, J. (1995). The Development of Complex Syntax and Mood-Selection Abilities by Intermediate-Level Learners of Spanish. *Hispania*, vol. 78, págs. 123-136.

Collentine, J. (1998). Processing Instruction and the Subjunctive. *Hispania*, vol. 81, págs. 576-587.

Collentine, J. (2000). The Relationship between Syntactic and Morphological Abilities in Advanced FL Learners of Spanish. En Leow, R. & Sanz, C. (Eds.), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium*. Massachusetts: Cascadilla Press, págs. 20-35.

Collentine, J. (2003). The Development of Subjunctive and Complex-Syntactic Abilities among FL Spanish Learners. En Lafford, B. & Salaberry, R. (Eds.), *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Washington: Georgetown University Press, págs. 74-97.

Collentine, J. (2004). Where PI Research Has Been And Where It Should Be Going. En VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 169-182.

Corder, S. P. (1967). La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua. En Muñoz Liceras, J. (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Ed. Visor, 1996, págs. 31-40.

Cuenca, M. J. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ed. Ariel.

De Bot, K. (1996). The Psycholinguistics of the Output Hypothesis. *Language Learning*, vol. 46(3), págs. 529-555.

De Knop, S. & De Rycker, T. (2008). By way of introduction. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, págs. 1-4.

De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.) (2008). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar.* Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

De Miguel, A. (1999). *La perversión del lenguaje*. Madrid: Ed. Espasa Calpe.

DeKeyser, R. & Sokalski, K. (1996). The Differential Role of Comprehension and Production Practice. *Language Learning*, vol. 46(4), págs. 613-642.

DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, págs. 42-63.

DeKeyser, R., Salaberry, R., Robinson, P. & Harrington, M. (2002). What Gets Processed in Processing Instruction? A Commentary on Bill VanPatten's "Processing Instruction: An Update". *Language Learning*, vol. 52(4), págs. 805-823.

Díaz Ballesteros, P. & Rodríguez Sordo, M. L. (2002). *El Subjuntivo I. Nivel Intermedio.* Madrid: Ed. Edinumen.

Doughty, C. (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. En Doughty, C. & Long, M. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, págs. 256-310.

Doughty, C. & Long, M. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Ed. Blackwell Publishing.

Doughty, C. (2004). Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research. En VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. & Overstreet, M. (Eds.) *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 181-202.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998a). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998b). Issues and Terminology. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, págs. 1-11.

ECKMANN, F., HIGHLAND, D., LEE, P., MILEHAM, J. & RUTKOWSKI, R. (Eds.) (1995). *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy.* Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), págs. 83-107.

FARLEY, A. (2001). Authentic Processing Instruction and the Spanish Subjunctive. *Hispania*, vol. 84, págs. 289-299.

FARLEY, A. (2005). *Structured Input: Grammar Instruction for the Acquisition-Oriented Classroom.* Nueva York: McGraw-Hill.

FARLEY, A. (2004a). The Relative effects of Processing Instruction and Meaning-Based Output Instruction. En VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 143-168.

FARLEY, A. (2004b). Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed? En VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 227-240.

FERNÁNDEZ GARCÍA, F. (2007). Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española. *MarcoELE,* núm. 5. Disponible en línea: http: //www.marcoele.com/num/5/index.html. Fecha de consulta: 28 de abril de 2008.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. (1998). El aprendizaje de una segunda lengua concebido como la adquisición de un nuevo sistema cognitivo. En Cifuentes Honrubia (Ed.), vol. I, *Estudios de Gramática Cognitiva*. Alicante: Universidad de Alicante, págs. 197-205.

FERNÁNDEZ, C. (2008). Reexamining the Role of Explicit Information in Processing Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 30(3), págs. 277-305.

FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid: Ed. Edelsa.

GASS, S. (1995). Learning and Teaching: The Necessary Interaction. En Eckmann, F., Highland, D., Lee, P., Mileham, J. & Rutkowski, R. (Eds.). *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 3-20.

GELABERT, M. J. & MENÉNDEZ, M. (2008). Sobre el MCER y el nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes. Un sencillo cuadernillo didáctico introductorio. Disponible *en línea*: http: //www.edinumen.es/images/stories/prisma_a_fondo/marco_comun.pdf. Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2008.

GODFROID, A. & HOUSEN, A. (2008). The Role of Noticing in Incidental L2 Vocabulary Acquisition: Evidence from an Eye-Tracking Study. En *33rd International LAUD Symposium (2008) Conference Papers*. Essen: LAUD (Linguistic Agency, University of Duisburg-Essen), págs. 191-210.

GÓMEZ TORREGO, L. (1998). *Gramática didáctica del español.* Madrid: Ed. SM.

GROVE, C. (2003). The Role of Instruction in Spanish Second Language Acquisition. En Lafford, B. & Salaberry, R. (Eds.), *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Washington: Ed. Georgetown University Press, págs. 287-319.

GRUNDY, P. (2004). The Figure/Ground Gestalt and Language Teaching Methodology. En Achard, M. & Niemeier, S. (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlín: Mouton de Gruyter, págs. 119-141.

GUDMESTAD, A. (2006). L2 Variation and the Spanish Subjunctive: Linguistic Features Predicting Mood Selection. En Klee, C. & Face, T. (Eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Language*. Cascadilla Proceedings Project. Massachusetts, págs. 170-184.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (2005). *Problemas fundamentales de la gramática del español como segunda lengua.* Madrid: Ed. Arco/Libros.

HINKEL, E. (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

HOUSEN, A. & PIERRARD, M. (2005). Investigating Instructed Second Language Acquisition. En Housen A. & Pierrard, M. (Eds.), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter, págs. 1-30.

HOUSEN, A. & PIERRARD, M. (2005). *Investigations in Instructed Second Language Acquisition.* Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.

INCHAURRALDE, C. & VÁZQUEZ, I. (2000). *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Zaragoza: Mira Editores.

INSTITUTO CERVANTES (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponible en línea: http: //cvc.cervantes.es/obref/marco/. Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2008.

INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Los Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

IZUMI, S. & BIGELOW, M. (2000). Does Output Promote Noticing and Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly*, vol. 34(2), págs. 239-278.

IZUMI, S., BIGELOW, M., FUJIWARA, M. & FEARNOW, S. (1999). Testing the Output Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21(3), págs. 421-452.

KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.

KRASHEN, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, vol. 73(4), págs. 440-464.

LAMO DE ESPINOSA, E. (2002). La demanda del español en Francia y Alemania. En *Anuarios del Instituto Cervantes*. Disponible *en línea*: http: //cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/lamo/p07.htm#Arriba. Fecha de consulta: 15 de mayo de 2008.

LANGACKER, R. W. (2008a). Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction. En Robinson, P. & Ellis, N. C. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, págs. 66-88.

LANGACKER, R. W. (2008b). The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive*

Approaches to Pedagogical Grammar. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, págs. 7-36.

LEE, D. (2001). *Cognitive Linguistics: an Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

LEE, J. F. (1987). Comprehending the Spanish Subjunctive: An Information Processing Perspective. *The Modern Language Journal*, vol. 71(1), págs. 50-57.

LEE, J. F. & VANPATTEN, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill.

LLOPIS GARCÍA, R. (2005). *El Subjuntivo y la Instrucción de Procesamiento en la adquisición del español como lengua extranjera por hablantes nativos de alemán*. Trabajo de investigación tutelada (no publicado). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

LLOPIS GARCÍA, R. (2007). Procesamiento del *input* y mejora en el *output* para el aprendizaje de segundas lenguas: un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para el subjuntivo español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, vol. 1(1), págs. 100-123. Disponible en línea: http: //www.nebrija.com/revista-linguistica/Vol_1_01.htm. Fecha de consulta: 16 de agosto de 2008.

LLOPIS GARCÍA, R. (2008a). Input and Output Processing in Second Language Acquisition: A Case Study for the Spanish Subjunctive. En *33rd International LAUD Symposium (2008) Conference Papers*. Essen: LAUD (Linguistic Agency, University of Duisburg-Essen), págs. 409-429.

LLOPIS GARCÍA, R. (2008b). Input and Output Processing in Second Language Acquisition. Comunicación personal. *33rd International LAUD Symposium*, marzo de 2008, Landau.

LONG, M. & ROBINSON, P. (1998). Focus on form. Theory, research, and practice. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, págs. 15-41.

LÓPEZ GARCÍA, A. (2005). Gramática cognitiva para profesores de español L2. Madrid: Ed. Arco/Libros.

MACWHINNEY, B. (2005a). A Unified Model of Language Acquisition. En Kroll, J. & de Groot, A. (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: OUP, págs. 49-67.

MacWhinney, B. (2005b). Emergent Fossilization. En Han, Z. & Odlin, T. (Eds.), *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Clevedon: Ed. Multilingual Matters, págs. 134-156.

Marsden, E. (2006). Exploring Input Processing in the Classroom: An Experimental Comparison of Processing Instruction and Enriched Input. *Language Learning*, vol. 56(3), págs. 507-566.

Miquel, L. & Sans, N. (1990). *Intercambio 1: Spanisch für Anfänger.* Barcelona: Klett Verlag-Ed. Difusión.

Miquel, L. & Sans, N. (2002). *Rápido, neu: curso intensivo de español.* Barcelona: Klett Verlag-Ed. Difusión.

Molina, I. (2006). *Practica tu español: el subjuntivo.* Madrid: Ed. SGEL.

Moreno Muñoz, C. (2002). El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico. *Carabela*, vol. 51(1), págs. 119-145.

Moreno, C., Hernández, C., Miki Kondo, C. (2007). *Gramática. Nivel medio B1.* Madrid: Ed. Anaya.

Morgan Short, K. & Wood Bowden, H. (2006). Processing Instruction and Meaningful Output-Based Instruction: Effects in Second Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 28, págs. 31-65.

Nemser, W. (1971). Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. En Muñoz Liceras, J. (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Ed. Visor, 1996, págs. 51-62.

Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instrucion: A research sinthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, vol. 50(3), págs. 417-528.

Palacios Martínez, I. (Ed.) (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas.* Madrid: Ed. EnClave ELE.

Pica, T. (2005). Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. En Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 263-280.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct.* Londres: Penguin.

Porto Dapena, J. A. (1991). *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Ed. Arco/Libros.

QIN, J. (2008). The effect of processing instruction and dictogloss tasks on acquisition of the English passive voice. *Language Teaching Research*, vol. 12(1), págs. 61-82.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2008). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Disponible en línea: http: //buscon.rae.es.

ROBINSON, P. & ELLIS, N. C. (Eds.) (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition.* Londres: Ed. Routledge.

ROBINSON, P. & ELLIS, N. C. (2008a). Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction – Issues for Research. En Robinson, P. & Ellis, N. C. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, págs. 489-545.

ROBINSON, P. & ELLIS, N. C. (2008b). An Introduction to Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Language Instruction. En Robinson, P. & Ellis, N. C. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, págs. 3-24.

ROJO, G. (2001). La explotación de la Base de Datos Sintácticos del español actual. En De Kock, J. (Ed.), *Lingüística con corpus*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

RUIZ CAMPILLO, J. P. (2001). El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación. *RedELE*, núm. 1. Disponible en línea: http: //www.mepsyd.es/redele/revista1/index.shtml. Fecha de consulta: 2 de mayo de 2007.

RUIZ CAMPILLO, J. P. (2004). Normatividad y operatividad en la enseñanza de aspectos formales. El *casus belli* de la «concordancia temporal». *RedELE*, núm. 2. Disponible en línea: http: //www.mepsyd.es/redele/revista2/index.shtml. Fecha de consulta: 6 de junio de 2007.

RUIZ CAMPILLO, J. P. (2007a). El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. En Pastor Villalba, C. (Ed.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006*, Instituto Cervantes de Múnich. Disponible en línea: http: //www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/02.html. Fecha de consulta: 4 de junio de 2007.

RUIZ CAMPILLO, J. P. (2007b). Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE*, núm. 5. Disponible en línea: http: //www.marcoele.com/num/5/index.html. Fecha de consulta: 28 de marzo de 2008.

Ruiz Campillo, J. P. (2008) (en prensa). El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad? *MarcoELE*. Disponible en línea: http: //www.marcoele.com/.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2008). Cross-linguistic analysis, second language teaching and cognitive semantics: The case of Spanish diminutives and reflexive constructions. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Mouton de Gruyter: Berlín/Nueva York, págs. 121-153.

Salaberry, M. R. (1997). The role of input and output practice in second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 53(2), págs. 422-451.

Salaberry, M. R. (1998). On Input Processing, True Language Competence and Pedagogical Bandwagons: A Reply to Sanz and VanPatten. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 54(2), págs. 274-285.

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Ed. Arco/Libros.

Sanz, C. & VanPatten, B. (1998). On Input Processing, Processing Instruction, and the Nature of Replication Tasks: A Response to Salaberry. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 54(2), págs. 263-273.

Sastre, M. A. (2004). *El subjuntivo en español*. Salamanca: Ed. Colegio de España.

Selinker, L. (1972). La interlengua. En Muñoz Liceras, J. (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Ed. Visor, 1996, págs. 79-101.

Slobin, D. (1996). From thought and language to thinking for speaking. En Gumpertz, J. & Levinson, S. C. (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: CUP, págs. 70-96.

Soca, R. (2004). *La fascinante historia de las palabras*. Río de Janeiro: Asociación Cultural Antonio de Nebrija.

Swain, M. (1998a). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50(1), págs. 158-164.

SWAIN, M. (1998b). Focus on form through conscious reflection. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, págs. 64-81.

TAYLOR, J. R. (2008a). Language in the Mind. En *33rd International LAUD Symposium (2008) Conference Papers*. Essen: LAUD (Linguistic Agency, University of Duisburg-Essen), págs. 856-882.

TAYLOR, J. R. (2008b). Some pedagogical implications of cognitive linguistics. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, págs. 37-66.

TOTH, P. D. (2006). Processing Instruction and a Role for Output in Second Language Acquisition. *Language Learning*, vol. 56(2), págs. 319-385.

TYLER, A. (2008a). Cognitive Linguistics and Second Language Instruction. En Robinson, P. & Ellis, N. C. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, págs. 456-488.

TYLER, A. (2008b). Applied Cognitive Linguistics: Putting Linguistics back into Second Language Teaching. En *33rd International LAUD Symposium (2008) Conference Papers*. Essen: LAUD (Linguistic Agency, University of Duisburg-Essen), págs. 904-927.

TYLER, A. & EVANS, V. (2004). Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The Case of Over. En Achard, M. & Niemeier, S. (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlín: Mouton de Gruyter, págs. 257-280.

UNGERER, F. & SCHMID, H. J. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics.* Londres: Pearson Education Limited, 2006.

VANPATTEN, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research.* Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.

VANPATTEN, B. (2002a). Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, vol. 52(4), págs. 755-803.

VANPATTEN, B. (2002b). Processing the Content of Input-Processing and Processing Instruction Research: A Response to DeKeyser, Salaberry, Robinson, and Harrington. *Language Learning*, vol. 52(4), págs. 825-831.

VanPatten, B. (Ed.) (2004a). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. & Overstreet, M. (Eds.) (2004b). *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

VanPatten, B. (2004). Input Processing in Second Language Acquisition. En VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 5-32.

VanPatten, B. (2007). Input Processing in Adult Second Language Acquisition. En VanPatten, B. & Williams, J. (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 115-136.

VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993a). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15(2), págs. 225-243.

VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993b). Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The Modern Language Journal*, vol. 77(1), págs. 45-57.

VanPatten, B. & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus Structured Input in Processing Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 18(4), págs. 495-510.

VanPatten, B. & Sanz, C. (1995). From Input to Output: Processing Instruction and Communicative Tasks. En Eckmann, F., Highland, D., Lee, P., Mileham, J. & Rutkowski, R. (Eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 169-185.

VanPatten, B. & Williams, J. (2007). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Tesis doctoral (1989) en la TH Freie Universität Berlin. Fráncfort: Ed. Peter Lang.

VV.AA. (2008). *33rd International LAUD Symposium: Cognitive Approaches to Second/Foreign Language Processing: Theory and Pedagogy*. Conference Papers. Essen: LAUD (Linguistic Agency, University of Duisburg-Essen).

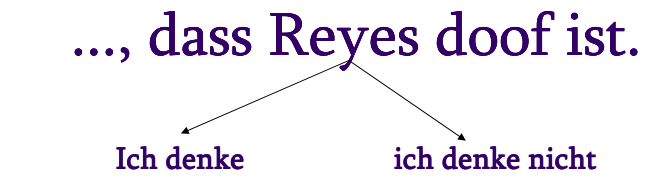
WILLIAMS, J. (2005). Form-Focused Instruction. En Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 671-691.

WONG, W. (2001). Modality and Attention to Meaning and Form in the Input. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 23(3), págs. 345-368.

WONG, W. (2004a). The Nature of Processing Instruction. En VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 33-64.

WONG, W. (2004b). Processing Instruction in French: The Roles of Explicit Information and Structured Input. En VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, págs. 187-206.

ZAMORANO AGUILAR, A. (2005). *El subjuntivo en la historia de la gramática española*. Madrid: Ed. Arco/Libros.



En alemán, tienes que oír toda la frase para saber si tienes que enfadarte o no.

En español, puedes elegir entre enfadarte directamente, o esperar a tener más información



Estoy segura de
Es totalmente falso
No creo
Opino
Es muy triste

... que Reyes → ES / SEA

tonta

Una verdad universal:

En español, cuando digo que LLUEVE, quiero decir que LLUEVE

Si digo:

- *Quiero que ~~llueve~~
- *No creo que ~~llueve~~
- *Es difícil que ll~~ueve~~
- *Es maravilloso que ll~~ueve~~
- *Necesito que ~~llueve~~

¡No quiero decir que *LLUEVE*!



Algunos términos útiles para entender mejor



- **Declaración** (*Aussage/Behauptung*)= declarar es decir algo con seguridad, dar información que sabes que es correcta o, que según ***tu punto de vista***, es así.
  - Es como decir cosas que PARA TI están en tonos blancos o negros.
  - *Aunque **HACE** frío, voy a salir. Tengo que comprar.*
- **No-declaración** = decir algo con *matices*: dudas, sentimientos, intención, amenaza, propuesta, tristeza, valoración, alegría, emoción, rabia....
  - Es como decir cosas con verdes, turquesas, rojos, naranjas, lilas, rosas, carmín... o sin color (=*esto que te cuento me lo han contado a mí. Yo no tengo nada que ver*) ☺.
  - *Aunque **HAGA** frío, voy a salir. Tengo que comprar* → intención (colores)
  - *Aunque Lisa **SEA** tonta, es una buena persona* → no-compromiso, (sin color)
- **MATRIZ** = todo lo que –en nuestra frase– nos ayuda a entender si declaramos (IND) o no declaramos (SUBJ). Puede ser una palabra, una frase, el sentido de lo que decimos...
  - *Es maravilloso que, no creo que, quiero que, aunque, hasta que, cuando*, etc.

La verdad sobre el indicativo y el subjuntivo



- El **indicativo** representa una **DECLARACIÓN** del hecho que se dice.
- El **subjuntivo** representa una **NO-DECLARACIÓN** del hecho que se dice.
  - Es decir, con el indicativo decimos lo que queremos decir... ***Y YA ESTÁ***: comunicamos, decimos, nos comprometemos, opinamos (tanto con seguridad como con inseguridad) → sobre lo que hablamos.
  - Con el subjuntivo decimos ***TODO LO DEMÁS***: intenciones, objetivos, cuestionamientos, incredulidad, valor, no compromiso, emoción, amenaza, alegría, tristeza → sobre lo que hablamos.

Ejemplos comparativos DE-ESP

- Ich mag es nicht, wenn Du *schreist*
- Ich schreie gerade gar nicht!!
- Ich habe nicht gesagt, dass Du *schreist*, sondern, dass ich nicht mag, wenn Du es tust.

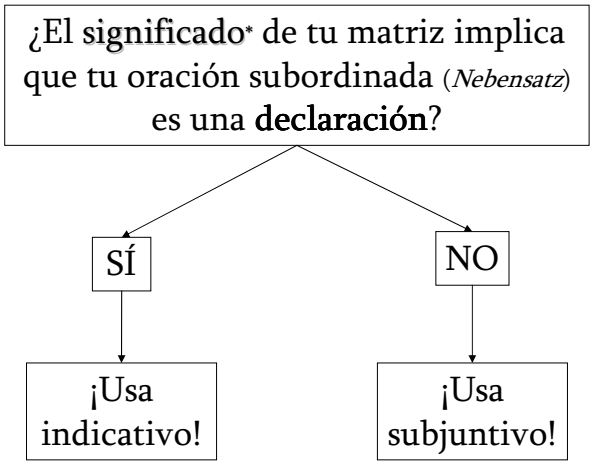
- No me gusta que *grites*.
- ¡Yo no estoy gritando!
- No he dicho que *grites*, he dicho que ***no me gusta***.

En alemán, esta "no-declaración" se entiende en el contexto.
En español, se entiende porque se marca gramaticalmente con el subjuntivo.

- Er liebt sie, ich weiss es
- *Él la ama, lo sé*
- Er liebt sie, denke ich
- *Él la ama, creo*
- Er liebt sie, meine ich
- *Él la ama, supongo*

- *Er liebt sie, denke ich nicht (???)
- **Él la ama, no creo* (???)
- *Er liebt sie, ist nicht wahr (???)
- **Él la ama, no es verdad*(???)
- *Er liebt sie, ich will (???)
- **Él la ama, quiero* (???)

Así funciona...



*El significado es lo importante, ¡la forma da igual! Frase, sustantivo, adverbio, etc.

ANEXO 2. LAS ORACIONES DEL RELATIVO. EJEMPLOS



WAS UND WO ESSEN GEHEN?

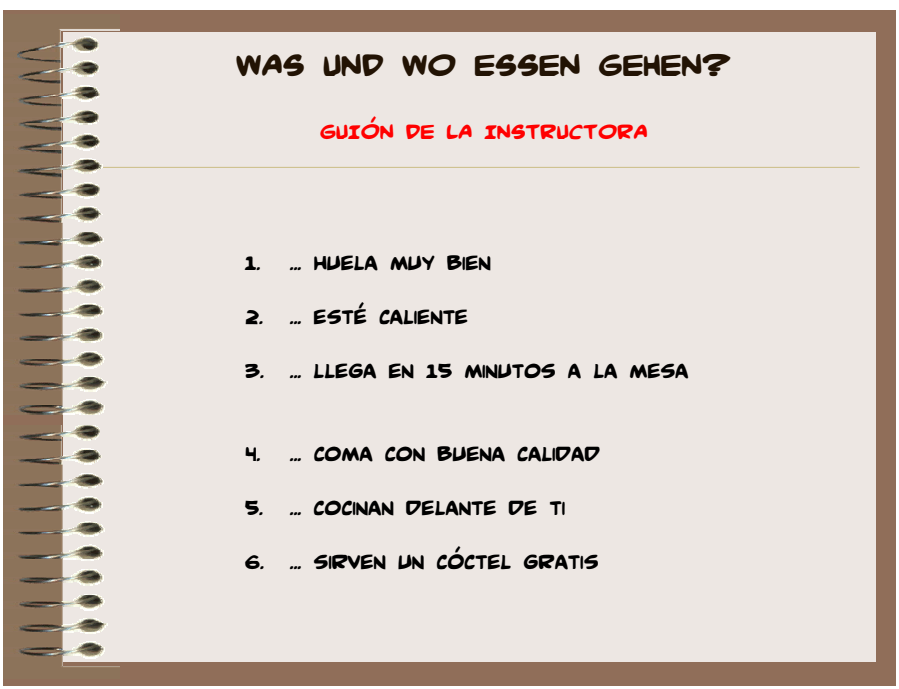
LUIS MÖCHTE IN EINE PIZZERIA ESSEN GEHEN UND ÜBERLEGT, WELCHE PIZZA ER BESTELLEN WIRD UND IN WELCHES RESTAURANT ER GEHEN MÖCHTE.
HÖRE DIE FOLGENDEN KOMMENTARE AN UND ENTSCHEIDE WELCHE PIZZA LUIS BESTELLEN WIRD UND IN WELCHES RESTAURANT ER GEHT. MARKIERE DEINE ANTWORT MIT EINEM ✓:

QUIERO UNA PIZZA QUE…

PIZZA DE SIEMPRE	¿NUEVA OPCIÓN?	
_____	_____	muy bien
_____	_____	caliente
_____	_____	en 15 minutos a la mesa

QUIERO IR A UNA PIZZERÍA DONDE…

PIZZERÍA DE SIEMPRE	¿NUEVO RESTAURANTE?	
_____	_____	con buena calidad
_____	_____	delante de ti
_____	_____	un cóctel gratis



WAS UND WO ESSEN GEHEN?

GUIÓN DE LA INSTRUCTORA

1. … HUELA MUY BIEN
2. … ESTÉ CALIENTE
3. … LLEGA EN 15 MINUTOS A LA MESA
4. … COMA CON BUENA CALIDAD
5. … COCINAN DELANTE DE TI
6. … SIRVEN UN CÓCTEL GRATIS

DIE KNEIPEN VON AACHEN

(1) HIER HAST DU GEMISCHTEN AUSSAGEN VON VERSCHIEDENEN PERSONEN ÜBER DIE KNEIPEN VON AACHEN (*BARES DE AACHEN*) UND IDEEN DARÜBER, WIE MAN SIE VERBESSERN KÖNNTE (*EN AACHEN NO HAY*):

BARES DE AACHEN QUE...

1. están siempre llenos de gente
2. ofrecen comida variada
3. cierren a las 6 de la mañana
4. sean diferentes y originales

BARES DE AACHEN DONDE...

5. se baile toda la noche
6. se pueda comer a las 4 de la mañana
7. se reúnen los amigos
8. jugamos a las cartas o al *Trivial*

(2) BEZIEHEN SICH DIE KOMMENTARE AUF DIE AKTUELLEN KNEIPEN ODER SIND ES VERBESSERUNGSIDEEN?

BARES DE AACHEN **Nº** _____

EN AACHEN NO HAY **Nº** _____

(3) WAS DENKST DU? SAG DEINE MEINUNG!

YO CREO QUE SÍ HAY **Nº** _____

AACHEN NECESITA MÁS **Nº** _____

DER KLIMAWANDEL

STELL DIR VOR, DU SEIST EIN REGISSEUR UND MÖCHTEST EINEN DOKUMENTARFILM ÜBER DIE SCHRECHLICHEN AUSWIRKUNGEN DES KLIMAWANDELS DREHEN. DU HAST SCHON EINIGE SZENEN GEFILMT UND DENKST ÜBER DIE NÄCHSTEN SZENEN NACH, DIE DU DREHEN WIRST.
VERVOLLSTÄNDIGE DIE SÄTZE MIT IND ODER SUBJ, UM ZU ENTSCHEIDEN, OB DU AN DIE SCHON GEDREHTEN SZENEN (*ESCENA RODADA*) DENKST, ODER AN DIE, DIE DU NOCH DREHEN WIRST (*ESCENA POSIBLE*).

HIER HAST DU EINIGE VERBEN ALS HILFESTELLUNG. DU KANNST ABER AUCH ANDERE VERWENDEN:
ENSEÑAR, DEMOSTRAR, ALARMAR, MOSTRAR, PROBAR, APARECER, SER, EDUCAR.

UNA ESCENA QUE...	ESCENA RODADA	ESCENA POSIBLE
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

UNA ESCENA DONDE...		
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

DIE WELT DER UNIVERSITÄT

DU WIRST AUSSAGEN ÜBER DIE UNIVERSITÄT IM ALLGEMEINEN HÖREN: EINERSEITS ÜBER DIE UNIVERSITÄT, SO WIE SIE IST, ANDERERSEITS ÜBER DIE UNIVERSITÄT, WIE SIE SEIN SOLLTE.
SCHREIBE DIE VERBEN IN DIE RICHTIGE SPALTE, JE NACH DEM OB SIE SICH AUF DIE REALITÄT *(UNI REAL)* ODER AUF DAS IDEAL *(UNI IMAGINARIA)* BEZIEHEN:

	UNI REAL	UNI IMAGINARIA	
UNA UNIVERSIDAD DONDE…	se _____	_____	a ser mejor persona
	se _____	_____	materia útil para la carrera
	se _____	_____	para mejorar el futuro
	se _____	_____	la cultura general
	_____	_____	miles de alumnos cada año
	se _____	_____	en armonía

DIE WELT DER UNIVERSITÄT

GUIÓN DE LA INSTRUCTORA

1. … *SE APRENDA* A SER MEJOR PERSONA
2. … *SE ENSEÑA* MATERIA ÚTIL PARA LA CARRERA
3. … *SE INVESTIGA* PARA MEJORAR EL FUTURO
4. … *SE PROMOCIONE* LA CULTURA GENERAL
5. … *ASISTEN* MILES DE ALUMNOS CADA AÑO
6. … *SE TRABAJE* EN ARMONÍA

ANEXO 3. LAS ORACIONES TEMPORALES. EJEMPLOS



PLÄNE SCHMIEDEN

WELCHE SIND DEINE PLÄNE FÜR DAS NÄCHSTE WOCHENENDE?

(1) HÖRE DIE VERBEN AN UND SCHREIBE SIE IM INFINITV AUF.
(2) SETZE DIE VERBEN IN DIE RICHTIGE FORM UND VERVOLLSTÄNDIGE DIE SÄTZE UM ZU SAGEN, OB SIE ABSICHTEN (*INTENCIÓN*) ODER EINE EINFACHE ZUKÜNFTIGE HANDLUNG (*ACCIÓN FUTURA*) BESCHREIBEN:

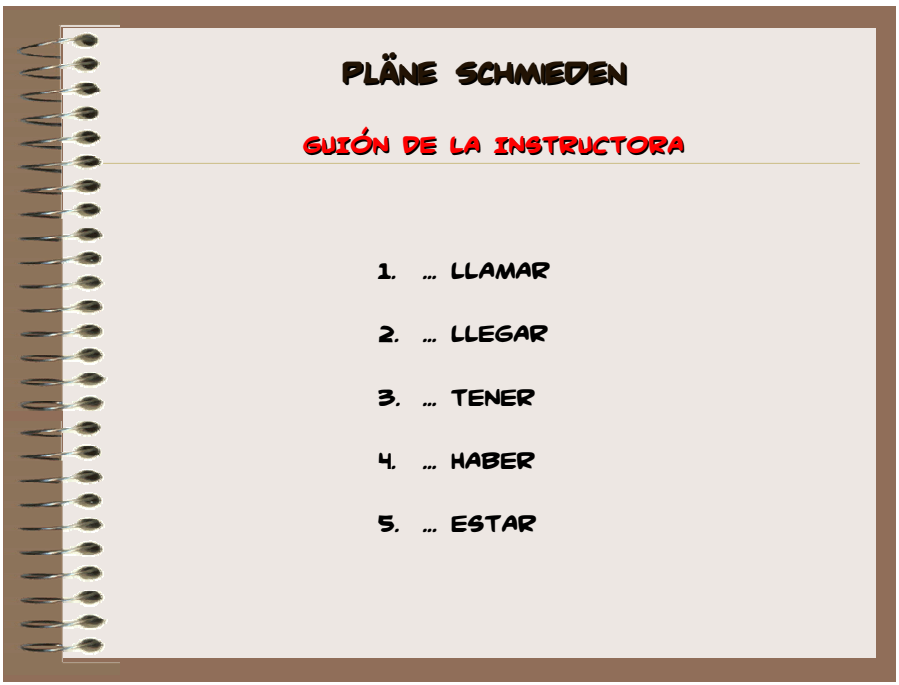
Schreibe hier die Infinitive der Verben hin: _____

YO SALGO/SALDRÉ DE FIESTA CUANDO…

NO SÉ			ACCIÓN FUTURA	INTENCIÓN
___	1.	_____	_____	_____
___	2.	_____	_____	_____
___	3.	_____	_____	_____
___	4.	_____	_____	_____
___	5.	_____	_____	_____

(2) IN WELCHEN DER OBEN BESCHRIEBENEN SITUATIONEN WIRD *SALGO* UND IN WELCHEN *SALDRÉ* VERWENDET?

SALGO	SALDRÉ	NO SÉ
Nº _____	Nº _____	Nº _____



PLÄNE SCHMIEDEN

GUIÓN DE LA INSTRUCTORA

1. … LLAMAR
2. … LLEGAR
3. … TENER
4. … HABER
5. … ESTAR

LANDESKUNDE PERÚ

IM KURS *LANDESKUNDE LATEINAMERIKA* HABT IHR 2 WOCHEN LANG PERÚ BESPROCHEN UND DU MÖCHTEST DORT DEINE SOMMERFERIEN VERBRINGEN. DU SCHREIBST DIR ALL DIE DINGE AUF, DIE DU DORT MACHEN WIRST (*PLANES*) UND DU FRAGST EINEN PERUANISCHEN FREUND, WAS ER DORT IMMER MACHT (*HÁBITOS*).

(1) VERBINDE DIESE SÄTZE SINNGEMÄß:

		NO SÉ
1. Disfrutaré de la comida cuando...	__ hago turismo por el sur de Perú	__
2. Bebo el licor „Pisco“ cuando...	__ busco *souvenirs* de Perú	__
3. Visito las Líneas de Nazca cuando...	__ vaya a un restaurante peruano	__
4. Pensaré en los incas cuando...	__ paseo por las playas de Lima	__
5. Admiro el Océano Pacífico cuando...	__ quiera saber qué visitar	__
6. Compro ropa de colores cuando...	__ tengo ganas de fiesta	__
7. Hablaré con el personal del hotel cuando...	__ recorra las ruinas de *Macchu Picchu*	__

(2) ENTSCHEIDE NUN, VON WEM DIE AUSSAGEN STAMMEN:

TUS PLANES	HÁBITOS DE TU AMIGO	NO SÉ
Nº _____	Nº _____	Nº _____

(3) HAST DU SCHON VON EINER DIESER EMPFEHLUNGEN GEHÖRT? WÜRDEST DU SIE WEITEREMPFEHLEN?

Ich kenne...	Ich empfehle...	Keine Ahnung
Nº _____	Nº _____	Nº _____

NICHTS GELINGT MIR!

JAVI GLAUBT, DASS ER IMMER ALLES FALSCH MACHT UND ERZÄHLT ES SEINEM PSYCHOLOGEN.

(1) HÖRE SEINE PROBLEME AN UND UNTERSTREICHE DIE RICHTIGE FORM.

Soy un desastre, doctor, nunca puedo hacer nada bien: mi novia se enfada cuando *llego/llegue* tarde a nuestras citas, ¡pero yo no tengo reloj! En la Facultad, mi profesora se pone nerviosa cuando *hable/hablo* demasiado en clase... ¡voy a suspenderlo todo! Ah, también tengo otro problema: por las noches ronco cuando *duerma/duermo* boca arriba y además, esto me da mucha vergüenza: también lloro cuando *veo/vea* una película con final feliz, ¡me pongo muy emocional! Por último, llamo a mi madre sólo cuando *tenga/tengo* problemas, ¡soy un mal hijo!

(2) BEANTWORTE DIE FOLGENDEN FRAGEN, INDEM DU DIE RICHTIGEN ANTWORTEN MIT EINEM KREIS MARKIERST:

- DIE VERBEN IN DEN HAUPTSÄTZEN STEHEN IM:
  - Indicativo
  - Subjuntivo
  - No sé
- DIE VERBEN IN DEN HAUPTSÄTZEN STEHEN IM:
  - Presente
  - Futuro
  - No sé
- DIE VERBEN IN DEN NEBENSÄTZEN STEHEN IM:
  - Presente de indicativo
  - Presente de subjuntivo
  - No sé
- DIE IN DEN SÄTZEN BESCHRIEBENEN HANDLUNGEN SIND:
  - Habituales
  - Futuras
  - Intencionales
  - No sé

NICHTS GELINGT MIR!

GUIÓN DE LA INSTRUCTORA

SOY UN DESASTRE, DOCTOR, NUNCA PUEDO HACER NADA BIEN: MI NOVIA SE ENFADA CUANDO ***LLEGO*** TARDE A NUESTRAS CITAS, ¡PERO YO NO TENGO RELOJ! EN LA FACULTAD, MI PROFESORA SE PONE NERVIOSA CUANDO ***HABLO*** DEMASIADO EN CLASE... ¡VOY A SUSPENDERLO TODO! AH, TAMBIÉN TENGO OTRO PROBLEMA: POR LAS NOCHES RONCO CUANDO ***DUERMO*** BOCA ARRIBA Y ADEMÁS, ESTO ME DA MUCHA VERGÜENZA: TAMBIÉN LLORO CUANDO ***VEO*** UNA PELÍCULA CON FINAL FELIZ, ¡ME PONGO MUY EMOCIONAL! POR ÚLTIMO, LLAMO A MI MADRE SÓLO CUANDO ***TENGO*** PROBLEMAS, ¡SOY UN MAL HIJO!

MEIN LEBENSWANDEL!

MIT HILFE DES PSYCHOLOGEN, FÜHLT JAVI SICH BESSER UND STARK GENUG, SEIN LEBEN ZU ÄNDERN.

(1) VERWANDLE DIE VORHERIGEN SÄTZE DES TEXTES SO, DASS SIE EINE ZUKÜNFTIGE HANDLUNG AUSDRÜCKEN:

Javi piensa, "tengo que cambiar, si sigo así"... mi novia se enfadará cuando _____ tarde a nuestras citas, ¡necesito comprar un reloj! En la Facultad, mi profesora se pondrá nerviosa cuando _____ demasiado en clase... ¡necesito hablar menos! Ah, también tengo otro problema: por las noches roncaré cuando _____ boca arriba, ¡necesito otra posición para dormir! y además, aunque me dé mucha vergüenza: lloraré cuando _____ una película con final feliz, ¡es bueno ser emocional! Por último, llamaré a mi madre siempre cuando _____ tiempo: ¡los fines de semana!"

(2) BEANTWORTE DIE FOLGENDEN FRAGEN, INDEM DU DIE RICHTIGEN ANTWORTEN MIT EINEM KREIS MARKIERST:

- DIE VERBEN IN DEN HAUPTSÄTZEN STEHEN IM:
  - Indicativo
  - Subjuntivo
  - No sé
- DIE VERBEN IN DEN HAUPTSÄTZEN STEHEN IM:
  - Presente
  - Futuro
  - No sé
- DIE VERBEN IN DEN NEBENSÄTZEN STEHEN IM:
  - Presente de indicativo
  - Presente de subjuntivo
  - No sé
- DIE IN DEN SÄTZEN BESCHRIEBENEN HANDLUNGEN SIND:
  - Habituales
  - Futuras
  - Intencionales
  - No sé

ANEXO 4. LAS ORACIONES CONCESIVAS. EJEMPLOS

REBECA IST VERLIEBT

REBECA IST VERLIEBT UND ERKLÄRT UNS, WARUM IHR FREUND EINFACH UMWERFEND IST:

VERVOLLSTÄNDIGE JEDEN KOMMENTAR VON REBECA UND ENTSCHEIDE MIT EINEM ✓, OB SIE SUBJEKTIV BEWERTET *(VALORACIÓN)* ODER EINE OBJEKTIVE AUSSAGE *(DECLARACIÓN)* MACHT:

	VALORACIÓN	DECLARACIÓN	NO SÉ
Javi me lleva de compras, aunque			
_____ (tener) pocas ganas	_____	_____	____
_____ (tener) poco dinero	_____	_____	____
Javi me quiere, aunque			
_____ (estar) loco por Jessica Alba	_____	_____	____
_____ (estar) en otra ciudad	_____	_____	____
Javi me llama por teléfono todos los días, aunque			
_____ (ser) tarde por la noche	_____	_____	____
_____ (ser) muy caro hablar tanto	_____	_____	____
Javi me visita los fines de semana, aunque			
_____ (vivir) muy lejos	_____	_____	____
_____ (vivir) en otro país	_____	_____	____
Javi ya no fuma por mí, aunque			
le _____ (gustar) mucho el tabaco	_____	_____	____
le _____ (gustar) relajarse con un cigarrillo	_____	_____	____

MARCUS UND DIE SPANIER

MARCUS IST DEUTSCHER UND STUDIERT SPANISCH IM ERSTEN SEMESTER.
ER WEISS NICHT VIEL ÜBER SPANIER ABER HAT TROTZDEM EIN BESTIMMTES BILD VON IHNEN.

(1) HÖRE MARCUS KOMMENTARE AN UND SCHREIBE DIE INFINITIVE AUF.
(2) SETZE 2 VERBEN IN IND UND 3 IN SUBJ UM ZU ENTSCHEIDEN, OB MARCUS TATSACHEN *(DECLARA)* DARSTELLT ODER SUBJEKTIV BEWERTET *(VALORA)*.
(3) SAG DEINE MEINUNG UND MALE ☺, WENN DU DER GLEICHEN MEINUNG BIST ODER ☹, WENN NICHT:

LOS ESPAÑOLES SON GENTE INTERESANTE, AUNQUE...

	VERBO EN INFINITIVO	VALORA	DECLARA		NO SÉ	MI OPINIÓN
1.	_____	_____	_____	siempre flamenco	__	_____
2.	_____	_____	_____	todos muy bajos	__	_____
3.	_____	_____	_____	demasiado alto	__	_____
4.	_____	_____	_____	mucha *sangría*	__	_____
5.	_____	_____	_____	corridas de toros	__	_____

MARCUS UND DIE SPANIER

GUIÓN DE LA INSTRUCTORA

1. … BAILAR SIEMPRE FLAMENCO
2. … SER TODOS MUY BAJOS
3. … HABLAR DEMASIADO ALTO
4. … BEBER MUCHA SANGRÍA
5. … CELEBRAR CORRIDAS DE TODOS

MARCUS UND SPANIEN

MARCUS KOMMT GERADE AUS SPANIEN ZURÜCK, WO ER EINEN EINMONATIG INTENSIVKURS ABSOLVIERT HAT UND HAT NEUE DINGE ÜBER DAS LAND GELERNT, DIE SEINE AUFMERKSAMKEIT AUF SICH GEZOGEN HABEN.

(1) HÖRE MARCUS KOMMENTARE AN UND ENTSCHEIDE, OB ER TATSACHEN DARSTELLT *(DECLARA)* ODER SUBJEKTIV BEWERTET *(VALORA)*.

(2) SAG DEINE MEINUNG UND MALE ☺ WENN DU DER GLEICHEN MEINUNG BIST ODER ☹ WENN NICHT:

ESPAÑA ES UN PAÍS FANTÁSTICO, AUNQUE…

NO SÉ	VALORA	DECLARA		MI OPINIÓN
1. __	_____	_____	pocos bosques y zonas verdes	_____
2. __	se _____	_____	poco	_____
3. __	se _____	_____	la siesta durante 3 horas al día	_____
4. __	se _____	_____	siempre muy tarde	_____
5. __	_____	_____	todo sin puntualidad	_____

MARCUS UND SPANIEN

GUIÓN DE LA INSTRUCTORA

1. … HAY POCOS BOSQUES Y ZONAS VERDES
2. … SE TRABAJE POCO
3. … SE DUERMA LA SIESTA DURANTE 3 HORAS CADA DÍA
4. … SE COME SIEMPRE MUY TARDE
5. … FUNCIONA TODO SIN PUNTUALIDAD

HILFE, DER ZAHNARZT!

JULIA HAT PANISCHE ANGST VOR DEM ZAHNARZT UND IM FOLGENDEN TEXT ERZÄHLT SIE UNS WARUM.

(1) LIES DEN TEXT UND UNTERSTREICHE ALLE VERBEN DER NEBENSÄTZE, DIE MIT *AUNQUE* EINGELEITET WERDEN:

Tengo unos dientes muy fuertes y sanos, pero eso es porque soy responsable y voy al dentista todos los años, aunque me cueste mucho dinero. Siempre hago una cita con el Dr. Gálvez, aunque es un antipático y aunque me haga daño también. Pero dice la gente que es el mejor dentista de la ciudad, y aunque esté lejos de mi casa, es importante ir. Yo me lavo los dientes todos los días 3 veces, y el Dr. Gálvez lo sabe, aunque me encuentra algún problema siempre que voy. ¡Qué horrible es ir al dentista!

(2) BESCHREIBEN DIE VERBEN, DIE DU UNTERSTRICHEN HAST, MÖGLICHE EREIGNISSE (*HECHO POSIBLE*) ODER TATSACHEN (*HECHO OBJETIVO*)? SCHREIBE UND ORDNE DIE VERBEN SINNGEMÄß:

HECHO POSIBLE	HECHO OBJETIVO	NO SÉ
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

9 788436 951752

La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE (http://www.aselered.org/), pretende establecer cauces para orientar el creciente interés en todo el mundo por nuestra lengua y nuestra cultura, así como establecer foros abiertos para que los que se dedican a esta actividad, desde la docencia o la investigación, puedan recibir información e intercambiar ideas y experiencias.

Para cumplir estos objetivos, ASELE celebra anualmente un Congreso Internacional (cuyas Actas pueden consultarse en internet), publica un Boletín semestral y convoca un Premio de Investigación para tesis doctorales y memorias de máster. Fruto de esta convocatoria anual es la presente colección de monografías, cuyo número 14 tiene en sus manos, y que recoge los diferentes trabajos premiados.

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN