

TESIS DOCTORAL

2014



**Las actividades gramaticales en los materiales
didácticos de E/LE y sus efectos sobre el
aprendizaje de la gramática del español**

Mario Gómez del Estal Villarino

Licenciado en Filología Hispánica

**Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales
Facultad de Educación
UNED**

**Director: Dr. Antonio Medina Rivilla
Codirectora: Dra. Isabel Escudero Ríos**

**Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales
Facultad de Educación de la UNED**

**Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus
efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español**

**Mario Gómez del Estal Villarino
Licenciado en Filología Hispánica**

**Director: Dr. Antonio Medina Rivilla
Codirectora: Dra. Isabel Escudero Ríos**

A mi madre, Humildad, que me enseñó a leer y a escribir;
a mi padre, Basíledes, que me enseñó lo que no sabía;
a mis hijos, Lucía y Javier, que me ayudaron a olvidarme de las letras;
y a Toñi, por lo que sabe.

A don Agustín García Calvo, por lo que no se sabe;
y a doña Isabel Escudero Ríos, por su paciencia.

Índice

1. Introducción	11
1.1. Marco teórico y situación actual	14
1.2. Antecedentes de nuestra investigación	19
1.3. Propósito general y justificación del presente estudio	22
1.4. La investigación: preguntas e hipótesis de estudio	23
1.5. Estructura del presente trabajo	26
2. El conocimiento implícito y el conocimiento explícito para el aprendizaje de L2 ..	31
2.1. Introducción	31
2.2. Los conceptos de ‘conocimiento implícito’ (CI) y ‘conocimiento explícito’ (CE) en varias disciplinas	34
2.2.1. CI/CE en la lingüística	35
2.2.2. CI/CE en la enseñanza de lenguas	39
2.2.3. CI/CE en la psicología.....	43
2.3. La utilidad del conocimiento explícito para la ASL	46
2.3.1. La postura no intervencionista o de ausencia de interfaz: la atención al significado	48
2.3.1.1. La hipótesis del período crítico (HPC).....	52
2.3.2. La postura intervencionista o de interfaz fuerte: la atención a las formas	55
2.3.2.1. Evidencia empírica del modelo PPP	60
2.3.2.2. Críticas al modelo PPP	64
2.3.2.2.1. La hipótesis de la enseñabilidad.....	65
2.3.3. La postura semi-intervencionista o de interfaz débil: la atención a la forma	68
2.3.3.1. Tipología y clasificación de técnicas de AF	74
2.3.4. Nuestra postura.....	79
3. El tratamiento tradicional de la gramática.....	81
3.1. Introducción	81
3.2. El Método de Gramática y Traducción (MGT)	85
3.2.1. Breve revisión histórica del MGT.....	87
3.2.2. Concepción teórica y características metodológicas del MGT	91
3.2.3. Inconvenientes del MGT o método tradicional: ¿sin ventajas?	96
3.3. El método audio-lingual (MAUL)	99
3.3.1. El Análisis contrastivo (AC)	103
3.3.2. Breve revisión histórica del Método Audio-lingual	105
3.3.3. Crítica del Método Audio-lingual.....	108
3.4. Influencia del MGT y del MAUL en las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la gramática	116
3.5. Inadecuación de los enfoques basados en la gramática	120
3.6. Conclusión	126
4. El tratamiento mediante procesamiento del <i>input</i>	129
4.1. Introducción	129
4.2. La enseñanza comunicativa del lenguaje y la gramática	131
4.2.1. Crítica de las actividades gramaticales tradicionales	133
4.3. Bases teóricas del procesamiento del <i>input</i>	138
4.3.1. Principios del Modelo de Procesamiento del Input	143
4.3.2. Mecanismos y procesos implicados en la transformación del <i>input</i> en <i>intake</i>	149
4.4. Modelos de actividades de input estructurado.....	153
4.5. Evidencia empírica sobre la efectividad de las actividades de input estructurado	158
4.6. Ventajas e inconvenientes de las actividades de input estructurado	166
4.7. Pautas para el desarrollo de las actividades de input estructurado.....	169
4.8. Tipos de actividades de input estructurado	174
4.9. El procesamiento del <i>input</i> en la enseñanza de ELE.....	178
4.9.1 La Gramática básica del estudiante de español	180

5. El tratamiento mediante tareas gramaticales	183
5.1. Introducción	184
5.2. ¿Camino arriba o camino abajo? La polémica entre deducir o inducir la gramática	187
5.2.1. Las relaciones entre la lengua y el habla	190
5.2.2. Ventajas e inconvenientes del método deductivo y del método inductivo	196
5.2.3. El aumento de la conciencia gramatical	198
5.2.4. La hipótesis del reconocimiento.....	201
5.2.5. La conciencia sobre el lenguaje	205
5.3. Fundamento psicolingüístico de las tareas gramaticales	214
5.3.1. La relación entre la enseñanza de la gramática y el conocimiento gramatical explícito/implícito	217
5.3.2. ¿Cómo se construye el conocimiento implícito de la gramática?	218
5.3.2.1. A partir del análisis del <i>intake</i>	219
5.3.2.2. Mediante la reestructuración de la interlengua del aprendiz	220
5.3.2.3. A través de la interacción en situaciones de comunicación	221
5.3.2.4. Desde el conocimiento explícito de la gramática	221
5.3.3. Posibilidad de la enseñanza de la gramática	222
5.4. Características de las tareas gramaticales.....	223
5.5. Evidencia empírica sobre la eficacia de las TTGG	228
5.6. Las estrategias gramaticales: aprendizaje inteligente de la gramática con TTGG.....	235
5.6.1. Las estrategias de aprendizaje	238
5.6.2. Justificación de la necesidad de reflexión sobre estrategias gramaticales	242
5.6.3. ¿Qué son las estrategias gramaticales?.....	253
5.6.4. Aplicaciones didácticas de las estrategias gramaticales.....	256
5.6.5. Investigación sobre estrategias gramaticales.....	261
5.7. Ventajas e inconvenientes de las TTGG.....	263
5.8. La influencia de las TTGG dentro de la enseñanza de ELE.....	268
5.8.1. Reflexión teórica sobre las TTTGG.....	268
5.8.2. Las TTGG en las publicaciones de ELE	271
6. Metodología de la investigación	275
6.1. Presentación.....	275
6.2. Preguntas centrales de investigación	277
6.3. Hipótesis de estudio	278
6.4. Variables	280
6.4.1. Variables independientes.....	280
6.4.2. Variables dependientes	291
6.4.2.1. Justificación del empleo de test de opción múltiple	292
6.4.2.2. Validación de los test.....	296
6.4.2.2.1. Test 1 (pretest)	298
6.4.2.2.2. Test 2 (postest 1)	299
6.4.2.2.3. Test 3 (postest 2)	300
6.4.2.2.4. Test de subjuntivo	302
6.5. Calendario y administración de la investigación	304
6.6. Población de estudio	307
6.6.1. Distribución de edades	308
6.6.2. Distribución de nivel de estudios	311
6.6.3. Distribución de sexos.....	313
6.6.4. Distribución de lenguas maternas	315
6.6.5. Distribución de participantes en los cuatro tratamientos.....	318
6.7. Evaluación de los test	320
6.7.1. Puntuación del pretest, postest 1 y postest 2	320
6.7.2. Puntuación del test de subjuntivo.....	323
6.8. Procedimientos de medición.....	326
6.8.1. Pregunta 1: ¿Eficacia general de la enseñanza de la gramática?	326
6.8.2. Pregunta 2: ¿Mayor eficacia de un tratamiento concreto de la gramática?	327

6.8.3. Pregunta 3: ¿Mayor eficacia a corto plazo del tratamiento deductivo, del procesamiento del input o de las tareas gramaticales?	328
6.8.4 Pregunta 4: ¿Mayor eficacia a medio plazo del tratamiento deductivo, del procesamiento del input o de las tareas gramaticales?	329
6.8.5. Pregunta 5: ¿Algún tratamiento favorece el aprendizaje autónomo de nuevos fenómenos?	330

7. Resultados y discusión 331

7.1. Pregunta e hipótesis 1: ¿Eficacia general de la enseñanza de la gramática?	332
7.1.1. Análisis de varianza	333
7.1.2. Datos descriptivos	333
7.1.3. Comparaciones múltiples	338
7.1.4. Discusión de la hipótesis 1.....	340
7.2. Pregunta e hipótesis 2: ¿Mayor eficacia de un tratamiento concreto de la gramática?.....	342
7.2.1. Análisis de varianzas.....	343
7.2.2. Datos descriptivos	344
7.2.3. Comparaciones múltiples	348
7.2.4. Discusión de la hipótesis 2.....	350
7.3. Pregunta e hipótesis 3: ¿Mayor eficacia a corto plazo del tratamiento DE, del PI o de las TTGG? ...	353
7.3.1. Análisis de varianzas.....	354
7.3.2. Datos descriptivos	355
7.3.3. Comparaciones múltiples	358
7.3.4. Discusión de las hipótesis 3.1, 3.2 y 3.3	360
7.4. Pregunta e hipótesis 4: ¿Mayor eficacia a medio plazo del tratamiento DE, del PI o de las TTGG? .	363
7.4.1. Análisis de varianzas.....	364
7.4.2. Datos descriptivos	365
7.4.3. Comparaciones múltiples	368
7.4.4. Discusión de la hipótesis 4.....	370
7.5. Pregunta e hipótesis 5: ¿Algún tratamiento favorece el aprendizaje autónomo de nuevos fenómenos?	372
7.5.1. Análisis de varianzas.....	373
7.5.2. Datos descriptivos	374
7.5.3. Comparaciones múltiples	376
7.5.4. Discusión de la hipótesis 5.....	379
7.6. Conclusiones.....	381

8. Conclusiones generales 387

8.1. Aportaciones de nuestra tesis	387
8.2. Limitaciones del estudio	390
8.3. Líneas futuras de investigación	392

9. Bibliografía 395

Anexo I (Test de estrategias formales Rabat 94).....	432
Anexo II (Tarea gramatical de nivel inicial).....	440
Anexo III (<i>G de gramática</i>).....	445
Anexo IV (Test de estrategias de <i>G de gramática</i>)	447
Anexo V (Tareas gramaticales publicadas por el investigador).....	451
Anexo VI (Pretest, postest 1 y postest 2)	464
Anexo VII (Test de subjuntivo 1 y 2)	471

Abreviaturas

AC	Análisis contrastivo
AF	Atención a la forma (<i>focus on form</i>)
AFs	Atención a las formas (<i>focus on forms</i>)
AS	Atención al significado (<i>focus on meaning</i>)
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
CE	Conocimiento explícito
CI	Conocimiento implícito
DE	Deductivo-tradicional
ELE	Español como Lengua Extranjera
GU	Gramática Universal
HPC	Hipótesis del Período Crítico
IL	Interlengua
IP	Instrucción de procesamiento
IT	Instrucción tradicional
L1	Lengua materna o primera lengua
L2	Lengua extranjera o segunda lengua
MAUL	Método Audio-lingual
MGT	Método de Gramática y Traducción
PI	Procesamiento del <i>input</i>
PPP	Presentación, Práctica y Producción
TTGG	Tareas gramaticales

Lista de tablas

Tabla 2.1. Aprendizaje implícito y aprendizaje explícito	72
Tabla 2.2. Grado de perturbación de las técnicas de AF	75
Tabla 2.3. Rasgos de la atención a la forma	76
Tabla 2.4. Análisis de los rasgos de las tareas y técnicas de AF.....	77
Tabla 4.1. Principios del modelo de procesamiento del <i>input</i>	144
Tabla 5.1. Estrategias gramaticales	233
Tabla 5.2. Catálogo provisional de estrategias gramaticales	255
Test de estrategias gramaticales.	258
Tabla 6.1. Distribución de edades	310
TABLA 6.2. Nivel estudios.....	311
Tabla 6.3. Distribución de sexos	313
TABLA 6.4. Distribución de lenguas maternas.....	315
Tabla 6.5. Distribución de los participantes en los grupos de tratamiento.....	318
Tabla 6.6. Formas verbales en las respuestas	321
TABLA 6.7. Asignación de puntuaciones en el pretest, postest 1 y postest 2	321
TABLA 6.8. Asignación de puntuaciones en el test de subjuntivo 1	323
TABLA 6.9. Asignación de puntuaciones en el test de subjuntivo 2	324
TABLA 6.10. Ejemplos de asignación de puntos en el test de subjuntivo 2	325
Tabla 7.1. Análisis de varianza para el pretest, el postest 1 y el postest 2 (ANOVA)	333
Tabla 7.2. Datos descriptivos de los cuatro grupos para los tres test	334
TABLA 7.3. Medias de puntuación en los test	335
TABLA 7.4. Desviaciones típicas en los tres test.....	337
TABLA 7.5. Prueba de homogeneidad de varianzas de los tres test	338
TABLA 7.6. Comparaciones múltiples de los tres test (Scheffé)	339
Tabla 7.7. Análisis de varianza para los tres test (ANOVA).....	343
TABLA 7.8: Pruebas robustas de igualdad de las medias de los tres test.....	344
TABLA 7.9. Prueba de homogeneidad de varianzas de los tres test	344
Tabla 7.10. Datos descriptivos de los tres grupos para los tres test	345
TABLA 7.11. Medias de puntuación en los test	345
TABLA 7.12. Desviaciones típicas de los grupos de tratamiento.....	347
TABLA 7.13. Comparaciones múltiples de los grupos de tratamiento (Scheffé)	349
TABLA 7.14. Comparaciones múltiples de los grupos de tratamiento (HSD de Tukey)	350
Tabla 7.15. Análisis de varianza para el pretest y el postest 1 (ANOVA).....	354
TABLA 7.16. Pruebas robustas de igualdad de las medias de pretest y postest 1	354
TABLA 7.17. Prueba de homogeneidad de varianzas de pretest y postest 1	355
Tabla 7.18. Datos descriptivos de los tres grupos para el pretest y el postest 1	355
TABLA 7.19. Medias del pretest y del postest 1	356
TABLA 7.20. Desviaciones típicas de los grupos de tratamiento en pretest y postest 1	357
TABLA 7.21. Comparaciones múltiples de los grupos de tratamiento entre pretest y postest 1	359
TABLA 7.22. Comparaciones múltiples de los grupos de tratamiento entre pretest y postest 1(.....	360
Tabla 7.23. Análisis de varianza para el postest 1 y el postest 2 (ANOVA).....	364
TABLA 7.24. Pruebas robustas de igualdad de las medias de postest 1 y postest 2	364
TABLA 7.25. Prueba de homogeneidad de varianzas del postest 1 y el postest 2	365
Tabla 7.26. Datos descriptivos de los tres grupos para el postest 1 y el postest 2	365
TABLA 7.27. Medias del postest 1 y del postest 2	366
TABLA 7.28. Desviaciones típicas de los tres grupos para el postest 1 y el postest 2	367
TABLA 7.29. Comparaciones múltiples de postest 1 y postest 2 (Scheffé)	369
TABLA 7.30. Comparaciones múltiples de postest 1 y postest 2 (HSD de Tukey)	370
Tabla 7.31. Análisis de varianza para los test de subjuntivo 1 y 2 (ANOVA)	373
TABLA 7.32. Pruebas robustas de igualdad de las medias. Test de subjuntivo 1 y 2	373
TABLA 7.33. Descriptivos de los test de subjuntivo 1 y 2	374
TABLA 7.34. Comparaciones múltiples de los test de subjuntivo 1 y 2 (Scheffé).....	376
TABLA 7.35. Comparaciones múltiples de los test de subjuntivo 1 y 2 (HSD de Tukey)	378

Lista de figuras

Figura 01. Consciente y subconsciente.....	38
Figura 02. Ley de potencia	58
Figura 03. El adjetivo demostrativo	82
Figura 04. Ejercicios de adjetivos demostrativos.....	83
Figura 05. Secuencia de prácticas gramaticales	133
Figura 06. Ejercicios de pretérito imperfecto I	134
Figura 07. Ejercicios de pretérito imperfecto II	134
Figura 08. Práctica gramatical tradicional	141
Figura 09. Procesamiento del <i>input</i>	148
Figura 10. Transformación del <i>input</i> en <i>intake</i>	149
Figura 11. Procesamiento de imperfecto vs. indefinido.....	156
Figura 12. Procesamiento de perfecto vs. indefinido.....	182
Figura 13. Inducción y deducción	199
Figura 14. El constituyente 'Place'	209
Figura 15. Modelo cognitivo de adquisición de la gramática	214
Figura 16. Mecanismos básicos de construcción de conocimiento implícito	218
Figura 17. Actividad A de estrategias.....	235
Figura 18. Actividad B de estrategias.....	236
Figura 19. Estrategias de aprendizaje de Oxford.....	240
Figura 20. Actividad de estrategias inductivas	243
Figura 21. Tarea gramatical B sobre el imperativo.....	272

1. Introducción

Casi desde la antigüedad grecolatina, una de las cuestiones más polémicas en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras ha venido siendo el debate entre los partidarios, por un lado, del empleo de la L2 como instrumento de comunicación auténtica dentro del aula; y los defensores, por otro, del estudio de la gramática mediante explicaciones fiables de sus regularidades y excepciones. Los primeros argumentan que una comunicación eficaz en la L2 dentro de situaciones genuinas de interacción es requisito esencial, cuando no exclusivo, para la adquisición lingüística. Los segundos sostienen que el aprendizaje riguroso de una lengua extranjera requiere una atención cuidadosa a las regularidades gramaticales, que deberán irse automatizando con posterioridad gracias a una fase de ejercitación repetitiva. En otras palabras, se trata de la oposición, bien conocida de cualquiera que se haya enfrentado a la tarea de aprender una nueva lengua, entre *hablar y estudiar gramática*. La búsqueda del camino de en medio entre estos dos extremos irreconciliables es el objetivo central de la investigación que se presenta en esta tesis doctoral.

Si extendemos esta oposición más allá del terreno de la didáctica de L2, podemos constatar que en nuestra vida cotidiana la lengua está normalmente *fuera* de las cosas de las que se habla, ya que no se habla *de ella*, sino que es ella *la que habla* (o, si se prefiere, se habla *con ella*) de las otras cosas del mundo. Usamos la lengua, por ejemplo, para hablar del trabajo, de las vacaciones, de nuestros congéneres o de nosotros mismos. De este modo, se puede decir con propiedad que la lengua está *fuera* de la realidad. Sin embargo, cuando los hablantes se ponen a discurrir o conversar *sobre* la lengua, cuando el instrumento lingüístico se convierte en uno de los temas *de los que se habla*, en ese instante la lengua pasa a estar *dentro* de la realidad. Es lo que sucede cuando hablamos, por ejemplo, de las diferencias de entonación o de léxico entre regiones dialectales de un mismo idioma, por mencionar solo casos frecuentes. Ahora bien, lo esencial en este punto es percibir con claridad que lo que sucede inevitablemente cuando se habla *de* la lengua es que la lengua de la que se habla deja de ser la lengua que (se) hablaba. Esta es la paradójica situación del gramático y de cualquiera que utilice la lengua para hablar de la lengua: en verdad, resulta imposible hablar del hablar, ya que en el momento en que se habla de él deja de ser aquel hablar que hablaba; en realidad, se pretende que son el mismo, que la lengua de la que se habla (cuando se describen sus regularidades o se indican cifras de sus hablantes) es la misma que la lengua en que se habla.

Conviene recordar aquí uno de los escasos fragmentos que nos han llegado de Heráclito de Éfeso, el pensador presocrático de los siglos V-VI a.C.: “De cuantos he oído razones, ninguno llega hasta tanto como reconocer que lo inteligente está separado de las cosas todas.”¹ En el comentario que García Calvo, realiza de este fragmento, indica:

“[...] la razón está en todas las razones, la lengua está en cada acto de hablar (y en cada hablante), [...] en toda relación y proceso de la Realidad está la razón interviniendo; y sin embargo, [...] es claro que ninguna frase es la lengua (ni serie de frases, por más que quiera ser sin fin), ningún hablante es el puro representante de la lengua que habla [...] y en ninguna de las razones puede estar la razón; [...]. Es así como la razón está metida en todo y está fuera de todo al mismo tiempo, y es esa condición de estar fuera y dentro la que la separa de toda cosa (y persona), obligadas como están ellas a obedecer al principio de no contradicción para tener un puesto en este mundo.”²

Continuando el comentario, podemos decir, esta vez con Ferdinand de Saussure, que la lengua está *dentro* del habla ya que cada frase que se dice está regida por ella y, al mismo tiempo, la lengua está *fuera* del habla, puesto que ninguna frase *real* puede realizar el *ideal* de la lengua. La lengua es el aparato que regula y permite la producción de habla gracias a que está fuera de ella. “Hay, pues, interdependencia de lengua y habla: aquélla es a la vez el instrumento y el producto de ésta. Pero eso no les impide ser dos cosas absolutamente distintas.”³

Esa contradicción (irresoluble en verdad) se hace palpable (es decir, se hace carne) de muy distintos modos y en muy diferentes lugares. Por poner algunos ejemplos, podemos decir que el pensamiento que está pensando no se puede pensar: si se piensa en él (si uno se hace una idea de él), ya no es el pensamiento que estaba pensando; que el microscopio con el que se ve algo no se puede ver con el microscopio: si se ve con el microscopio, ya será otro microscopio el que verá y no se verá el microscopio primero; o, por último, que el oído que oye no se puede oír: si se oye, ya no será el mismo oído que oía. Esta contradicción la expresó muy atinadamente Antonio Machado en los siguientes versos:

¹ ὁκόσων λόγους ἤκουσα, οὐδείς ἀφικνεῖται ἐς τοῦτο, ὥστε γινώσκειν ὅτι σοφόν ἐστὶ πάντων κεχωρισμένον. Fragmento 40 de la edición de García Calvo (1985, 122). Fragmento 108 de la edición de Diels-Kranz (1903).

² *Razón común*, García Calvo (1985, 123).

³ *Curso de lingüística general*, Ferdinand de Saussure (1945, 41)

El ojo que ves no es
ojo porque tú lo veas:
es ojo porque te ve.

Que podemos parafrasear, en la línea de nuestra argumentación, de la siguiente manera:

La lengua de la que hablas
no lo es porque hables de ella,
sino lengua porque habla.

De este modo, la gramática de una lengua *aparece* en cualquier acto comunicativo, en cualquier frase que se enuncie, gracias a que está oculta, a que está fuera de la producción. En el momento en que hablamos de ella y hacemos que entre dentro de la producción, ya no es la misma: esa gramática de la que hablamos no puede ser la misma gramática que habla. A pesar de que en la realidad se pretenda que son lo mismo el español (en) que se habla y el español del que se habla, en verdad no pueden serlo. De hecho, uno puede estar hablando del español (de cómo funcionan, por ejemplo, el sistema fonémico o el verbal) en inglés, árabe, chino o quechua. Aquí se palpa bien la diferencia: una cosa es una lengua que (se) habla (el árabe, por ejemplo) y otra muy distinta una lengua de la que se habla (el español). Procuraremos aclararlo aún más con un ejemplo. Si se dice:

(i) Ya van echando flor los guindos nuevos,

puede ser que en algún lugar se esté dando eso de que los guindos nuevos vayan echando flor; pero si se dice:

(ii) “Los guindos nuevos” es el sujeto de “van echando”, “flor” es el complemento directo” del mismo verbo y “ya” es un adverbio de tiempo,

lo que resulta evidente sin más es que ya no hay ni guindos, ni flores ni hay un tiempo del que se pueda decir: “Ya.” En la frase de (i) se habla; en la frase de (ii) se habla del hablar. Esta es la contradicción entre la lengua que habla y la lengua de la que se habla. Pasaremos ahora a ver cómo afloró esta contradicción en el campo de la didáctica de lenguas.

1.1. Marco teórico y situación actual

Dentro del campo de estudio de la adquisición de segundas lenguas (ASL, en adelante), esta oposición se hizo evidente en la década de los 80 del siglo XX gracias a los trabajos, entre otros, de Stephen Krashen (1981, 1982 y 1985). Desde entonces las investigaciones sobre la utilidad de la enseñanza de la gramática y las diversas propuestas metodológicas para su tratamiento tratan de habérselas con esta contradicción irresoluble. Notablemente influida por la concepción chomskiana de la Gramática Universal (que entiende que los niños vienen dotados biológicamente con una facultad específica para la adquisición del lenguaje, que sólo precisa de unos cuantos datos en el *input* para ajustar las opciones de una serie determinada de parámetros), el llamado Enfoque Natural de Krashen propone que lo esencial de la adquisición pasa por la comprensión del *input* y la interacción entre los fenómenos lingüísticos presentes en él y la facultad lingüística innata. Las hipótesis de la teoría krasheniana han tenido y tienen un enorme peso en el campo de la ASL porque se apoyan tanto en observaciones del sentido común como en investigaciones estadísticas rigurosas, y vienen a dar razón dentro del campo de la ASL a la ortodoxia lingüística generativista⁴.

Estas hipótesis establecen una oposición entre *adquisición*, que se da sin intervención de la conciencia cuando el aprendiz interactúa espontáneamente en la L2 gracias al conocimiento implícito que ha alcanzado de ella (es decir, un conocimiento no directamente verbalizable pero capaz de actuar en producción subconsciente), y *aprendizaje*, que se realiza con esfuerzo y voluntad cuando el aprendiz toma conciencia de las reglas y estructuras de la L2 como objeto, generando así conocimiento explícito (es decir, directamente formulable en palabras pero incapaz de actuar en producción subconsciente). En otras palabras, en un caso se trata de que se hable *en* una lengua y en el otro de que se hable *de* ella. El Enfoque Natural propone que el conocimiento aprendido, explícito, no puede ser convertido en conocimiento adquirido, implícito, por lo que se ha denominado a este enfoque el modelo *no intervencionista* o de *atención al significado*. Consecuentemente, Krashen concluye que la utilidad que la enseñanza y el estudio de la gramática ofrecen para la adquisición de una L2 es prácticamente despreciable.

⁴ Para ver las posiciones actuales de las investigaciones generativistas acerca de la adquisición de una L2 en relación con la Gramática Universal, vid. el apartado 2.3.1. *La postura no intervencionista o de ausencia de interfaz: la atención al significado*.

Las hipótesis krashenianas socavaron, dentro del campo de la ASL, los fundamentos psicolingüísticos en que venía sustentándose el enfoque de *atención a las formas* o *modelo intervencionista*, es decir, los cimientos del aparatoso edificio de lecciones gramaticales (las conocidas como tres pes: *Presentación, Práctica y Producción*) en que se había convertido la enseñanza de idiomas, y todas sus estructuras y ladrillos se vinieron abajo como un castillo de naipes. Paralelamente, dentro del terreno metodológico, en la misma década de los 80 el centro de atención se desplazó desde los contenidos y productos hacia los procesos de aprendizaje (vid. García Santa Cecilia, 1995, para una revisión general de los enfoques basados en los productos/contenidos y los basados en los procesos). La nueva visión venía a indicar que lo fundamental no era que el aprendiz fuera aprendiendo cómo estaba construido el edificio lingüístico de la L2 sino, antes bien, que lo fuera construyendo a su vez internamente al emplearlo en comunicación auténtica.

El Enfoque Natural y las propuestas procesuales no tuvieron, sin embargo, una influencia relevante en la enseñanza de ELE hasta la década de los 90 del siglo pasado, cuando comenzaron a publicarse manuales de aula en cuyas lecciones gran parte de las actividades didácticas se centraban en el uso significativo (y no formal) de la lengua, convirtiendo así el aula en un espacio de comunicación, diálogo e interacción. De este modo, prácticamente todos los manuales de aula de ELE publicados desde el año 2000 (aunque en muy distinta cantidad y con grados diferentes en cuanto al empleo creativo y auténticamente comunicativo de la L2) incluyen actividades de este tipo.

La criba psicolingüística y metodológica que supuso el Enfoque Natural y el procesual tenía los agujeros demasiado pequeños como para que pasara a través de ellos la enseñanza de la gramática hasta entonces conocida. Aunque la mayoría de los autores de manuales y profesores de L2 no se dieron por enterados y siguieron con sus hábitos y rutinas, otros muchos la abandonaron totalmente (vid. los programas canadienses de inmersión lingüística que se tratan en el apartado 2.2.2. *CI/CE en la enseñanza de lenguas*) y algunos se dedicaron a replantearse totalmente, es decir, a preguntarse una y otra vez, como quien ahecha pacientemente: ¿Es eficaz la enseñanza de la gramática? ¿Por qué y para qué? ¿Qué tipo de gramática? ¿Cuándo resulta más provechoso enseñarla y cuándo no? ¿Cómo hay que hacerlo para que sea más útil?

De aquí surgió una profunda renovación en la descripción de la lengua (vid. una revisión en Gómez del Estal, 2010a) y la tipología de actividades gramaticales (vid. una revisión en Gómez

del Estal, 2011c) para el aula de L2 que, por un lado, pretendía rescatar la gramática de las posturas formalistas en que se había despeñado por descuido de las implicaciones significativas del uso de la lengua y que producían (Long, 1997):

1. Textos y diálogos artificiales y funcionalmente restringidos debidos a la rígida programación léxica y gramatical, ya que se concibe la lengua como sistema y no como uso. Como Rutherford (1987) observó, la adquisición de una L2 no es un proceso de acumulación de entidades.
2. Retrasos en la adquisición, ya que las investigaciones de Ellis (1989) y Lightbown (1983) demuestran que las secuencias de adquisición no reflejan las secuencias de enseñanza. Aunque otros resultados no son concluyentes (Spada y Lightbown, 1993), los trabajos de Pienemann (1984, 1985, 1989 y 2005), Mackey (1995) y otros sugieren que la enseñabilidad está constreñida por la aprendibilidad. La idea de que lo que se enseña es lo que se aprende, y de que cuando se enseña es cuando se aprende, no es solo simplista: es errónea.

Y por otro lado, trataba de superar las limitaciones que traía consigo una enseñanza excesivamente preocupada por el uso espontáneo de la lengua y que se traducían, principalmente, en:

1. Bajos niveles de competencia gramatical en el uso de la L2, incluso después de largos años de exposición al input (Harley y Swain, 1984; Lightbown, Spada, y White, 1993; Lyster, 1987; Spada y Lightbown, 1989).
2. Enlentecimiento o detención en la adquisición de las secuencias observadas de aprendizaje (debida, por ejemplo, a las llamadas restricciones madurativas: Long, 1993).
3. Inutilidad de la evidencia positiva por sí sola para mostrar al aprendiz lo que es agramatical (White, 1991). Esto supone que la ausencia de un fenómeno gramatical en el *input* de la L2 que se está aprendiendo no es suficiente para que el aprendiz se dé cuenta de que ese fenómeno es agramatical. En consecuencia, es necesario hacérselo percibir mediante algún procedimiento *ad hoc*.

De este modo, no quedaba sino un estrecho desfiladero por el que tenía que pasar la enseñanza de la gramática y que se puede resumir del siguiente modo:

1. La reflexión metalingüística debe basarse en un análisis de la lengua atento a las repercusiones comunicativas de la elección entre fenómenos lingüísticos, que va mucho más allá del nivel oracional (R. Ellis, 2006; Matte Bon, 1999; VanPatten et al., 2004).
2. La enseñanza de la gramática no modifica la secuencia de adquisición de los fenómenos lingüísticos, sólo favorece su desarrollo (R. Ellis 2001). Por eso, debe tener en cuenta esa secuencia y centrarse en los errores cometidos por los propios alumnos, especialmente cuando produzcan distorsiones en la comunicación (Hulstijn, 1995).

La reflexión que se inició hace veinte años sobre la enseñanza de la gramática para extranjeros ha venido dando sus frutos en dos vertientes principales. De un lado, el análisis y la investigación sobre el modelo descriptivo de la lengua que resulta más útil en la clase de ELE (Gómez del Estal, 2011c). En este sentido, son fundamentales las aportaciones que han llevado a cabo la pragmática, el análisis del discurso, el nociofuncionalismo, la gramática comunicativa y el cognitivismo, que pretenden llevar la gramática pedagógica de ELE un paso más allá de la pura descripción sintáctica u oracional, procurando mantener una relación constante entre los fenómenos formales y los valores de sentido que codifican.

De otro lado, las diversas propuestas metodológicas de tratamiento de los contenidos gramaticales que se han venido presentando como aplicación práctica de ciertos modelos de ASL (Gómez del Estal, 2010a) y que pretendían contemplar, por un lado, parte de las hipótesis krashenianas y, por otro, aprovechar las conclusiones de algunos estudios que apuntaban hacia una relativa utilidad de la enseñanza gramatical (por ejemplo, Norris y Ortega 2000). Las más influyentes en el campo de la enseñanza de ELE son el procesamiento del input (VanPatten, 1996 y 2004; Alonso, 2004) y el descubrimiento de reglas o aumento de la conciencia metalingüística (Ellis, 1993; Fotos y Ellis, 1991; Gómez del Estal y Zanón, 1994).

En consecuencia, se han ofrecido respuestas bastantes coherentes a dos preguntas esenciales: qué gramática enseñar y cómo hacerlo. Aunque el tratamiento metodológico de la gramática haya conocido ese amplio y profundo desarrollo que acabamos de reseñar, no se ha realizado, dentro de nuestro ámbito cultural y lingüístico, un análisis concienzudo de las propuestas presentadas ni una investigación seria de sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática. La presente investigación se plantea suplir esta carencia, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

En cualquier caso, los procesos psicolingüísticos que estas propuestas metodológicas desencadenan resultan de enorme relevancia en relación con la contradicción que mencionamos en la introducción: la de hablar una lengua frente a hablar de una lengua. En efecto, tanto la instrucción mediante input estructurado como las tareas gramaticales minimizan el impacto de esa imposibilidad al diseñar actividades que *favorecen el darse cuenta de la lengua mientras se habla en la lengua*. Las actividades de input estructurado, por su parte, centran la atención del alumno sobre las implicaciones semánticas de determinados fenómenos gramaticales, es decir, concentran al máximo el hablar sobre una cosa concreta del mundo para que se haga evidente la gramática. Podemos parangonar este proceso con el que se produce cuando a un niño al que se le está enseñando a nadar le hacemos practicar en el agua moviendo exclusivamente los pies para que se dé cuenta de la utilidad de ese movimiento específico. Las tareas gramaticales, por la suya, fomentan que el alumno observe, analice y formule hipótesis sobre las regularidades gramaticales mientras habla en la lengua que está estudiando, es decir, se habla para descubrir la gramática. Podemos compararlo con lo que sucede cuando a un niño al que le estamos enseñando a montar en bicicleta le pedimos que observe, analice y descubra los movimientos que hace otra persona sobre la bicicleta (o él mismo) mientras estamos dando un paseo.

En esta investigación analizamos los tres tipos de tratamiento de la gramática que tienen mayor presencia e influencia en la enseñanza actual de ELE: el tratamiento deductivo, el tratamiento mediante procesamiento del input y el tratamiento mediante tareas gramaticales. Este último tratamiento recibe una atención especial porque es nuestra propuesta de trabajo en el aula con la gramática. En consecuencia, es la parte más original de nuestra investigación.

1.2. Antecedentes de nuestra investigación

Aunque son muy escasas las investigaciones empíricas sobre estos tratamientos de la gramática en el ámbito español, en la bibliografía en inglés sí que se han comparado los resultados en aprendizaje de los dos últimos tratamientos (el input estructurado y las tareas gramaticales) con el primero (el tratamiento tradicional deductivo), si bien no se ha realizado ningún análisis comparativo de los tres tratamientos, como es el caso de la investigación que presentamos aquí.

Los efectos producidos en la adquisición de determinados fenómenos lingüísticos gracias a las actividades de input estructurado han sido analizados en numerosos estudios, con resultados generalmente muy positivos para ellas. Las investigaciones de Cadierno (1995), Cheng (1995, sobre los efectos en adquisición de *ser/estar* en EL2), VanPatten y Cadierno (1993b), VanPatten y Oikkenon (1996) VanPatten y Wong (2004) y Wong (2004) se centraron en la comparación con la instrucción tradicional, de corte deductivo, basada en reglas explícitas. Benati (2001) comparó el *input* estructurado con las actividades basadas en el *output*. VanPatten y Fernández (2004) investigaron los efectos longitudinales de la instrucción de procesamiento. VanPatten y Houston (1998) estudiaron los efectos que el contexto sintáctico provoca en la interpretación de los enunciados). Llopis (2009), ya en el ámbito español, investigó los efectos del *input* estructurado para el aprendizaje del modo subjuntivo español.

VanPatten y Cadierno (1993b) fue la primera investigación que examinó la efectividad de las actividades de input estructurado para el aprendizaje de la gramática. El estudio comparó las actividades de input estructurado con el tratamiento gramatical tradicional (PPP). El objetivo era comprobar si el input estructurado era más efectivo (y en qué medida) que la instrucción gramatical tradicional para modificar una estrategia ineficaz de procesamiento del input que parecen utilizar tanto los aprendientes de L1 como los de L2. Los resultados mostraron que el input estructurado había sido superior al tratamiento tradicional, tanto en procesamiento como en producción, incluso un mes más tarde.

Cadierno (1995), por su parte, comparó los efectos de dos tipos de instrucción gramatical (tratamiento deductivo y tratamiento mediante *input* estructurado) para modificar otra estrategia ineficaz de procesamiento utilizada por aprendientes de una L2. Los resultados indicaron que la instrucción de procesamiento parece tener un mayor efecto en el desarrollo de la interlengua (IL) de los aprendientes que la enseñanza tradicional. La instrucción de procesamiento modificó la forma en que los sujetos interpretaban el input, lo que a su vez influyó en sus resultados a la hora de producir output. La enseñanza tradicional, por otra

parte, afectó positivamente a la producción escrita de los sujetos, pero tuvo poco impacto en su actuación en las tareas de comprensión o interpretación. Otro estudio similar, que añadió tareas de producción en el análisis comparativo (VanPatten y Sanz, 1995), obtuvo resultados paralelos.

El estudio de VanPatten y Oikkenon (1996), por último, fue especialmente diseñado para tratar de responder a la cuestión de si la información explícita tenía algún efecto indeseado en los resultados arrojados por los estudios anteriores, es decir, si había influido de algún modo en los buenos resultados obtenidos por los sujetos que habían recibido actividades de input estructurado. La conclusión fue que eran suficientes las actividades de input estructurado para modificar las estrategias de procesamiento de los aprendientes.

La efectividad de las tareas gramaticales (*grammar consciousness raising tasks*, en la bibliografía en inglés) frente al tratamiento tradicional deductivo ha sido investigada por diferentes autores, con resultados también positivos. Los estudios de Fotos (1993 y 1994) muestran que los sujetos que habían recibido TTGG y los que habían recibido tratamiento deductivo obtuvieron incrementos muy similares en precisión gramatical, por lo que se concluyó que las TTGG eran tan efectivas como la enseñanza tradicional a la hora de desarrollar el aprendizaje de la gramática. Además, Fotos (1993, 390) añade que dos semanas después la mitad de los sujetos que habían recibido TTGG eran capaces de reconocer los fenómenos observados, mientras que ninguno de los sujetos de la enseñanza tradicional ni del grupo de control fue capaz de reconocerlos. Fotos (1993) concluye que las TTGG aumentan a medio plazo la conciencia del aprendiz sobre los fenómenos observados en mayor medida que la enseñanza tradicional deductiva.

Por otro lado, Fotos (1993 y 1994) y Fotos y Ellis (1991) midieron la cantidad de interacción del grupo de TTGG y del que había recibido tareas comunicativas y encontraron resultados muy similares para uno y otro grupo. De este modo, concluyen que las TTGG son tan beneficiosas como las tareas comunicativas, ya que provocan reconocimiento de las formas, incremento de aprendizaje gramatical e interacción significativa (Wong, 2005). Además, Fotos (1997) indica que los tipos de interacción que encontró durante la ejecución de las TTGG fueron muy similares a los de las tareas puramente comunicativas.

Todavía en el ámbito anglosajón, otras investigaciones han mostrado la eficacia de las TTGG tanto para fomentar la negociación de sentido como para incrementar la conciencia sobre los fenómenos observados (Nassaji y Fotos, 2007; Robinson, 2001; Reza, 2012), aunque dependiendo de la naturaleza del fenómeno en cuestión. De este modo, los fenómenos

lingüísticos que constan de pocas reglas son más susceptibles de recibir tratamiento mediante tareas gramaticales que los que constan de un número mayor de reglas (Samuda y Bygate, 2008; Ellis, 2003; DeKeyser, 1998; Robinson, 1996). También hay cierta evidencia (Ellis, 2003; Loschky y Bley Vroman, 1993; Robinson, 1996) de que las TTGG que contienen muestras comunicativas del fenómeno observado son útiles para aumentar la conciencia del aprendiz sobre estructuras gramaticales que resultan demasiado complejas.

En el ámbito español, la primera investigación sobre la eficacia de las TTGG es Zanón et al. (1994), que codirigió el autor de la presente investigación. Se realizó en el Instituto Cervantes de Rabat (Marruecos), con alumnos marroquíes de nivel inicial de ELE. Un grupo recibió TTGG, otro recibió enseñanza tradicional deductiva y un tercero, el grupo de control, no recibió ningún tratamiento gramatical. Aunque con datos escasos, los resultados mostraron un superior incremento en el aprendizaje de los contenidos gramaticales por parte del grupo de TTGG respecto del deductivo. Los resultados de la Prueba de Nuevos Contenidos mostraron que ambos grupos habían sido capaces de resolver los ítems de manera semejante. Sin embargo, el grupo de TTGG presentó una mayor capacidad de análisis y formulación de reglas gramaticales sobre fenómenos gramaticales nuevos (es decir, de desarrollo de conocimiento explícito). Esto parecía apuntar a que, aunque ambos grupos aprendieron los contenidos, el grupo de TTGG demostró haber aprendido de manera cualitativamente diferente. Esta conclusión provisional permitió sentar la hipótesis de que los alumnos que habían trabajado con TTGG empleaban un conjunto de estrategias de aprendizaje de la gramática, denominadas *estrategias gramaticales*, que fueron las que se aprovecharon para diseñar la Prueba de Nuevos Contenidos. Esta hipótesis (también estudiada en Gómez del Estal 2011d) constituye una de las aportaciones más originales de la investigación presentada en este trabajo.

La presente investigación continúa la línea establecida por estos estudios. A continuación exponemos su propósito y descripción generales.

1.3. Propósito general y descripción de la presente investigación

Nuestro propósito general es el de presentar, revisar, analizar y comparar tres tratamientos diferentes de la enseñanza de la gramática:

1. **Tratamiento tradicional deductivo (DE).** El proceso de enseñanza de la gramática arranca con la presentación explícita de una(s) regla(s) gramatical(es) y culmina con su aplicación a ejercicios de práctica repetitiva mediante la técnica del rellenado de huecos.
2. **Tratamiento mediante procesamiento del *input* (PI).** El proceso comienza con la presentación explícita de una(s) regla(s) gramatical(es) y continúa con una serie de actividades de *input* estructurado, que centran la atención de los aprendientes sobre las consecuencias significativas de la aparición de los fenómenos gramaticales previamente presentados.
3. **Tratamiento mediante tareas gramaticales (TTGG).** El proceso parte de la organización en grupos de los aprendientes, a los que se invita a observar y analizar en común muestras de lengua en las que aparecen determinados fenómenos gramaticales, con una serie de pautas que facilitan la formulación conjunta de la regla gramatical mediante un proceso de inducción/deducción.

Estos tres tratamientos de la gramática en el aula de L2 son analizados en la presente investigación desde tres puntos de vista distintos: teórico, didáctico y empírico. Desde el punto de vista teórico, describimos el marco psicolingüístico que está en la base de cada uno de ellos y reflexionamos sobre las ventajas e inconvenientes que les ha venido atribuyendo la psicología, los estudios sobre adquisición de lenguas y la lingüística. Desde el punto de vista didáctico, presentamos sus características metodológicas y reflexionamos sobre la utilidad de los procesos didácticos que generan en el aula para el aprendizaje de L2, apoyándonos en la bibliografía sobre adquisición de lenguas y sobre didáctica de lenguas extranjeras. Desde el punto de vista empírico, por último, incluimos la investigación comparativa que realizamos sobre sus efectos para el aprendizaje de dos tiempos verbales del español. Nuestra investigación presenta una metodología descriptiva, con tratamiento estadístico de los datos obtenidos mediante el programa informático SPSS. Las hipótesis del estudio empírico y los procedimientos de medición se recogen en el siguiente apartado de esta introducción y las conclusiones en el último capítulo de esta tesis doctoral.

1.4. La investigación: preguntas e hipótesis de estudio

Las preguntas de nuestra investigación son las siguientes:

Pregunta 1. ¿La enseñanza de la gramática en el aula, independientemente del tratamiento con el que se lleve a cabo, tendrá un efecto significativo en los test de evaluación?

Pregunta 2. ¿Habrá diferencias significativas en los test de evaluación en función del tipo de tratamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática?

Si es así...

Pregunta 3. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a corto plazo, es decir, en los test de evaluación inmediatamente posteriores a la instrucción gramatical?

Pregunta 4. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a medio plazo, es decir, en los test de evaluación realizados una semana después de la instrucción gramatical?

Pregunta 5. ¿Habrá un tratamiento de la gramática que tenga efectos significativos en un test de evaluación sobre el aprendizaje de nuevos contenidos gramaticales, distintos a los estudiados pero estrechamente relacionados con ellos?

Para cada una de estas preguntas de investigación se han elaborado las siguientes hipótesis de estudio:

Hipótesis 1. Los alumnos que hayan recibido cualquiera de los tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el postest 1 y en el postest 2 que aquellos que no hayan recibido ningún tratamiento.

Hipótesis 2. Los alumnos que hayan recibido uno de los tres tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el postest 1 y en el postest 2 que los que hayan recibido los otros dos tratamientos.

Hipótesis 3.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los que hayan recibido los tratamientos PI y DE.

Hipótesis 3.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.

Hipótesis 3.3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y PI.

Hipótesis 4.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los que hayan recibido los tratamientos PI y DE.

Hipótesis 4.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.

Hipótesis 4.3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y PI.

Hipótesis 5.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el test de subjuntivo 1 que los que hayan recibido el tratamiento DE y el tratamiento PI.

Hipótesis 5.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el test de subjuntivo 2 que los que hayan recibido el tratamiento DE y el tratamiento PI.

El fenómeno gramatical elegido para la investigación empírica fue la oposición entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido del modo indicativo, por los motivos que se indican en el capítulo 6. El estudio comparativo se realizó con 12 grupos de estudiantes de Español como Lengua Extranjera de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid durante el curso 2011-2012. La división y clasificación de estos 12 grupos fue como sigue:

1. Tres grupos recibieron el tratamiento deductivo (DE) de la oposición perfecto/indefinido. Se les denomina Tratamiento DE.
2. Tres grupos recibieron el tratamiento mediante procesamiento del input (PI) de dicha oposición. Se les denomina Tratamiento PI.
3. Tres grupos recibieron el tratamiento mediante tareas gramaticales (TTGG) de dicha oposición. Se les denomina Tratamiento TTGG.
4. Tres grupos no recibieron ningún tipo de tratamiento de la oposición. Se les denomina Grupo de Control.

Con el fin de cuantificar las Preguntas 1, 2, 3 y 4 y sus hipótesis subyacentes, a todos los grupos se les pasaron tres tests de opción múltiple inmediatamente antes (Test), inmediatamente

después (Postest 1) y una semana después (Postest 2) del tratamiento. Los grupos de control no recibieron tratamiento alguno, pero se les suministraron los tres test con el mismo calendario que a los otros. Para completar cada uno de los ítems de los tres test los sujetos debían elegir entre cuatro formas posibles, dos de las cuales eran siempre un pretérito perfecto y un pretérito indefinido del modo indicativo.

Para cuantificar la Pregunta 5 de nuestro estudio y sus hipótesis subyacentes se suministraron a todos los grupos el Test de Subjuntivo 1 y el Test de Subjuntivo 2. El primero debían completarlo eligiendo entre el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto del modo subjuntivo. El segundo les demandaba la formulación explícita de la regla que regía el funcionamiento de estos tiempos verbales, nuevos para los sujetos. El funcionamiento de estas formas verbales no fue explicado en ningún momento, pero sigue la misma regla que la que se había estudiado para las formas correspondientes del modo indicativo, por lo que podrían deducir la regla gramatical simplemente aplicando la generalización que habían trabajado una semana antes (vid. el apartado 5.6. *Las estrategias gramaticales: aprendizaje inteligente de la gramática con TTGG*).

Para el análisis estadístico de cada una de estas hipótesis se han utilizado pruebas de homogeneidad de varianzas (con el estadístico de Levene), un análisis ANOVA de un factor, con los resultados obtenidos en los test por los cuatro grupos, con indicación de la media, la desviación y el error típicos en todos los casos. También se han empleado las comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé y HSD Tukey. Para cada cotejo se incluyen la diferencia de medias, el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95%. Estos resultados y los análisis correspondientes quedan recogidos en el Capítulo 7.

1.5. Estructura del presente trabajo

Como veremos con profundidad a lo largo de esta tesis, las investigaciones de diversos campos muestran que tanto el tratamiento mediante procesamiento del input como mediante tareas gramaticales resultan eficaces a la hora de favorecer e incrementar el aprendizaje de la gramática. Se ha observado que este incremento, en comparación con el tratamiento tradicional deductivo, ha sido igual o, en muchos casos, mayor y más duradero. Lo que no se ha realizado todavía es una investigación que compare estos tres modelos metodológicos y cuantifique sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática. Ese es el propósito principal de la investigación que presentamos en este trabajo.

Para ello, tras este Capítulo 1 introductorio, en el Capítulo 2, *El conocimiento implícito y el conocimiento explícito para el aprendizaje de L2*, revisamos el estado actual de la cuestión de la utilidad de la enseñanza de la gramática (independientemente del modelo descriptivo o didáctico) para la adquisición de una lengua a partir de los dos conceptos teóricos que entran en juego: el conocimiento implícito y el conocimiento explícito de la L2. En primer lugar, repasamos las aportaciones que se han realizado para la definición y distinción de ambos conceptos desde la lingüística, la enseñanza de lenguas y la psicología. A continuación, detallamos las tres posturas actuales en torno a la utilidad de la enseñanza explícita de la gramática: la no intervencionista o de atención al significado; la intervencionista o de atención a las formas; y la semi-intervencionista o de atención a la forma. Dentro de esta última, comparamos y contrastamos las distintas propuestas metodológicas de tratamiento de la gramática que se barajan en la actualidad. Por último, presentamos nuestra postura sobre la utilidad de la enseñanza de la gramática para favorecer y desarrollar el aprendizaje de una L2.

En el Capítulo 3, *El tratamiento tradicional de la gramática*, presentamos y analizamos los dos métodos principales de la enseñanza tradicional de la gramática: el Método de Gramática y Traducción (MGT) y el Método Audio-lingual (MAUL), indicando las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos a la luz que arroja el consenso actual en ASL. Asimismo, recogemos las investigaciones recientes sobre las creencias de los profesores de lenguas acerca de la enseñanza de la gramática, que indican que todavía se muestran muy dependientes de este tratamiento tradicional. Por último, resumimos los argumentos principales de la crítica que la investigación actual en ASL realiza de los enfoques centrados exclusivamente en la enseñanza tradicional de la gramática y presentamos nuestras conclusiones y propuestas.

En el Capítulo 4, *El tratamiento mediante procesamiento del input*, presentamos este modelo reciente de enseñanza de la gramática. Para ello, recogemos en primer lugar la crítica que

realiza, dentro de la enseñanza comunicativa del lenguaje, de las actividades gramaticales tradicionales. A continuación, presentamos sus bases teóricas y los mecanismos y procesos psicolingüísticos que intervienen en la transformación del *input* en *intake*. Después, exponemos las características de las actividades de aula que postula el modelo (las actividades de *input* estructurado) y revisamos y analizamos la evidencia empírica reciente sobre la efectividad de este tipo de actividades para el aprendizaje de la gramática. Continuamos con las ventajas e inconvenientes de estas actividades gramaticales, así como la presentación de las pautas para su desarrollo y la tipología que la investigación ha identificado. El capítulo se cierra, por último, detallando la influencia del modelo en la enseñanza de ELE sobre los libros de texto y, en especial, sobre el manual *Gramática básica del estudiante de español*.

El Capítulo 5, *El tratamiento mediante tareas gramaticales*, es el más extenso porque en él presentamos la propuesta de tratamiento de la gramática sobre la que llevamos trabajando desde hace dos décadas. Es, por tanto, la parte más original y personal de la presente tesis doctoral. Partimos reflexionando sobre la polémica, ya clásica, entre el método deductivo y el inductivo para facilitar el aprendizaje de la gramática, adentrándonos en las relaciones entre la lengua y el habla dentro de la lingüística y los estudios gramaticales. A continuación, recogemos las ventajas e inconvenientes de ambos métodos que la investigación reciente ha detectado y concluimos la polémica mediante la propuesta de aumento de la conciencia gramatical, que rechaza la imposición de una sola vía de acceso a la gramática, sea deductiva o sea inductiva. Continuamos este cuarto capítulo con la presentación del fundamento psicolingüístico de las tareas gramaticales, donde analizamos con profundidad las diversas relaciones entre la enseñanza de la gramática y la construcción del conocimiento gramatical explícito/implícito y los mecanismos que ello implica. Seguidamente, presentamos las características de las tareas gramaticales y las investigaciones empíricas sobre su eficacia para aprender gramática llevadas a cabo dentro del ámbito anglosajón y español.

Después, en el apartado 5.6, presentamos la propuesta más novedosa de la presente investigación, que es una consecuencia directa del trabajo con tareas gramaticales: las estrategias gramaticales, entendidas como los procesos psicolingüísticos que facilitan el aprendizaje inteligente y autónomo de la gramática. Las situamos dentro de la investigación actual sobre estrategias de aprendizaje y justificamos la necesidad de su presencia diferenciada y de la reflexión sobre ellas. Tras un intento de definición de las estrategias gramaticales, presentamos el catálogo provisional inédito que formulamos en 1994, así como las aplicaciones didácticas que hemos llevado a cabo en varios trabajos publicados. Este

apartado se cierra revisando las investigaciones empíricas realizadas sobre estrategias gramaticales, de las que destacan las dos que llevamos a cabo en el ámbito español.

El capítulo continúa analizando las ventajas e inconvenientes del trabajo con tareas gramaticales y termina presentando la influencia de este tipo de actividades de descubrimiento gramatical dentro de la enseñanza de ELE. Para ello recoge las reflexiones teóricas que han aportado varios investigadores relevantes, en especial dentro del Enfoque mediante tareas, y también reseña las publicaciones (manuales de aula, unidades didácticas, etc.) que incluyen tareas gramaticales en su tratamiento de los fenómenos lingüísticos.

El Capítulo 6, *Metodología de la investigación*, detalla la metodología aplicada en la investigación empírica de esta tesis doctoral. Tras la presentación de las preguntas e hipótesis de estudio, se exponen y razonan los procesos de elaboración de las variables independientes (los tres tratamientos de la gramática) y de las variables dependientes (los cuatro test de evaluación). Se explica con minuciosidad el proceso de validación de los test de evaluación. A continuación, se presenta el calendario y las fases de administración de la investigación. Se sigue con los detalles relevantes de la población de estudio en cuanto a edades, nivel de estudios, sexo, lenguas maternas y distribución de los participantes en los cuatro tratamientos. Después se exponen los criterios de cuantificación de los resultados obtenidos por los participantes en los cuatro test. El capítulo termina con la explicación de los procedimientos de medición de cada una de las preguntas e hipótesis de estudio.

El Capítulo 7, *Resultados y discusión*, por su parte, se centra en los resultados de la investigación y su discusión para cada una de las preguntas y sus respectivas hipótesis, incluyendo los análisis de varianza, los datos descriptivos y las comparaciones múltiples. Se cierra con un apartado de conclusiones de los resultados. De las cinco preguntas centrales de nuestra investigación y sus correspondientes hipótesis, han recibido una confirmación estadística de sus supuestos todas ellas, excepto la pregunta 3. El tratamiento de tareas gramaticales ha obtenido, en general, resultados superiores a los otros dos, aunque en ciertos casos los resultados favorecen a los otros dos tratamientos.

En el Capítulo 8, *Conclusiones generales*, indicamos las aportaciones que estimamos que la investigación llevada a cabo durante la realización de esta tesis doctoral ha hecho a los campos de la enseñanza y la adquisición de L2, para lo que la sitúamos dentro de las polémicas actuales. Por otro lado, reseñamos las limitaciones más importantes de nuestro estudio empírico, que pueden restringir en cierta medida el alcance de sus conclusiones y generalizaciones. Por último, terminamos reseñando las futuras líneas posibles de investigación, tan fecundas como ambiciosas.

El Capítulo 9 recoge la bibliografía utilizada y, en último lugar, se incluyen los Anexos.

2. El conocimiento implícito y el conocimiento explícito para el aprendizaje de L2

En este segundo capítulo revisamos el estado actual de la cuestión de la utilidad de la enseñanza de la gramática (independientemente del modelo descriptivo o didáctico) para la adquisición de una lengua a partir de los dos conceptos teóricos que entran en juego: el conocimiento implícito y el conocimiento explícito de la L2. En primer lugar, repasamos las aportaciones que se han realizado para la definición y distinción de ambos conceptos desde la lingüística, la enseñanza de lenguas y la psicología. A continuación, detallamos las tres posturas actuales en torno a la utilidad de la enseñanza explícita de la gramática: la no intervencionista o de atención al significado; la intervencionista o de atención a las formas; y la semi-intervencionista o de atención a la forma. Dentro de esta última, comparamos y contrastamos las distintas propuestas metodológicas de tratamiento de la gramática que se barajan en la actualidad. Por último, presentamos nuestra postura sobre la utilidad de la enseñanza de la gramática para favorecer y desarrollar el aprendizaje de una L2.

2.1. Introducción

Convendrá que comencemos nuestra exposición de los conceptos de conocimiento explícito e implícito recordando el conocido refrán: *la letra con sangre entra*. En Gómez del Estal (2011) argumentamos que el refrán presupone la predicación contraria de que la lengua, sin embargo, no entra del mismo modo. El juego de oposición que así se establece entre aprender a hablar y aprender a escribir resulta especialmente revelador de las radicales diferencias entre una y otra actividad e incluso de los distintos *denotata* que el verbo ‘aprender’ indica en una y otra construcción. Así pues, por un lado, que no se aprende del mismo modo a hablar que a escribir; y por otro, que ‘aprender’ no significa lo mismo cuando se dice que el niño ha aprendido a hablar y cuando se dice que el niño ha aprendido a escribir⁵.

Puestas así las cosas, lo que dice el refrán es que la letra, la escritura, se aprende pagando en moneda de vida, de vida desconocida, de simple dejarse vivir. Los niños aprenden a escribir, como es bien sabido, con esfuerzo, empeño y decisión, dándose cuenta de lo que hacen, con trabajo y voluntad. En un primer momento, haciendo palotes y trazos de diversos tipos; a continuación, por un lado, relacionando e identificando fonemas y letras, y por otro,

⁵ Esta ambigüedad de los términos nos irá apareciendo una y otra vez a lo largo de este capítulo (así también en la bibliografía especializada), extendiéndose a otras palabras como ‘conocer’, ‘saber’, ‘conciencia’, etc.

entonaciones y signos de puntuación, además de los problemas que acarrea consigo la ubicación del blanco de escritura para la división de palabras; posteriormente, aprendiendo a ordenar la sucesión de frases y a dividir en párrafos según reglas más o menos sensatamente establecidas por convenio cultural; etcétera, etcétera. Y todo ello con el aprendizaje simultáneo de un gran número de términos cultos propios de los textos escritos (o de contextos orales formales) que la propia carrera discente del niño en cuestión le irá imponiendo. El aprendizaje, en suma, de la Cultura, que viene a durar una media de entre diez y quince de años, en los que el estudiante se dejará los ojos en incontables horas de lectura de textos, consulta de datos, estudio concienzudo y exámenes padecidos, para acabar, en la mayoría de los casos, siendo usuario del alfabeto al nivel de la lectura habitual de periódicos deportivos o de revistas generalistas, además de alguna que otra ficción narrativa de consumo para masas, y no sabiendo más que pergeñar cuatro o cinco párrafos de una carta o documento equivalente.

Por el contrario, los niños aprenden a hablar sin esforzarse ni poner empeño, sin darse cuenta, sin trabajo ni voluntad: dejándose vivir, simplemente. El niño aprende a hablar escuchando a los adultos y a otros niños y hablando con ellos mientras mama o le cambian el pañal, mientras le bañan o le dan de comer, mientras juega a las muñecas o a médicos, mientras nada, baila o canta (a coro o solo), etc. Lo asombroso es que en cuestión de cinco o seis años el aprendizaje de la lengua se completa en su parte más esencial: todo el juego de fonemas y sus neutralizaciones; todas las entonaciones gramaticales y buena parte de las retóricas; las reglas morfológicas de composición, derivación y conjugación; las reglas jerárquicas y combinatorias de la sintaxis; los delicados mecanismos que conforman el sistema verbal; la cuantificación en sus múltiples formas; las diferentes indicaciones deícticas y anafóricas, etc. El niño a los cinco o seis años ha conseguido aprender la inmensa complejidad del aparato de la lengua al tiempo que su puesta en funcionamiento sin ningún esfuerzo ni trabajo ni decisión; un conocimiento y una habilidad subconscientes que, dicho sea de paso, los manuales de gramática tratan de recoger en libros que se extienden a lo largo de miles de páginas y de los que, desde luego, no llegan más que a ofrecer un pálido reflejo. La paradoja es tan evidente como lógica: cualquier niño de por los seis añitos sabe más de la gramática de su lengua que cualquier lingüista⁶.

¿Por qué esta diferencia tan radical? ¿Por qué se aprende a hablar sin esfuerzo y a escribir, sin embargo, con dolor y hasta con sangre? La respuesta es evidente: a hablar se aprende

⁶ El lector avisado ya se habrá dado cuenta de que 'saber' en esta aparente paradoja (como todas) adopta dos significados distintos, de los que tratamos de dar cuenta en la serie titulada *Contra los profesores de español I-IV*, Gómez del Estal (2006), publicada en el Centro Virtual Cervantes.

subconscientemente, mientras que a escribir se aprende *a conciencia*. Antes de aprender a hablar no hay nada que nos permita diferenciar entre lo consciente y lo subconsciente; con la aparición del habla en el niño (o del niño en el habla), ya se puede decir que hay cosas que el niño hace *sin darse cuenta de lo que hace*, es decir, que encuentran su explicación en un saber no consciente, no directamente expresable. El niño, como el adulto, emplea con precisión la maquinaria de la lengua, *sabe* hablar, pero no puede dar razón de lo que hace, no *sabe* qué es lo que hace. Con esto nos estamos refiriendo, por ejemplo, al misterio de que un niño sepa distinguir, de entre los infinitos ruidos que se oyen en cualquier secuencia fónica, los elementos abstractos que componen las palabras (es decir, los fonemas) y así pueda entender lo que le dicen, pero que no sea capaz de exponer verbalmente cuáles son esos elementos, que no sepa ni cuáles ni cuántos son por mucho que le preguntemos. Esta es la prueba de que dicho saber se encuentra en el subconsciente, que es donde yace todo el aparato de la lengua. El niño tendrá que darse cuenta de cuáles son esos elementos (aunque distorsionados por la falta de equivalencia entre las letras y los fonemas) cuando aprenda a escribir, cuando tenga que subir a conciencia su conocimiento subconsciente para poder representar con letras los fonemas. Cualquiera que haya visto y oído a un niño de por los seis o siete años en el trance de escribir algo, se habrá dado cuenta de ese proceso de subida a conciencia, de esa articulación detenida sonido a sonido, de ese silabeo entrecortado, en el intento de darse cuenta, de ir cazando los fonemas y, en un segundo momento, su correspondiente representación en letra.

Esta es la distinción entre conocimiento explícito y conocimiento implícito; entre conocimiento consciente y verbalizable, por un lado, y conocimiento subconsciente y mudo, por otro; entre un saber que sabe que sabe y así puede decir lo que sabe, y un saber que no sabe lo que sabe pero (y por eso) hace lo que sabe. En palabras de VanPatten y Benati (2010, 82-83):

“Explicit knowledge is generally referred to as conscious knowledge, or knowledge a person is aware of and normally can articulate. For example, a native speaker might have explicit knowledge of spelling as in the mnemonic device “*I before E except after C, and except like EIGH as in ‘neighbor’ and ‘weigh.’*” Implicit knowledge is unconscious in nature. It exists outside of awareness and most people may not know they have implicit knowledge except under reflection and introspection. For example, a native speaker may have implicit knowledge that *want to* can not contract to *wanna* when a noun has been removed from between the two as in *Who do you want to tell John he’s fired?* which cannot be *Who do you wanna tell John he’s fired?*”⁷

⁷ *Key terms in second language acquisition*, VanPatten y Benati (2010).

2.2. Los conceptos de ‘conocimiento implícito’ (CI) y ‘conocimiento explícito’ (CE) en varias disciplinas

Las distinciones teóricas entre conocimiento implícito y explícito del lenguaje han evolucionado relativamente independientes en tres disciplinas distintas: la lingüística, la didáctica de lenguas y la psicología. Los descubrimientos en estos campos han demostrado que el aprendizaje humano puede tener lugar implícita y explícitamente (es decir, que puede ser incrementado mediante declaraciones explícitas de generalizaciones o reglas pedagógicas) y que estos modos de aprendizaje se aplican en distinta medida en todas las situaciones de aprendizaje. Las investigaciones de estos terrenos diferentes coinciden en la conclusión de que el CI y el CE del lenguaje son distintos y están dissociados, implican diferentes tipos de representación, radican en zonas separadas de la psique y, lo que es más relevante para la posibilidad de la enseñanza de la gramática, pueden influirse mutuamente (DeKeyser, 2003; N. Ellis, 2008). Por ejemplo, se puede observar la influencia del CI sobre el CE en el terreno de la adquisición de la L1 (donde el aprendizaje implícito es esencial), ya que el desarrollo de la autoconciencia permite el examen reflexivo, el análisis y la reorganización de los productos del aprendizaje implícito, lo que se traduce en el acceso a un nivel descriptivo superior y a la formación de nuevas representaciones independientes y explícitas. De este modo, un niño puede acertar a la hora de explicar cómo se forma un plural porque se ha dado cuenta de la formulación metalingüística relevante: “añadir –s” a partir de la observación de la formación de plurales que él mismo realiza. Como luego veremos, la discusión polémica sobre el status de la interfaz entre ambos conocimientos se da solo en la dirección inversa, es decir, *si la enseñanza y el aprendizaje explícitos afectan al aprendizaje implícito y mediante qué procedimientos puede optimizarse dicha influencia* (N. Ellis, 1993).

2.2.1. CI/CE en la lingüística

Dentro de la lingüística, la distinción entre CI y CE puede relacionarse directamente con la oposición entre *lengua* y *habla* de Saussure, entre *competencia* y *actuación* de Chomsky y entre *aparato* y *producción* en García Calvo.

Para Saussure (1916, 41-46), la lengua es algo social que está en cada uno de los hablantes, aunque común a todos y situado *fuera de la voluntad* de sus depositarios. No es una función del sujeto hablante, sino el producto que el individuo registra pasivamente, *nunca supone premeditación*, y la *reflexión no interviene en ella* más que para la actividad de clasificar. El habla, por el contrario, es individual, es un *acto individual de voluntad* y de inteligencia, es la ejecución de la lengua y *el individuo es siempre su árbitro*. De este modo, podemos asociar pertinentemente la lengua con el CI (automático, ajeno a la voluntad, común) y el habla con el CE (voluntario, ejecutivo, reflexivo).

Para Chomsky (1965, 3-4) la competencia es el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua y la actuación, en cambio, el uso real del lenguaje en situaciones concretas. La actuación es un reflejo directo de la competencia cuando *no la afectan limitaciones de memoria, distracciones, faltas de atención o interés ni errores*. La actuación real, por tanto, no puede reflejar directamente la competencia, ya que el discurso espontáneo muestra comienzos truncados, desviaciones de las reglas, cambios de plan en mitad de la construcción sintáctica, etc. El problema para el lingüista (y para el niño que aprende su L1) es el de determinar a partir de los datos de la actuación el *sistema subyacente de reglas* que ha sido dominado por el hablante oyente y que pone en uso en la actuación real. De este modo, en sentido técnico, la teoría lingüística es *mentalista* ya que le concierne *el descubrimiento de una realidad mental que subyace a una conducta real*. Chomsky relaciona expresamente esta distinción con la de Saussure, pero rechaza su concepto de lengua como simple inventario sistemático de ítems y vuelve a la concepción humboldiana de una competencia subyacente como sistema de procesos generativos. De este modo, también en la dicotomía chomskiana se sigue asociando el CI (subyacente, nunca directamente presente, ideal) con la competencia, y el CE (sujeto a errores, real, presente) con la actuación.

García Calvo (1979, 1983b, 1999, 2009) sostiene que el lenguaje se encuentra en los hablantes recluido en una región *subconsciente*, en cuanto el término se aplique precisamente al lugar donde están las cosas que se han sabido y que se han olvidado-de-conciencia, no ya sólo por censura, como en el tipo de subconsciencia descubierto por S. Freud, sino también por conveniencia técnica, para su mejor operación. Aquel lugar tan sólo en que ha de estar lo que

se ha sabido y no se sabe ya que se sabe pero sigue determinando lo que se hace. De modo que el aparato (i.e.: lengua o competencia) es común, no-personal, no-voluntario, no-individual y yace en lo más profundo. El establecimiento de esa subconsciencia comunitaria (esa región donde se halla el dispositivo para las producciones propiamente automáticas como danzar, tocar la guitarra, escribir a máquina, leer, etc.) da lugar a los modos de producción que se llaman automáticos, y el de la producción del habla (i.e.: habla o actuación), por tanto, en primer lugar. Es decir, acciones no regidas ni controladas por la conciencia y la voluntad personales.

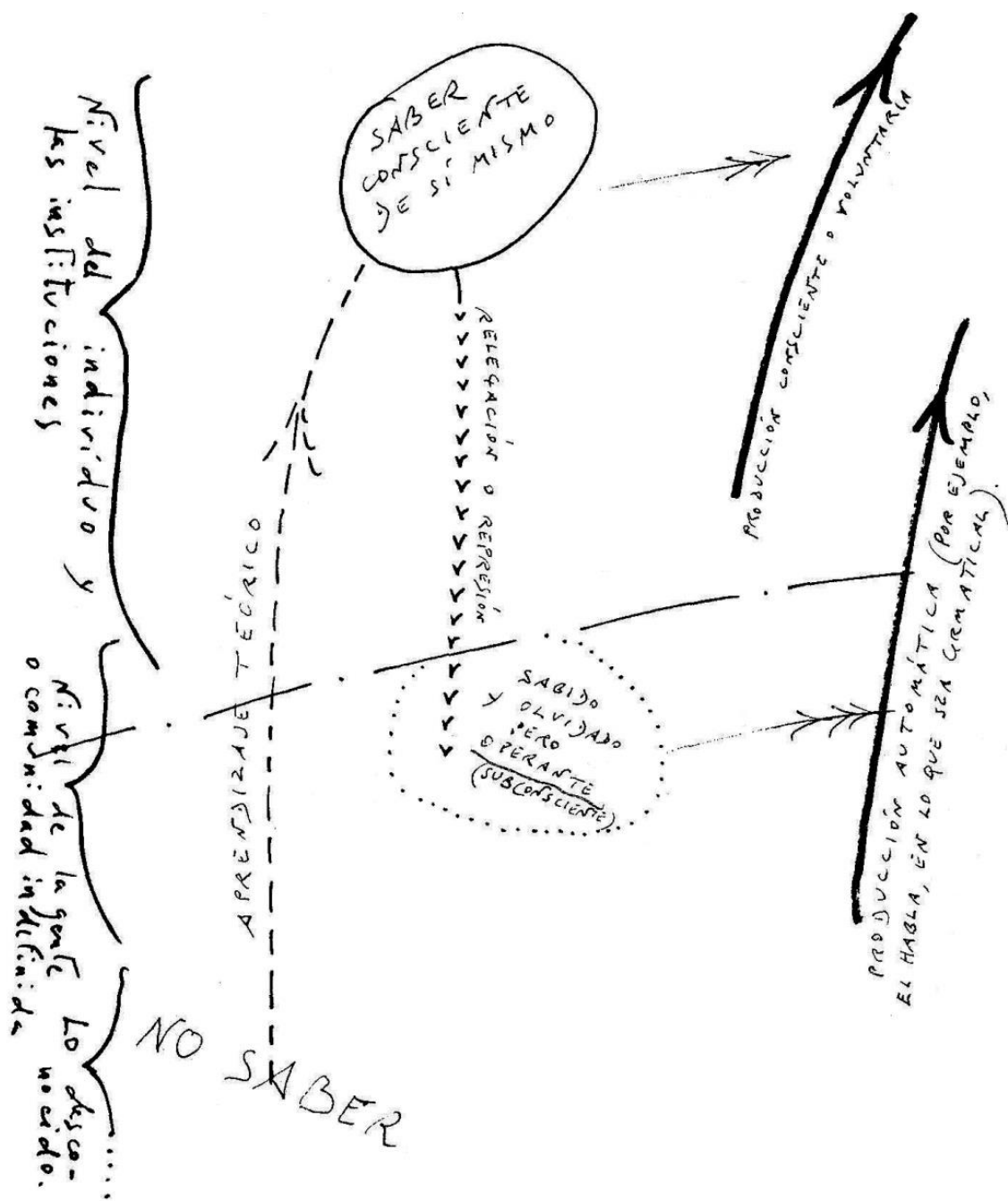
De este modo, para García Calvo el aparato (o lengua o competencia) reúne las siguientes condiciones: consta de elementos constituidos, doblemente, por la función a la que se destinan y por la ordenación de los unos con los otros en el aparato; genera sucesivamente productos que consisten, en parte al menos, en reproducciones o trasuntos de elementos del aparato; y puede usar sus propios productos como materia de nuevas operaciones. El manejo o retención en un sujeto del aparato lingüístico se alcanza necesariamente, en una primera fase, por un saber consciente del aparato, sus elementos y sus reglas, y en una segunda fase, por un olvido de tal saber, que se concibe como una relegación a lo subconsciente; y valiendo esto para cualquier aparato de producción, el aprendizaje de la L1 parece que, al menos en la consideración ontogenética, tiene que reconocerse como el primer caso de tal proceso (García Calvo, 1979, 41-42).

En consecuencia, el niño que aprende su L1 es una especie de gramático que va olvidando su gramática a medida que la aprende: estudia conscientemente el sistema lingüístico de la L1 relacionándolo con un sistema más general y abstracto del que no es consciente y que se encuentra en el olvido de conciencia el sistema lingüístico de la L1: que en ese olvido, en ese sitio que no es ya él mismo (ni tampoco, por cierto, un español o un esquimal), sino la pluralidad indefinida a la que se alude como 'gente' o 'pueblo', se encuentra con unos mecanismos lógicos, más antiguos que él mismo, que le guiarán a entender lo que oye alrededor como un caso de lengua en general y así a convertir su saber en un saber hacer, su enterarse de lo que se habla en un saber hablar.

Puestas así las cosas, García Calvo contempla la oposición entre aparato y producción como una especie de máquina blanda (García Calvo, 2009, 11), el primero, que produce enunciados, la segunda. En relación con la oposición entre CI (subconsciente) y CE (consciente), García Calvo sostiene, como hemos visto, que la ubicación del aparato se va subsumiendo en el subconsciente, casi inmediatamente en el caso del niño que aprende su L1, y con la práctica

intensiva, en el caso de otros aprendizajes. A medida que el aparato se va hundiendo en zonas más profundas, la producción se vuelve menos consciente, más automática (vid. Figura 01. *Consciente y subconsciente*).

A modo de conclusión respecto a la cuestión de las diferentes posturas en torno a la utilidad del CE para el aprendizaje de una lengua, tanto Chomsky como Saussure parecen argumentar a favor de la postura no intervencionista (en especial, el primero) al indicar que el niño que adquiere su L1 tiene que descubrir en la actuación el *sistema subyacente de reglas* que ha sido dominado por el hablante-oyente y que pone en uso en la actuación real. Las propuestas de abandono de la enseñanza explícita de la gramática de los partidarios del Enfoque Natural se apoyaron, precisamente, en los postulados chomskianos. García Calvo, sin embargo, aunque reconoce la crucial importancia del subconsciente en el funcionamiento del lenguaje, parece reservar, sin embargo, un cierto papel al aprendizaje consciente y la práctica en comunicación. En este sentido, podría servir de argumento a favor de la tercera postura, que concede un cierto papel a la enseñanza explícita de la gramática a la hora de aprender una L2. En cualquier caso, es de subrayar aquí que los tres autores se refieren en su análisis al uso y aprendizaje de la lengua materna.



Mecanismo de constitución y funcionamiento de los sistemas de reglas de conducta y los aparatos técnicos.

Figura 01. Consciente y subconsciente
(extraída de García Calvo, 1979, 38)

2.2.2. CI/CE en la enseñanza de lenguas

En la enseñanza de lenguas, las diferentes concepciones teóricas sobre la naturaleza de la representación lingüística y su enseñanza radican en distintas tradiciones. El Método de Gramática y Traducción (MGT) tradicional y el Método Cognitivo⁸ de las décadas de los 60 y 70 del siglo XX trataban de aprovechar la capacidad operativa de los adolescentes y los adultos para reflexionar y actuar con un patrón basado en reglas. Ambos tipos de métodos consideran que esta capacidad posibilita la enseñanza mediante reglas explícitas de gramática, ya que se estima que la percepción y la conciencia de las reglas de L2 se antepone inevitablemente a su uso. Por el contrario, otros métodos, como las versiones ortodoxas del Método Audio-lingual (MAUL) o los enfoques comunicativos, sostienen que el aprendizaje de idiomas, tanto en el caso de adultos como en el de niños, sucede de modo implícito, al igual que la adquisición de la L1. Como *saber una lengua* es distinto de *saber de una lengua*, estos métodos renunciaron consecuentemente a la instrucción explícita de la gramática⁹.

Las circunstancias que llevaron a una situación así son numerosas y variadas, y solo destacaremos algunas, siguiendo a Ortega (1998). Por un lado, los excesos metodológicos del MGT y del MAUL, con los que se hacía demasiado hincapié en la importancia del contenido gramatical a expensas de otros contenidos y procesos, que resultaron desatendidos. En el primero, como se discute en el apartado 3.5. *Inadecuación de los enfoques basados en la gramática*, se presentaba la gramática de modo explícito, en largas y tediosas series de reglas que siempre incluían numerosas excepciones (incluso las ausentes del uso corriente de la lengua, verbigracia: *yacer > yago*¹⁰), y se utilizaba un texto para traducir y con el que ejercitar

⁸ “Mientras que en Europa se desarrollaban las bases del enfoque comunicativo, en los EE.UU. se intentaba adaptar los principios del generativismo a la enseñanza de las lenguas. El intento, uno de los fracasos más estrepitosos en la didáctica de las lenguas, recibió el nombre de Código Cognitivo. Defendido por los seguidores chomskianos, el Código Cognitivo agrupaba una serie de prácticas encaminadas al desarrollo consciente y significativo de las estructuras de la lengua. La vuelta al estudio de la gramática y el intento de aplicación de las reglas así aprendidas a situaciones de comunicación donde el significado del mensaje era plenamente dominado eran sus características predominantes [...]. Las reminiscencias de “gramática-traducción” y el empuje de otros métodos alternativos confirieron poco atractivo al Enfoque Cognitivo. Su declive vino marcado por la ausencia de una derivación metodológica clara y por la poca aceptación de sus presupuestos entre el resto de métodos.” *Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual*, Javier Zanón (1988, 7).

⁹ Aquí tocamos con una de las ambigüedades anunciadas del término ‘saber’. Para una revisión de esta ambigüedad en el terreno de la enseñanza de L2, vid. Gómez del Estal (2006): *Contra los profesores de español*. En este análisis nos dedicamos a atacar el tópico corriente de que solo las personas que saben una lengua pueden dedicarse con éxito a su enseñanza a personas que hablan otra u otras.

¹⁰ Aportaré, si se me permite, una anécdota personal como testimonio. En 2004 tuve que entrar en busca de una persona en un aula universitaria de ELE. Lo único que aparecía escrito en la pizarra era

el contenido gramatical. En el segundo, apoyándose en los logros descriptivos de la lingüística estructural y en los supuestos conductistas aplicados al aprendizaje de lenguas, la gramática quedó reducida a una estricta secuencia de estructuras que, presentadas generalmente de modo implícito en pequeños diálogos, eran repetidas hasta la saciedad (con leves variaciones léxicas y morfosintácticas). En ambos casos se perseguían los errores y se corregía de modo insistente. En uno se ofrecían muestras de lengua escrita, más o menos adaptadas al supuesto nivel del estudiante en ese momento del aprendizaje; en el otro, los diálogos normalmente servían de pretexto para presentar la(s) estructura(s) que había que aprender y, manipulados pedagógicamente con este fin, resultaban en su mayoría aburridos, cuando extravagantes o incluso o absurdos (“diálogos de besugos” les llama Gómez del Estal, 2011). En resumen, ninguno de estos métodos motiva y fomenta la comunicación, ninguno recoge en sus objetivos las necesidades reales de los estudiantes; ambos suelen terminar en prácticas rutinarias sobre realidades lingüísticas muy abstractas o alejadas de los intereses vitales de los aprendientes.

Dentro de la lingüística aplicada, la distinción entre la adquisición implícita y el aprendizaje explícito de una L2 fue realizada por Krashen (1981, 1982 y 1985), quien argumentó que los estudiantes adultos de L2 que siguen el MGT pueden *saber más sobre* ella que los propios hablantes nativos, pero su conocimiento técnico de la gramática es inútil en conversación auténtica. En consecuencia, concluye que el aprendizaje consciente y la adquisición inconsciente son procesos radicalmente diferentes, y que cualquier concepción de una interfaz fuerte entre ambos debe ser rechazada. La Hipótesis del *input*¹¹ de Krashen, que parte de la ausencia de interfaz, reivindica que:

1. la adquisición subconsciente o implícita domina en el rendimiento de una L2,
2. el aprendizaje consciente no puede ser convertido en adquisición, y
3. el aprendizaje sólo se puede utilizar como monitor, es decir, como editor que corrige la producción (*output*) una vez que ha sido iniciada por el sistema adquirido.

En la teoría de Krashen, la adquisición de una L2, al igual que la de una L1, sobreviene naturalmente como resultado de los procesos implícitos que ocurren mientras el alumno está recibiendo *input* comprensible de la L2. La hipótesis del *input* es la teoría subyacente en los

precisamente ese ejemplo: *yacer* > *yago*. El profesor estaba impartiendo una lección del MGT sobre los presentes irregulares del modo indicativo.

¹¹ A lo largo de la presente investigación se emplean con mucha frecuencia los términos *input* y *output*, provenientes del campo de la inteligencia artificial, que se han vuelto muy corrientes en la bibliografía de ASL en inglés y, en menor medida, en español. Los equivalentes españoles que se han propuesto son *aducto* y *educto*, respectivamente. Hemos preferido emplear los términos en su lengua original con letra itálica (excepto en algunos casos, que luego se verán) por su abundancia en la bibliografía en español.

enfoques naturales y comunicativos de enseñanza. Gracias al considerable desarrollo que experimentaron los estudios sobre adquisición de L2 en los años 80 del siglo XX, se presentaron hallazgos en adquisición de L1 y L2 que justificaban la validez del enfoque comunicativo (o de otros que también obviaban la gramática) y probaban la ineficacia de la metodología de base gramatical. Así, por una parte, se argumentó que no existían suficientes evidencias empíricas que justificaran el recurso a la instrucción gramatical explícita (vid. el apartado 3.3.4. *Crítica del método Audio-lingual*, en especial lo referente a la secuencia natural de desarrollo). Por otra parte, se argumentó que el contacto del aprendiz con la L2 en situaciones ricas de significado era más natural y seguramente más motivador que someterlo a la práctica gramatical (Krashen, 1981, 1982 y 1985), lo que fue muy bien recibido en contextos educativos en los que la rutina, la desmotivación y la ausencia de resultados aceptables quedaron asociados a la práctica de ciertas opciones metodológicas. Ante la evidencia de que los niños aprenden la L1 sin esfuerzo ni empeño, de un modo natural, inmersos en situaciones de comunicación espontáneas con sus padres u otros adultos, y de que los errores que cometen acaban desapareciendo solos, sin intervención adulta, se intentó remedar en lo posible este contexto de aprendizaje en el aula de L2. Se trataba de diseñar una metodología que favoreciera ese tipo de interacción comunicativa auténtica, de modo que los aprendientes tuvieran la oportunidad de mantener un contacto “natural” con la lengua que trataban de aprender (Ortega, 1998).

Puestas así las cosas, los especialistas en metodología se lanzaron a la aplicación de estos presupuestos teóricos al aula de lengua extranjera (Zanón, 1988). Por ejemplo, una versión ortodoxa del modelo “natural” se implementó en dos programas de enseñanza secundaria desarrollados en Canadá en la década de los 80 del siglo XX. El primero, de inmersión completa en francés como L2, y el segundo, de inglés como L2, también en inmersión. Estos programas se distinguían en algunos aspectos (duración, niveles, edad, contenido, etc.), pero compartían una misma base metodológica: la enseñanza atendía al contenido semántico, la comprensión y la fluidez, y se relegaba a un plano secundario la precisión gramatical en la producción; se corregían poco y de modo no sistemático los errores gramaticales en el caso del francés, y no se corregían casi nada en el caso del inglés (Genesee, 1987; Spada, 1990a, 1990b; Swain y Lapkin, 1982).

Como consecuencia, en la década de los 80 se produjo una reivindicación sólidamente fundamentada del CI como condición ineludible del aprendizaje de una L2. Efectivamente, se demostró que bastaba la provisión de *input* significativo e interesante y la facilitación de un *output* personalizado y creativo para que el aprendiz se implicara en la adquisición de una L2.

Frente a la tantas veces fracasada propuesta tradicional de que aprender una lengua consistía en aprender su gramática, los nuevos enfoques comunicativos demostraron que una lengua se puede aprender de modo efectivo y útil sin aprender explícitamente nada de sus regularidades sistemáticas: los aprendientes pueden asimilar implícitamente el sistema de la L2. Sin embargo, como se detalla en el apartado 2.3.1. *La postura no intervencionista o de ausencia de interfaz: la atención al significado*, la adquisición implícita de una L2 presenta ciertas limitaciones que justifican la presencia de técnicas pedagógicas que emplean la instrucción gramatical explícita.

2.2.3. CI/CE en la psicología

En psicología, son esenciales las distinciones paralelas entre memoria implícita y memoria explícita, por un lado, y aprendizaje implícito y aprendizaje explícito, por otro (DeKeyser, 2003; N. Ellis, 2008). La oposición entre memoria explícita e implícita se evidenció en pacientes amnésicos que, como resultado de un daño cerebral, habían perdido la capacidad de consolidar los nuevos recuerdos explícitos (aquellos en los que la evocación implica un proceso consciente de recuerdo de un episodio previo) para actualizar su registro autobiográfico con sus actividades diarias, para aprender nuevos conceptos o para reconocer a personas o lugares nuevos. Sin embargo, los amnésicos mantenían los recuerdos implícitos (lo que se evidenció por la conducta observada ante un estímulo idéntico o semejante a uno anterior, pero del que la persona no guardaba recuerdo consciente) y así eran capaces de aprender nuevas habilidades de percepción, como la lectura en espejo, y ciertas habilidades motoras nuevas. Asimismo, respondían al condicionamiento clásico, como el de la conocida anécdota de la paciente amnésica de Édouard Claparède que, después de haber sido pinchada por su médico con una aguja escondida en la mano, negaba al día siguiente que lo conociera pero no quiso estrechársela.

Esta oposición entre ambos tipos de memoria ha sido aprovechada por Agustín García Calvo en varios de sus estudios (1979, 1983a, 1989) para diversos propósitos, pero principalmente para la comprensión de la facultad lingüística. En el segundo de los citados (1983a, pp. 8-13) establece la distinción entre:

1. Una memoria visual, ideativa o fotográfica, sometida a las facultades de ideación o concepción, de modo que con ella se recuerda lo que se tiene sabido y se sabe lo que se recuerda. La denomina también memoria noética o eidética sin distinguir entre ambas cosas, ya que usa el *nous* como si fuera un poder u órgano ideativo, visual; lo contrapone a *logos* como siendo este discursivo, temporal, casi auditivo; y considera ambos como funciones especiales de las *frénes*, como si pudieran valer por 'inteligencia' en general. Acudiendo a las nociones freudianas, esta memoria es consciente y explícita, en el sentido de que no sólo sus imágenes se perciben conscientemente (pudiéndose sin grave daño describir por una frase o un cúmulo de frases normales predicativas), sino que pueden provocarse deliberadamente, a voluntad (acudiendo, por ejemplo, a esa misma descripción lingüística, o a una abreviación suya, como una sigla en una agenda o calendario).

2. La otra es una memoria que ante todo se define negativamente, ya que carece de esas condiciones: no es visual ni ideativa ni fotográfica, en el sentido de que no proporciona imagen fija o conjunta de los datos; con ella se pueden recordar cosas que no se tienen sabidas, que incluso no se han sabido nunca en sentido estricto; y no se puede decir que se sabe lo que se está recordando, si a posteriori no se reduce a una idea de sí mismo. Sólo peligrosamente se puede también caracterizar de modo positivo, diciendo que es secuencial (incluso rítmica), fluctuante; sensible, pero inasible o inconcebible. De este modo, sería (con las mismas advertencias) una memoria por debajo del *nous*. Su condición secuencial podría acercarla al *logos*, razón razonante o discursiva; pero naturalmente se trata con esta memoria de algo que no pasa por las *frénes* o control del individuo, que se produce en instancias anímicas inferiores, a las que vagamente aludían *psique* o *timos*, o más en general, en aquello del organismo no gobernado por *boulé* o deliberación. En la terminología al uso, habría que designarla como memoria hiponoética, o simplemente secuencial o sensitiva. En las nociones freudianas habría que decir que esta memoria no es consciente (se puede estar con ella largo tiempo recordando, o recordándose algo en uno, hasta que uno se da cuenta de que tal cosa le está pasando), pero no que sea necesariamente subconsciente, en el sentido preciso que usa García Calvo el término (para referirse al lugar donde está lo que se ha sabido y se ha olvidado-de-conciencia por represión o por conveniencia técnica), sino que también puede proceder de datos simplemente no registrados por las instancias superiores, pero que han dejado también algún modo de adherencia o huella, que basta para poner en marcha y alimentar la recordación.

Por otro lado, la disociación entre aprendizaje implícito y aprendizaje explícito fue realizada (vid. las revisiones de DeKeyser, 2003, y N. Ellis, 2008) por Reber (1976) que estudió el aprendizaje de cadenas complejas de letras (por ejemplo, MXRMXT, VMTRRR) generadas por una gramática artificial. Durante el estudio de estas cadenas para su reconocimiento posterior, los sujetos abstraieron inconscientemente las regularidades subyacentes, por lo que después fueron capaces de distinguir entre cadenas nuevas que concordaban o discordaban con esas reglas de gramática subyacentes. Sin embargo, al igual que los niños que aprenden su L1 sin ser conscientes de las reglas, los participantes adultos en este experimento también fueron incapaces de explicar sus razonamientos. Esta investigación identificó diferentes estilos de aprendizaje, que varían en el grado en que la adquisición se debe a actitudes conscientes, así como en la medida en que los sujetos pueden alcanzar un CE verbalizable. Según DeKeyser (2003), el aprendizaje implícito es la adquisición de conocimiento sobre la estructura

subyacente de un estímulo complejo del entorno mediante un proceso que tiene lugar espontáneamente, sin la intervención de operaciones conscientes. El aprendizaje explícito es una operación más consciente en la que el individuo presta atención a aspectos particulares del estímulo y se implica en la elaboración y validación de hipótesis para descubrir una estructura o regularidad.

La investigación posterior en psicología sobre el aprendizaje implícito y explícito de las lenguas artificiales, los sistemas de estados finitos y los sistemas de control complejos, demostró que (N. Ellis, 2008):

1. Cuando el material que se aprende es simple, o cuando es relativamente complejo pero sólo hay un número limitado de variables y las características relevantes son sobresalientes, se incrementa el aprendizaje cuando se adopta un enfoque explícito, en el que las hipótesis son generadas y probadas conscientemente y, en consecuencia, se modifica el sistema. Como resultado, los aprendientes son también capaces de verbalizar este conocimiento y transferirlo a situaciones nuevas.
2. Cuando el material que se aprende está estructurado de modo más aleatorio, con un gran número de variables, y cuando las relaciones relevantes no son evidentes, las instrucciones explícitas sólo causan interferencias y un enfoque implícito de aprendizaje resulta más eficaz. Este aprendizaje se basa en la provisión de muestras o modelos, que con la suficiente cantidad logra alcanzar el entendimiento implícito de la estructura. Aunque este conocimiento no está disponible de modo explícito, el aprendiz puede ser capaz de trasladarlo a tareas conceptual o perceptivamente similares
3. Sea cual sea el dominio de aprendizaje, la asimilación de los patrones o regularidades subyacentes de un estímulo complejo es siempre mejor mediante instrucción explícita, guías o pistas que sin ellas.

De todos modos, la investigación reciente en psicología cognitiva ha subrayado la abrumadora importancia de los procesos inductivos implícitos a la hora de resumir la experiencia previa y los resultados de nuestras generalizaciones en esquemas, prototipos y categorías conceptuales (N Ellis, 2008, 124). Por todo ello, podemos concluir que la investigación en psicología subraya también la enorme relevancia de los procesos implícitos para el aprendizaje de destrezas, pero sostiene asimismo la utilidad del aprendizaje explícito y consciente, aunque con ciertas limitaciones.

2.3. La utilidad del conocimiento explícito para la ASL

La utilidad del CE de la gramática para aprender una L2 ha venido siendo uno de los debates más enconados dentro del campo de la ASL desde su nacimiento (DeKeyser, 2003; Doughty, 2004; N. Ellis, 2008; R. Ellis, 2008; Hinkel y Fotos, 2002; Nassaji y Fotos, 2011; Van Patten y Benati, 2010). El debate parte de la premisa de que hablar una lengua es un comportamiento automático (como andar o montar en bicicleta), es decir, que supone un conocimiento subconsciente o implícito de ella que nos permite *actuar sin percatarnos de lo que hacemos*, mientras que la enseñanza de la gramática supone un comportamiento voluntario (como decidir qué camino seguimos al andar o montar en bicicleta), es decir, que supone un conocimiento consciente o explícito que nos permite *actuar dándonos cuenta de lo que hacemos*. La cuestión central, pues, es el papel que juega la interfaz entre uno y otro conocimiento, entre uno y otro comportamiento. Las concepciones teóricas y consiguientes propuestas metodológicas son tres y se encuentran claramente diferenciadas:

1. La concepción de la ausencia de interfaz o no intervencionista (*atención al significado - AS*), representada esencialmente en la figura de Stephen Krashen, introductor del Enfoque Natural en la década de los 80 del siglo XX. Krashen (1981) argumenta que el CI y el CE son totalmente independientes y participan en distintos procesos mentales y de almacenamiento de la información. Esta concepción afirma que el CE no se convierte en CI y que, en consecuencia, no hay interfaz entre ellos. La enseñanza consciente de la gramática es, por consiguiente, prácticamente inútil. Por ello, el aprendizaje se realiza mediante el uso de la L2 en situaciones comunicativas ricas y motivadoras, sin recurrir a la L1 en ningún momento ni, por supuesto, a la instrucción gramatical. La atención se centra en la comprensión del sentido de la comunicación, proporcionando un ambiente de aprendizaje emocionalmente estimulante para que se produzca la adquisición de la L2. Como indica Doughty (2008), en la actualidad sólo un escaso número de investigadores dentro del campo de la ASL sostienen que la instrucción gramatical no tiene ningún efecto sobre el aprendizaje.
2. La concepción de una interfaz fuerte o intervencionista (*atención a las formas - AFs*), representada especialmente en la figura de Robert DeKeyser. Dekeyser (1998, 2007a) afirma que el conocimiento de la L2 comienza en forma explícita y posteriormente, gracias a la práctica intensiva, aparece en forma procedimental y, por último, automática. En consecuencia, para esta concepción el CE acaba convirtiéndose en CI.

Las propuestas metodológicas que siguen este enfoque defienden la enseñanza de reglas gramaticales explícitas, seguidas de una fase graduada de práctica que comienza con ejercicios controlados y termina con actividades comunicativas libres. Hasta cierto punto es una renovación del modelo tradicional de instrucción gramatical (PPP), pero con cambios cruciales en la importancia concedida al significado o práctica comunicativa frente a la práctica mecánica (Ur, 2011).

3. La concepción de una interfaz débil o de atención a la forma (*atención a la forma - AF*), representada fundamentalmente por Rod Ellis, Michael Long, Catherine Doughty y Jessica Williams. Ellis (1993, 2008) expone que el CE funciona básicamente como facilitador y acelerador de los mecanismos que se dan en la adquisición del CI. Su papel es, por tanto, secundario aunque útil. Ellis sugiere que las enseñanzas del CI y del explícito deben aparecer separadas: el primero, a través de una enseñanza comunicativa mediante tareas centradas en el significado de lo que se comunica; el segundo, a través de tareas o ejercicios que permitan a los aprendientes *reconocer* las formas gramaticales y sus características en lo que oyen o leen. Para Long (1997), la atención a la forma consiste en dirigir la atención de los estudiantes a los elementos lingüísticos (palabras, estructuras gramaticales, patrones pragmáticos, etc.) en el momento en que se presentan casualmente en lecciones centradas en la transmisión de significado por problemas en la comprensión o en la producción de los propios estudiantes.

2.3.1. La postura no intervencionista o de ausencia de interfaz: la atención al significado

Como mencionamos más arriba, la postura no intervencionista sostiene que no hay relación ni trasvase entre el CE y el CI. Según esta postura, los aprendientes pueden establecer las relaciones forma-significado por sí mismos. El aprendizaje de una L2 en contexto escolar debe reproducir parcialmente el mismo conjunto de procesos naturales que caracterizan a otros tipos de adquisición lingüística. De este modo, se supone que hay un conjunto universal y común de principios lo suficientemente flexibles como para adaptarse al gran número de contextos en que el aprendizaje de lenguas puede tener lugar. Apoyados en esta observación, los defensores de la postura no intervencionista sugieren además que la posibilidad de manipular y controlar la conducta verbal de los estudiantes en el aula es en realidad muy limitada (Felix, 1981, 109). La única contribución que la instrucción en el aula puede llevar a cabo es la de proporcionar el *input* comprensible que no está disponible fuera de ella (Krashen, 1985, 33-34). Aunque en el apartado 3.3.4. *Crítica del Método Audio-lingual* revisamos con cierto detalle los argumentos e investigaciones que apoyaron en la década de los 70 y 80 del siglo XX la postura no intervencionista (gracias a los cuales surgió una fecunda renovación teórica y metodológica), aquí nos limitaremos a las críticas actuales a esta postura, que han venido simplemente a limitar su radicalidad.

Las dos hipótesis que subyacen a la posición no intervencionista extrema (Long y Robinson, 1998) son las siguientes:

1. La ASL está regida por la misma gramática universal (GU) que guía la adquisición de la L1, y
2. La ASL, como la adquisición de L1, es enteramente casual.

Dentro de los partidarios de la primera hipótesis aparecen, sin embargo, opiniones encontradas sobre el potencial de la instrucción explícita a la hora de favorecer la ASL. Según White (2003), algunos investigadores sostienen que la ASL implica el reajuste de los principios universales previamente parametrizados, que se activan únicamente mediante la evidencia positiva, es decir, mediante el *input*, lo que elimina la influencia de la evidencia negativa, es decir, de la corrección o de la instrucción explícita. Otros autores, según White, sostienen que la ASL permite, e incluso requiere, la presencia de evidencia negativa, como la que proporciona la instrucción explícita, pero su eficacia se limita estrictamente a los casos en que la evidencia positiva no resulta suficientemente relevante para la parametrización. Más concretamente,

sostienen que cuando la L2 es propiamente un subconjunto de la L1 con respecto a un determinado aspecto lingüístico, los aprendientes de la L2 tendrán que retrotraerse de la hipótesis excesivamente general que emana de su L1 (White, 1987, 1991), algo que no se puede hacer apoyándose solo en la evidencia. De este modo, la instrucción explícita resulta innecesaria para la ASL, ya totalmente, ya en su mayor parte.

La segunda hipótesis, más comúnmente conocida como Hipótesis del *input* e Hipótesis del monitor¹² (Krashen, 1982, 1985) proscribía los métodos pedagógicos tradicionales (enseñanza de la gramática, gradación lingüística, corrección de errores, etc.) sobre la base de la ausencia de relación entre lo aprendido y lo adquirido. Krashen (1982, 1985) afirma que las relaciones forma-significado aprendidas conscientemente se almacenan en un lugar muy distinto de aquel en que se guardan las adquiridas inconscientemente, que sólo estas últimas son las que se emplean en el uso espontáneo del lenguaje y, además, que no puede haber una interacción entre estos dos sistemas independientes de conocimiento. Consecuentemente, los partidarios de la postura no intervencionista afirman categóricamente que el conocimiento aprendido nunca puede llegar a convertirse en conocimiento adquirido.

Las reacciones críticas a la Hipótesis del *input* krasheniana (por ejemplo, McLaughlin, 1987), además de las investigaciones empíricas que demostraron que las formas lingüísticas que han sido reconocidas previamente son las que después se aprenden, llevaron a Schmidt (1990) a proponer que el esfuerzo consciente que implica la experiencia subjetiva de *reconocer* (*notice*) un determinado fenómeno es una condición necesaria y suficiente para la conversión del *input* en *intake*. La hipótesis del reconocimiento de Schmidt fue la motivación teórica de las investigaciones posteriores sobre el papel que juega la conciencia en la ASL (N. Ellis, 2008). Las deficiencias en aprendizaje de los aprendientes en inmersión, junto con la documentada influencia del *reconocimiento* en la ASL, llevaron a muchos teóricos a rechazar una posición extrema de ausencia de interfaz entre el CE y el CI. De este modo, propusieron una especie de postura intermedia de interfaz débil (Long, 1991; R. Ellis, 2008), según la cual el CE desempeña

¹² La Hipótesis del Monitor restringe el uso de ese corrector a la concurrencia de tres condiciones esenciales, que reducen al mínimo, en opinión de Krashen, la utilidad del aprendizaje consciente. Esas tres condiciones son: "(i) Time. In order to think about and use conscious rules effectively, a second language performer needs to have sufficient time. For most people, normal conversation does not allow enough time to think about and use rules [...]. (ii) Focus on form. To use the Monitor effectively, time is not enough. The performer must also be focussed on form, or thinking about correctness [...]. Even when we have time, we may be so involved in what we are saying that we do not attend to how we are saying it. (iii) Know the rule. This is a very formidable requirement. Linguistics has taught us that the structure of language is extremely complex, and they claim to have described only a fragment of the best known languages. We can be sure that our students are exposed only to a small part of the total grammar of the language, and we know that even the best students do not learn every rule they are exposed to." *Principles and practice in second language acquisition*, Krashen (1982, 16).

un papel relevante en la percepción y atención selectiva a los fenómenos formales de la L2 al facilitar los procesos de *reconocimiento* (es decir, de atención a aspectos formales concretos del *input*) y *reconocimiento de la diferencia* (es decir, de comparación de las características percibidas en el *input* con lo que el propio aprendiz produce en su *output*). Algunas variantes de la interfaz débil también reservan un papel relevante a la conciencia en la producción de *output*, mediante la práctica del CE en las etapas iniciales. Esta utilización controlada del conocimiento declarativo guía el proceso de procedimentalización y eventual automatización implícita de los fenómenos formales de la L2, al igual que en el caso de la adquisición de otras habilidades cognitivas, como se expone en el apartado 2.3.2. *La postura intervencionista o de interfaz fuerte: la atención a las formas* (DeKeyser, 2007a).

Por último, la investigación reciente ha estudiado con mayor detalle los procesos y resultados de la adquisición lingüística implícita y explícita. Por ejemplo, las características del CI que permiten la fluidez en fonología, lectura, ortografía, léxico, morfosintaxis, comprensión del lenguaje y pragmática, hasta el punto de mostrar que la gran mayoría de nuestro procesamiento lingüístico en L1 es inconsciente (N. Ellis, 2008, 125). El hecho de que esto no suceda en adquisición de una L2 se debe, en parte, a los procesos de transferencia y atención aprendida, por los que las representaciones implícitas de la L1 interfieren en el procesamiento automático de la L2 (N. Ellis, 2008). Las soluciones pedagógicas a estos problemas pasan por una instrucción explícita que se apoye en la conciencia para superar las rutinas subconscientes que no son adecuadas para el procesamiento de la L2.

Por otro lado, gracias al establecimiento generalizado de los programas canadienses de inmersión lingüística mencionados más arriba en el apartado 2.2.2. *CI/CE en la enseñanza de lenguas*, se pudo estudiar con profundidad el alcance de las propuestas que renunciaban a la enseñanza explícita de la gramática. Esas investigaciones observaron que tanto los estudiantes francoparlantes de inglés L2 como los angloparlantes de francés L2, después de largos períodos lectivos de inmersión comunicativa en ambas L2 (entre cinco meses y varios años), alcanzaban niveles funcionales satisfactorios de fluidez y seguridad en el uso de la L2, pero su producción lingüística contenía numerosos y recurrentes errores de carácter morfosintáctico, comunes a casi todos los aprendientes y, en muchos casos, fosilizados (Harley y Swain, 1984; Lightbown, Spada, y White, 1993; Lyster, 1987; Spada y Lightbown, 1989). A estas investigaciones se sucedieron otras sobre el aprendizaje de una L2 en contextos ajenos a las instituciones educativas. Según estos estudios (Johnson y Newport, 1989; Patkowski, 1980), los aprendientes que se enfrentan a una L2 en la edad adulta durante varios años de total inmersión, no logran alcanzar en la mayoría de los casos el mismo nivel de conocimiento

gramatical que los hablantes nativos. Es decir, habían atravesado el umbral que contempla la *Hipótesis del período crítico* (vid. apartado 2.3.1.1).

Además, Norris y Ortega (2000) realizaron un meta-análisis de 49 de las investigaciones empíricas más rigurosas y concluyeron que la instrucción explícita sobre la L2 contribuía a incrementos importantes en el aprendizaje, que ciertos tipos de instrucción explícita eran más eficaces que los implícitos y que la eficacia de la instrucción explícita era duradera. Todo esto llevó a una reivindicación de la utilidad de la enseñanza explícita de la gramática, aunque el péndulo no volvió en absoluto a la posición de partida representada por el MGT y el MAUL (Martín Peris, 1998). Por todo ello, se da actualmente un mayor consenso a la hora de reconocer las aportaciones del aprendizaje explícito y del implícito, y lo más corriente es reclamar la necesidad de un programa de aprendizaje equilibrado, que proporcione *input* y *output* significativos, aprendizaje atento a la forma y desarrollo de la fluidez (McGroarty, 2004). Los nuevos enfoques de instrucción explícita integran la comunicación significativa que ofrecen los enfoques más naturalistas. Las diversas propuestas metodológicas aparecen descritas en el apartado 2.3.3.1. *Tipología y clasificación de técnicas de AF*. Los efectos en aprendizaje gramatical de dos de ellas (el procesamiento del *input* y las tareas gramaticales) en comparación con el enfoque tradicional deductivo son analizados en el estudio empírico de la presente investigación.

2.3.1.1. La hipótesis del período crítico (HPC)

Esta hipótesis lleva interesando a la teoría e investigación de ASL más de cuatro décadas. Formulada originalmente por Lenneberg (1967), establece la existencia de un período durante el cual el niño puede adquirir el lenguaje sin instrucción gramatical con facilidad, rapidez y perfección. En otras palabras, los mecanismos dotados biológicamente para la adquisición del lenguaje funcionan solamente durante un cierto período de tiempo. Si los niños no reciben suficiente *input* lingüístico antes de una determinada edad (en las versiones más conocidas del HPC, en torno a la pubertad), entonces esos mecanismos ya no serán utilizables y la adquisición natural del lenguaje se obstaculizará gravemente o quedará imposibilitada.

En la formulación original de Lenneberg este período fue identificado con el que va desde los dos años de edad hasta la pubertad. Lenneberg cree que la lateralización del cerebro es completa en la pubertad, por lo que después de la adolescencia la adquisición completa del lenguaje es difícil, lo que ha sido probado por los casos de niños salvajes encontrados¹³. En la actualidad, la mayoría de los investigadores sostienen que la edad crítica para la adquisición de la fonología de la L1 puede ubicarse hacia los cinco o seis años, mientras que se supone que probablemente no haya límite de edad para la adquisición de vocabulario (Richards y Schmidt, 2010). Esta hipótesis se amplió posteriormente a la adquisición de una L2 con la importante restricción de que los mecanismos utilizados para adquirir la L1 ya no eran accesibles a partir de cierta edad y, por consiguiente, el aprendizaje de la L2 no podía resultar tan exitoso. En cualquier caso, hay tres posturas distintas sobre la existencia y los efectos del período crítico, que pasamos a analizar a continuación.

En primer lugar, las investigaciones que prueban la existencia del período crítico se basan en la constatación de que los aprendientes de una L2 no obtienen logros uniformes en adquisición como los de los aprendientes de una L1. Respecto a los hablantes nativos, los logros de los aprendientes de una L2 varían en la cantidad de vocabulario, la habilidad retórica y el uso de registros lingüísticos, así como en los fenómenos más puramente gramaticales. Los estudios de Coppieters (1987) y Johnson y Newport (1991) con estudiantes de francés L2, el primero, y aprendientes chinos de inglés L2, el segundo, encontraron sustanciales diferencias entre su producción lingüística y la de los nativos. DeKeyser (2000) sostiene que esto se debe a que la adquisición de una L1 se apoya en gran medida en los procesos implícitos de aprendizaje, mientras que los adultos dependen de los procesos explícitos. DeKeyser y Larson-Hall (2005),

¹³ Para un análisis en profundidad desde diversos puntos de vista, léase la extensa introducción y las notas de Rafael Sánchez Ferlosio a Itard (1982), donde se recogen las anotaciones de este educador sobre su experiencia con uno de los niños salvajes más famosos de la historia: Víctor de l'Aveyron.

por su parte, hacen una revisión de las investigaciones previas en relación con la HPC y concluyen que no se puede rechazar en absoluto la existencia de algún tipo de período crítico.

Las diferencias entre la adquisición de una lengua antes y después del período crítico (es decir, entre adquirir una L1 y aprender una L2) fueron caracterizadas en Bley-Vroman (1989), donde presentó la Hipótesis de la diferencia fundamental. Estas diferencias son las siguientes: (i) los niños siempre alcanzan una competencia lingüística completa de la L1, mientras que los estudiantes adultos de L2 parecen lograr muy raramente una competencia plena, (ii) la adquisición de la L1 es uniformemente satisfactoria para todos los aprendientes, pero los estudiantes de L2 muestran variaciones considerables en sus logros de aprendizaje lingüístico, y (iii) la adquisición de la L1 está constreñida y guiada por mecanismos innatos (por ejemplo, la GU chomskiana) y no depende de factores externos; el aprendizaje de una L2 por adultos, en cambio, parece depender de la transferencia de la L1, las diferencias individuales y los contextos de aprendizaje, entre otros.

Otros expertos, en segundo lugar, rechazan la existencia de un período crítico. Sus investigaciones prueban que los aprendientes de una L2 alcanzan los niveles de los nativos, en muchos casos simplemente analizando de manera contraria los mismos datos que los defensores del período crítico. Proponen que los adultos tienen acceso a la GU y a los mecanismos que intervienen en la adquisición de una L1. Birdsong (2005), por ejemplo, revisa una serie de estudios relacionados con la HPC y los critica (i) por las estructuras lingüísticas observadas, (ii) el modo en que se manifiestan los efectos de la edad en los datos, y (iii) señalando que en el grupo de los no-nativos había sujetos que actuaban como auténticos nativos. De este modo, llega a la conclusión de que la HPC es insostenible. En concreto, estima que la pérdida de la capacidad de adquirir una L2 no depende de un determinado período sino que es una constante y gradual disminución a lo largo de la vida del sujeto y se dan muchas diferencias entre unos sujetos y otros. Conclusiones parecidas extraen Bialystok y Hakuta (1994) en su revisión de otras investigaciones. Herschensohn (2008), por su parte, llega a una conclusión similar, pero la matiza indicando que la L1 desempeña un papel fundamental. Lo que sostiene es que los logros inferiores de los aprendientes tardíos de una L2 no son necesariamente atribuibles a la pérdida de acceso a los mecanismos innatos, sino a la propia existencia del sistema lingüístico de la L1 y la arquitectura mental que lo rodea, que obstaculiza el acceso a esos mecanismos.

La postura intermedia, por último, argumenta que una HPC estricta es errónea, en gran parte debido a que el concepto de lengua utilizado por los investigadores no es suficientemente

claro. Eubank y Gregg (1999), por ejemplo, recuerdan que la lengua no sólo consta de varios niveles como fonología, morfología y sintaxis, sino que dentro de ellos se pueden distinguir más subniveles. De estos, algunos pueden presentar períodos críticos y otros no. La GU, por ejemplo, consta de principios y parámetros. Esos autores señalan que es posible que los principios universales estén todavía disponibles para el aprendizaje de una L2, pero en cambio la parametrización ya no sea accesible. Argumentan que los principios universales que rigen la L1 no pueden desaparecer después de haber sido establecidos, mientras que una vez que se establecen los valores de los parámetros, los otros se pierden y ya no se pueden recuperar.

Como conclusión de este apartado sobre la postura no intervencionista, Doughty y Williams (1998) aportan tres razones de peso para concluir que dicha postura es muy prematura al prohibir casi absolutamente la instrucción explícita para establecer conexiones eficaces entre la forma y el significado. En primer lugar, incluso en el caso de que la ASL esté constreñida por la GU, los elementos del lenguaje que se rigen únicamente por la GU son limitados. Gran parte de una L2 se adquiere de manera más eficaz cuando la instrucción requiere la implicación de los aprendientes en el procesamiento cognitivo de las conexiones forma-significado durante la comprensión y la producción en L2. En segundo lugar, a pesar de que no hay ninguna duda de que se dan tanto la actuación espontánea como la deliberada, los dos tipos de conocimiento y la relación entre ellas continúan siendo uno de los temas más polémicos dentro de los estudios de ASL y están muy lejos de su resolución, como hemos visto en el repaso anterior de las aportaciones de diversas disciplinas al entendimiento de la naturaleza del CE y el CI. Por último, en marcado contraste con la adquisición infantil, lo que está claro de la ASL en edad adulta es que presenta grandes variaciones individuales y resulta, generalmente, menos exitosa y siempre incompleta, hasta el punto de que a los hablantes no nativos siempre se les reconoce como tales. En resumen, es demasiado pronto para anunciar una moratoria en la necesidad de la instrucción sobre la L2 (Doughty, 2004).

2.3.2. La postura intervencionista o de interfaz fuerte: la atención a las formas

La postura intervencionista representada por Robert DeKeyser se apoya en la teoría de la adquisición de habilidades o Teoría del Control adaptativo del pensamiento. Según esta teoría, el aprendizaje de una amplia variedad de habilidades muestra una notable similitud en el proceso que va desde la presentación inicial del conocimiento a través de prácticas controladas hasta una eventual producción fluida, sin esfuerzo y altamente eficaz. El modelo intervencionista es conocido también como modelo PPP (Larsen-Freeman, 2009; Nassaji y Fotos, 2011) al proponer tres fases secuenciadas para el aprendizaje: la *presentación* de la regla o estructura, la *práctica* en ejercicios orales o escritos mediante repetición o manipulación de la regla o estructura y la *producción* libre en tareas comunicativas.

El modelo de PPP ha conocido diversas formulaciones, aunque en todas ellas se mantienen las tres fases primordiales. Así, algunos autores las denominan *cognitiva, asociativa y autónoma* (Fitts y Posner, 1967) y otros *declarativa, procedimental y automática* (Anderson 1982, 1993; Anderson et al. 2004). Para Richards y Schmidt (2010, 448) y Nassaji y Fotos (2011, 4), el modelo de Presentación, Práctica y Producción consta de las siguientes fases:

- i. *Presentación*, o introducción de nuevos ítems gramaticales o léxicos, por lo general a través de un texto, diálogo o historia que los incluye. En esta fase los estudiantes escuchan o leen el texto en voz alta. El propósito principal es ayudarles a familiarizarse con la nueva estructura gramatical y facilitar su almacenamiento en la memoria a corto plazo (Ur, 1988).
- ii. *Práctica*, o fase de repetición, en la que los nuevos ítems son practicados, tanto individualmente como en grupo. La práctica normalmente va desde una ejercitación más controlada hacia una menos controlada. El estudiante recibe diversos tipos de ejercicios escritos y orales con el fin de repetir, manipular o reproducir las formas nuevas. Por lo general, la etapa práctica comienza con ejercicios controlados que centran la atención de los alumnos en estructuras específicas, seguidos de otros menos controlados, con actividades más abiertas. El objetivo de la etapa de práctica (Ur, 1988) es ayudar a los estudiantes a dominar el conocimiento presentado en la fase anterior y trasladarlo de la memoria a corto plazo (noética) hacia la memoria a largo plazo (hiponoética).
- iii. *Producción*, fase de transferencia o práctica libre, en la que los estudiantes usan los nuevos ítems libremente, con menor o escaso control por parte del profesor. En esta

fase se anima a los estudiantes a utilizar más libremente en actividades comunicativas las reglas que han aprendido en las fases de presentación y práctica. El objetivo de esta última etapa es dominar completamente la nueva forma al permitir a los estudiantes interiorizar su uso de forma automática y espontánea. En cierto sentido, el objetivo es desarrollar la fluidez.

Dekeyser (2007a, 98-99) precisa con mayor detalle estas fases, indicando que se diferencian por la naturaleza del conocimiento implicado y el uso que se hace de él en cada una de ellas, que se refleja en formas tales como la introspección, la verbalización y, lo que es más importante, en diversos aspectos de la conducta, especialmente bajo condiciones de presión. En la fase inicial o de presentación, un aprendiz puede aprender “un bit” de conocimiento sobre cierta técnica sin tratar de utilizarlo siquiera. Ese conocimiento puede ser adquirido a través de la observación y el análisis de la conducta que otras personas llevan a cabo al realizar esa técnica especializada (por ejemplo, el aprendizaje de un nuevo paso de baile); en muchos otros casos es transmitido verbalmente por alguien que sabe cómo realizar dicha técnica (por ejemplo, cuando un padre enseña a un niño a montar en bicicleta), pero normalmente se trata de una combinación de ambos tipos, cuando el experto ejecuta la técnica ante el aprendiz señalando a un tiempo los detalles más relevantes (por ejemplo, cuando una madre enseña a nadar a su niño en la piscina y ella misma se pone a nadar para ejemplificar ciertos movimientos especiales).

A continuación, viene la etapa de práctica, que consiste en llevar a cabo lo aprendido, convirtiéndolo así en comportamiento *actuado*, es decir, transformando el “saber qué” en un “saber cómo” o, más técnicamente, convertir el conocimiento declarativo en conocimiento procedimental¹⁴. Esta progresiva automatización del conocimiento no es particularmente penosa ni lenta, siempre y cuando el conocimiento declarativo se mantenga presente en la memoria a corto plazo. La procedimentalización (es decir, la ejecución no consciente y exitosa de la habilidad) puede ser completa después de unos pocos ensayos. El conocimiento así

¹⁴ “Declarative knowledge is information that consists of consciously known facts, concepts or ideas that can be stored as propositions. For example, an account of the tense system in English can be presented as a set of statements, rules, or facts, i.e. it can be learned as declarative knowledge. This can be contrasted with procedural knowledge, that is knowledge concerning things we know how to do but which are not consciously known, such as “how to ride a bicycle”, or “how to speak German”. Procedural knowledge is acquired gradually through practice, and underlies the learning of skills. Many aspects of second language learning consist of procedural rather than declarative knowledge.” *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Richards y Schmidt (2010, 156), Otros autores hablan de conocimiento declarativo (o ‘saber’) y conocimiento instrumental (o ‘saber hacer’).

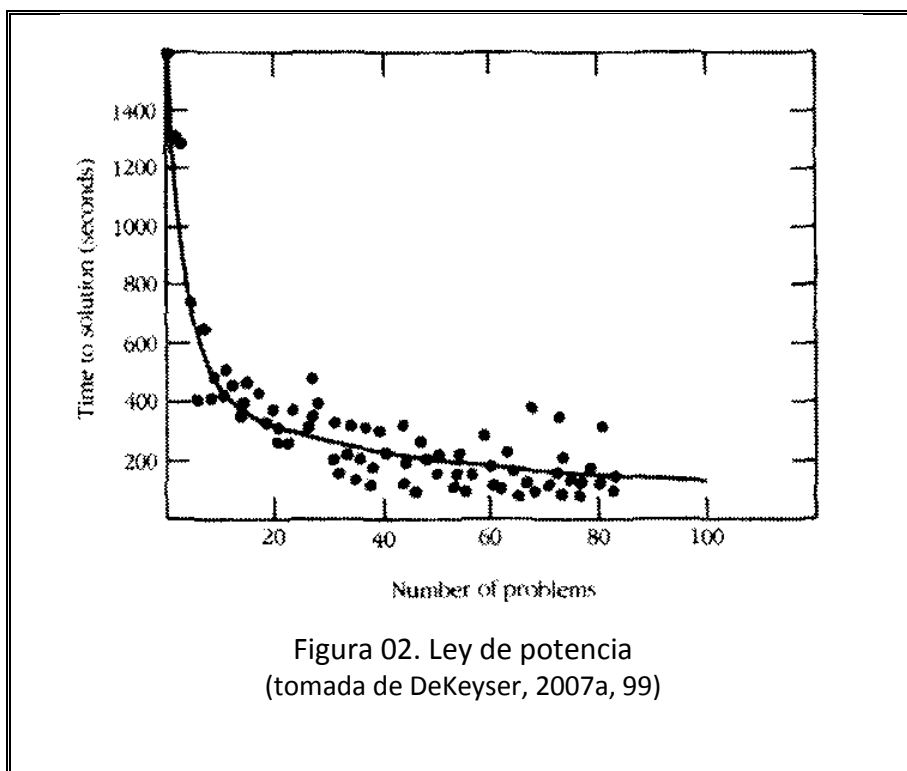
semiautomatizado presenta una enorme ventaja sobre el conocimiento declarativo, ya que no se requiere la recuperación consciente y sucesiva de las piezas de información en un programa completo para ejecutar una determinada técnica, sino que el programa ya está disponible como un todo concreto para ser pulsado cada vez que se reúnan las condiciones pertinentes para realizar dicha técnica¹⁵.

Una vez que se ha adquirido el conocimiento procedimental, todavía hay un largo camino por recorrer antes de que la técnica pueda ser ejecutada con total fluidez, espontaneidad y sin errores. Se precisa de una gran cantidad de práctica para disminuir el tiempo necesario para realizar la tarea (tiempo de reacción), el porcentaje de errores (tasa de error) y la cantidad de atención que requiere (y, por tanto, la interferencia con otras tareas). Esta práctica lleva a la automatización gradual del conocimiento. Incluso las conductas altamente automatizadas nunca son *totalmente* automáticas, por ejemplo cuando nos tropezamos al subir las escaleras mientras mantenemos una conversación exaltada con un compañero, o cuando nos equivocamos al pronunciar una frase sencilla en nuestra lengua materna.

El modelo de PPP está influido por las teorías de procesamiento de información y los modelos de adquisición de habilidades, por lo que se afirma que es un aprendizaje cognitivo similar a otros tipos de aprendizaje de habilidades. Desde esta perspectiva, el lenguaje se aprende a través del procesamiento de la información disponible en el *input* y se accede después a él para la comprensión y producción posteriores. Las teorías de adquisición de habilidades (por ejemplo, Anderson, 1982, 1993) argumentan que el aprendizaje es un movimiento desde el conocimiento declarativo (es decir, un CE de reglas y sistemas) al conocimiento procedimental (es decir, un conocimiento de cómo utilizar las reglas). Los estudiantes aprenden primeramente las nuevas reglas y estructuras mediante un conocimiento consciente, y luego las practican con el fin de obtener control sobre ellas. Desde este punto de vista, la presentación y la práctica desempeñan un papel clave en la adquisición del lenguaje. Se cree que “it is through practice that the material is most thoroughly and permanently learned” (Ur, 1988, 10).

¹⁵ Esto puede ser ejemplificado con la experiencia corriente de aprender un poema de memoria. En una primera fase, el poema se divide en fragmentos aislados que se van aprendiendo uno a uno, de manera consciente. Para su memorización se debe volver al texto escrito en muchos casos para recordar el fragmento que seguía. Una vez que se ha alcanzado la fase de procedimentalización el poema se convierte en un todo y, en numerosas ocasiones, no se puede traer el poema entero a la memoria a partir de fragmentos intermedios: es necesario comenzar el poema desde el principio para recitarlo “de un tirón”. Como hemos visto con García Calvo (1983a), se trata del paso de una memoria noética o visual a una hiponoética o auditiva.

Estos fenómenos pueden explicarse mediante un conjunto de principios básicos comunes a la adquisición de todas las habilidades (DeKeyser, 2007a, 97), como la llamada *curva de aprendizaje*. Varias investigaciones han observado que para diferentes técnicas tanto el tiempo de reacción como la tasa de errores disminuyen como consecuencia de la práctica. Esta disminución sigue una función matemática específica denominada *ley de potencia*. Se ha formulado un amplio conjunto de hipótesis para explicar esta constatación empírica, que comparten el postulado de un cambio cualitativo en el tiempo como resultado de la práctica de los mecanismos cognitivos comunes utilizados para realizar la misma tarea. Lo que parece un juego superficial de cambios cuantitativos (tiempo de reacción y tasa de error), en realidad refleja un cambio cualitativo en los mecanismos de recuperación del conocimiento aprendido, bastante radical durante un intervalo variable de tiempo y con una fase gradual de estabilización que no termina nunca de alcanzar un punto final absoluto, lo que se ilustra en la Figura 02. *Ley de Potencia*.



Probablemente la interpretación más aceptada de este cambio es que representa, en primer lugar, una transformación del conocimiento declarativo en procedimental (realizada con rapidez, por lo que el tramo inicial de la curva es bastante empinado), seguida por un proceso mucho más lento de automatización del conocimiento procedimental. El término 'automatización' puede ser entendido de diversas maneras, que van desde una simple

aceleración de los mecanismos básicos hasta una aceleración de la tarea global a través de un cambio cualitativo en sus componentes. DeKeyser (2007a, 100) lo utiliza en un sentido más específico que el de 'mejora a través de la práctica' porque lo reserva para la última parte plana de la curva de aprendizaje, después de la fuerte caída debida a la procedimentalización.

Otro punto sobre el que hay acuerdo general (DeKeyser, 2007a, 100) es que, independientemente de cuál sea la naturaleza exacta del conocimiento dibujado en las últimas etapas de la curva, este conocimiento es mucho más específico que en las etapas iniciales, e incluso tan altamente específico que no se trasfiere bien a otras tareas, aunque puedan resultar muy similares. Un ejemplo bien conocido en la literatura sobre aprendizaje de lenguas es la comprensión frente a la producción (DeKeyser, 1997; DeKeyser y Sokalski, 2001; Tanaka, 2001).

Lo que suele pasarse por alto (DeKeyser, 2007a, 100) es que toda esta secuencia de procedimentalización y automatización no puede desencadenarse si no se dan las condiciones adecuadas para la procedimentalización (el conocimiento declarativo requerido para la tarea en cuestión y la fase de práctica que permite el uso de ese conocimiento declarativo). Anderson, Fincham y Douglass (1997), en particular, muestran de manera convincente que la combinación de reglas abstractas y ejemplos concretos es necesaria para lograr que los alumnos atraviesen el umbral declarativo para alcanzar la procedimentalización. DeKeyser (2007c, 6) argumenta que precisamente es esto lo que se echa frecuentemente en falta en la enseñanza de idiomas, en general, y en la preparación de los estudiantes para sacar el máximo partido de una estancia en el extranjero, en particular. Concluye que si el aprendiz sólo capta un problema a través de un número limitado de ejemplos, el aprendizaje puede ser rápido pero la transferencia es dudosa. Si el principio o regla subyacente a los ejemplos es entendido completamente, la transferencia será mucho más fácil, pero los ejemplos siguen siendo necesarios para el establecimiento de conocimientos utilizables.

2.3.2.1. Evidencia empírica del modelo PPP

Siguiendo a DeKeyser (2007a), la primera evidencia empírica es de naturaleza conductual, en relación con los tiempos de reacción, la tasa de errores y las diferencias en el rendimiento entre unas u otras condiciones, como la interferencia de una tarea secundaria. Cualquier visión general de la conducta debe partir de Newell y Rosenbloom (1981), no porque el suyo sea el primer estudio en este campo, sino porque se trata de un texto fundacional en el sentido de que aporta datos empíricos de diferentes estudios y para distintas formas de adquisición de habilidades, así como la propuesta de un modelo cuantitativo (la ley de potencia) y de una interpretación cualitativa de esa cantidad ingente de datos. Algunas de esas habilidades en aprendizaje incluyen el comportamiento motor, la lectura, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Desde entonces, los principales estudios empíricos han sido Anderson, Fincham y Douglass (1997), sobre el papel de los ejemplos y las reglas en la procedimentalización de una tarea de razonamiento simple, y Logan (1988, 1992, 2002), sobre el aprendizaje de una nueva forma de aritmética (con letras).

Una de las razones por las cuales la investigación desde la perspectiva de la adquisición de habilidades es tan rara en el campo de la ASL es la metodología requerida. Los experimentos típicos implican números relativamente altos de participantes, largos períodos de tiempo y la producción de grandes cantidades de datos para su análisis estadístico. Este reto metodológico, combinado con el hecho de que la enseñanza de la gramática no ha estado de moda durante varios años en la investigación en lingüística aplicada, explica el modesto volumen de investigación empírica relevante hasta ahora. Los tres estudios que han puesto a prueba las predicciones de la teoría de adquisición de habilidades más directamente son DeKeyser (1997), Robinson (1997) y de Jong (2005a, b). Los dos primeros ilustran la aplicación de las dos versiones más importantes de la teoría de la adquisición de habilidades al aprendizaje de una L2: la teoría de Anderson sobre la procedimentalización y automatización de reglas y la teoría de Logan sobre la automatización mediante la recuperación de ejemplos (*Instance Theory of Automacity*: Logan, 1988).

DeKeyser (1997) se planteó si el aprendizaje de la gramática de una L2, entre el comienzo y el final de la fase de práctica muestra un patrón de desarrollo como el que predice el modelo de Anderson, observado en muchos otros tipos de habilidades. El experimento consistió en el aprendizaje de una lengua artificial mediante un método de enseñanza, de práctica y de evaluación asistido por ordenador. Los participantes fueron evaluados en varias ocasiones

sobre su tiempo de reacción y tasa de error durante un período de 11 semanas. Las pruebas de evaluación de la comprensión consistían en la elección de la imagen correcta entre cuatro que mejor se correspondía con una frase del idioma artificial, y las de producción, en la compleción de una frase en el idioma artificial que describía lo que ocurría en una imagen que se presentaba en la pantalla. Tanto para la producción como para la comprensión era esencial aplicar las cuatro reglas de gramática que se habían aprendido explícitamente, practicado y evaluado.

Los datos de los tres grupos de sujetos mostraron una disminución gradual que seguía la ley de potencia tanto para el tiempo de reacción como para la tasa de error y tanto en comprensión como en producción. Cuando los participantes fueron evaluados en una regla gramatical cuya destreza no habían practicado, su desempeño fue mucho peor (tanto en tiempo de reacción como en tasa de errores) que el de los participantes que habían practicado dicha regla para esa destreza; los participantes que habían practicado todas las reglas en ambas destrezas obtuvieron, sin embargo, resultados semejantes a los que habían recibido suficiente práctica de la misma regla y en la destreza evaluada.

Robinson (1997), por su parte, plantea varias preguntas sobre la efectividad de diferentes condiciones de enseñanza, además de la cuestión esencial sobre la efectividad tanto de los ejemplos concretos como de las generalizaciones de una regla, a la hora de estudiar las predicciones de la teoría de Logan sobre la automaticidad como recuperación de ejemplos. Se partió de la hipótesis de que los aprendientes que no habían aprendido reglas, pero habían visto un conjunto relevante de ejemplos (algunos de ellos múltiples veces, aunque variando la frecuencia de unos ejemplo a otros), obtendrían resultados que reflejarían la frecuencia de esos ejemplos concretos en el *input*, mientras que los aprendientes que tenían una regla a su disposición como resultado de la instrucción recibida seguirían esa regla y, por lo tanto, obviarían la frecuencia con la que habían visto los ejemplos concretos.

Los sujetos que habían recibido instrucción explícita se mostraron capaces, aunque en distintos grados, de aplicar una regla a nuevos ejemplos, mientras que los de la instrucción implícita no pudieron hacerlo. De este modo, las predicciones de la teoría de Logan sobre el efecto de la frecuencia en el *input* no se cumplieron: los aprendientes de todas las instrucciones obviaron la frecuencia de los ejemplos concretos, no sólo los que habían aprendido la regla. El tiempo de reacción ante las frases previamente observadas de los grupos implícitos ni siquiera cumplía la ley de potencia de la práctica. Los resultados sugieren que el

tipo de conocimiento adquirido solo a partir de la exposición a los ejemplos, sin una regla disponible, depende completamente de la memoria y, consiguientemente, se encuentra limitado en su generalización. Por otro lado, la falta de efecto de la frecuencia exacta de los ejemplos concretos se opone a la teoría de Logan de la recuperación de ejemplos como una explicación de la curva de potencia, obtenida en numerosas estudios de adquisición de habilidades.

En contradicción con estas conclusiones de DeKeyser (2007), The 'Five Graces' Group (2009, 5) afirma:

“Because grammar is based on usage, it contains many details of co-occurrence as well as a record of the probabilities of occurrence and co-occurrence. The evidence for the impact of usage on cognitive organization includes the fact that language users are aware of specific instances of constructions that are conventionalized and the multiple ways in which frequency of use has an impact on structure. The latter include speed of access related to token frequency and resistance to regularization of high-frequency forms [...]; it also includes the role of probability in syntactic and lexical processing [...] and the strong role played by frequency of use in grammaticalization [...].”¹⁶

Añaden que otras investigaciones experimentales recientes sobre coocurrencias en secuencias de tonos, sílabas y otros niveles lingüísticos (Saffran, Aslin y Newport, 1996; Saffran, Johnson, Aslin y Newport, 1999; Saffran y Wilson, 2003) han probado que tanto los niños que adquieren su L1 como los adultos para el caso de L2 siguen patrones de coocurrencia y regularidades estadísticas en las gramáticas artificiales. Estos estudios señalan que los hablantes son capaces de aprender patrones incluso cuando el enunciado no tiene sentido ni intención comunicativa. (The 'Five Graces' Group, 2009). Además, aportan tres tipos de fenómenos lingüísticos bien conocidos y documentados que apoyan las hipótesis de la influencia del habla sobre la lengua, de la frecuencia de aparición en el discurso sobre el sistema. Recordaremos dos: el primero es que la fluidez del nativo de una lengua requiere el conocimiento de unos esquemas pautados de habla, más que la acción de unas simples reglas generativas (Pawley y Syder, 1983)¹⁷. El

¹⁶ *Language Is a Complex Adaptive System: Position Paper*, The “Five Graces Group” (2009)

¹⁷ Como prueba evidente para cualquier hablante de español, basta con hacerle oír frases del tipo: “¡Qué bonito! ¿Para qué os habéis molestado?” para que inmediatamente deduzca el tipo de situación en que se dan y la relación social entre los interlocutores. Esto sólo puede ser explicado por la

segundo, es que los cambios en la historia de la lengua requieren un modelo explicativo en el que deben tenerse en cuenta los patrones de coocurrencia frecuente. Es decir, los elementos que se utilizan juntos se acaban fusionando (Bybee, 2002)¹⁸.

Siguiendo con nuestra argumentación sobre la evidencia empírica de la teoría de adquisición de habilidades, indicaremos que las recientes investigaciones de de Jong (2005a, b) con estudiantes de español como L2 proporcionan más evidencia para la especificidad de las destrezas documentada por DeKeyser (1997). Estas investigaciones pusieron de manifiesto que una instrucción intensiva en comprensión oral, aunque aumentó la velocidad de procesamiento en la comprensión, no permitió prevenir un número sustancial de errores en la producción y que, a la inversa, una producción temprana no impidió la adquisición (DeKeyser, 2007c, 102).

coocurrencia frecuente de esas secuencias de palabras en una determinada situación y con un tipo concreto de interlocutores.

¹⁸ Se trata del conocido proceso de la gramaticalización, “mediante el cual una palabra se vacía de contenido significativo, para convertirse en mero instrumento gramatical” (Lázaro Carreter, 1968, 214). Así “[e]l futuro románico se ha formado con el auxilio de *h a b e r e* en Occidente e Italia: esp. *cantaré*, fr. *chanterai*, it. *canterò*, de *c a n t a r e h a b e o*.” (Lapesa, 1981, 86-87). De este modo, la lengua o sistema ha tenido en cuenta la coocurrencia frecuente de dos palabras en el habla, en la producción.

2.3.2.2. Críticas al modelo PPP

Hace casi treinta años Michael Long afirmaba que los dos métodos más utilizados en el mundo eran todavía el MGT y el MAUL o, peor aún, en algunas partes del mundo, un híbrido macabro, conocido como “el método ecléctico”. El primero nunca tuvo el apoyo de una auténtica teoría del aprendizaje; el segundo, sí (el conductismo), pero se trata de una teoría ampliamente desacreditada del aprendizaje de idiomas (Long, 1985, 78). Los enfoques basados en la gramática como eje principal de las lecciones y de la programación se emplean todavía actualmente en numerosas aulas de L2. La forma más conocida de este tipo de enfoques es la llamada PPP o modelo de *Presentación + Práctica + Producción*. De hecho, la enseñanza de la gramática ha consistido tradicionalmente en la presentación y práctica de estructuras gramaticales separadas. Este es el punto de vista que aparece incluso en manuales recientes de formación de profesores, como Ur (1996) y Hedge (2000). En palabras de D. Willis (1996, V), este enfoque es “so widely accepted that it now forms the basis of many teacher training courses.” Diferentes variantes del modelo PPP se pueden ver en numerosos libros de texto de enseñanza de idiomas y de formación de profesores de L2 (por ejemplo, en Celce-Murcia y Hilles, 1988; Harmer, 1996; Thornbury, 2006). El PPP es lo que la gran mayoría de los docentes concibe como la estructura básica de una lección de L2 (Crookes y Chaudron, 2001; Fotos, 2005).

Como indica Ur (2011, 514):

“Traditionally, grammar has been taught by a presentation-practice-production (PPP) process: a new grammatical structure is presented and explained, it is then practiced and finally students are expected to produce it in their own spoken and written discourse. PPP is strongly associated with the existence of a synthetic grammatical syllabus, which dictates in what order grammatical structures are to be taught in the course.”¹⁹

Dentro del campo de la ASL existe una importante oposición al modelo PPP (Ur, 2011). Por el lado práctico de la cuestión, se ha venido observando lo que es una experiencia corriente de numerosos profesores de L2: que incluso después de recibir varias sesiones de reglas y explicaciones gramaticales y de obtener un buen rendimiento en ejercicios de gramática y en

¹⁹ *Grammar Teaching. Research, Theory, and Practice*, P. Ur (2011).

exámenes, los alumnos continúan cometiendo errores en su producción (Long y Robinson, 1998). De este modo, se concluye, la práctica no hace al maestro. La afirmación más modesta de que la práctica mejora el rendimiento es más difícil de refutar (Salaberry, 1997). Como en muchas otras áreas de investigación, es difícil extraer conclusiones definitivas.

2.3.2.2.1. La hipótesis de la enseñabilidad

Uno de los argumentos importantes en contra del modelo PPP se apoya en el lado teórico del problema. Por un parte, numerosos investigadores opinan que una L2 se aprende mucho mejor si se hace en un contexto similar al de la L1, es decir, mediante una comunicación auténtica y eficaz, sea apoyándose en el *input* o en el *output* y, por tanto, el modelo PPP estaría en principio condenado al fracaso al no reproducir esa comunicación real. En la vertiente teórica del problema se encuentran también dos hipótesis complementarias: la de la posibilidad del aprendizaje (*learnability hypothesis*) y la de la posibilidad de la enseñanza (*teachability hypothesis*). Según Pienemann (1984, 1985 y 1989), un estudiante sólo puede adquirir un determinado fenómeno lingüístico que se le está enseñando si su interlengua²⁰ (IL) se acerca al punto en el que la forma enseñada es adquirida en un contexto natural²¹ (vid. el apartado 3.3.4. *Crítica del Método Audio-lingual*). Si los aprendientes adquirieren el conjunto de los fenómenos morfosintácticos de un modo que es impermeable a la instrucción, es completamente inútil proporcionarles reglas explícitas y oportunidades de práctica, ya que si están preparados para adquirir el fenómeno, lo harán mediante el *reconocimiento* de dicho fenómeno en el *input*; si no están preparados, la práctica no ayuda en absoluto. Las hipótesis de Pienemann fueron confirmadas por estudios posteriores, como por ejemplo R. Ellis (1989) y Spada y Lightbown (1999).

²⁰ “Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.” “El sistema de la interlengua se caracteriza por: a) Ser un sistema individual, propio de cada aprendiente, b) Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno, c) Ser autónomo, regirse por sus propias reglas, d) Ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos, e) Ser permeable al aducto, y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio, y f) Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta.” *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes.

²¹ “The teachability hypothesis predicts that instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting (so that sufficient processing prerequisites are developed).” M. Pienemann (1985, 37), *Learnability and syllabus construction*.

Sin embargo, esta recomendación de que la enseñanza de estructuras nuevas tenga lugar en el momento en que los alumnos estén preparados para ello, es decir, que la enseñanza de la gramática se base en la secuencia de desarrollo natural, presenta varios problemas (Ur, 2011, 513):

1. La ausencia de una lista exhaustiva de dicha secuencia natural de desarrollo de la adquisición de las estructuras morfosintácticas, complicada además por el hecho de que puede variar en función de la L1 de los aprendientes.
2. La imposibilidad práctica de que el profesor aplique la instrucción gramatical exactamente en el momento en que a cada estudiante le corresponde según su etapa de desarrollo.
3. A pesar de que algunas etapas de la secuencia de desarrollo natural presentan fenómenos auténticamente agramaticales, ningún profesor enseñaría esa estructura agramatical, incluso aunque contase con documentación fehaciente de las características de esa etapa y estuviese probado que el fenómeno agramatical fuese una de esas etapas de desarrollo.

A pesar de estas conclusiones, la hipótesis fundamental de que existe una secuencia de desarrollo que restringe la capacidad del aprendiente a la hora de adquirir nuevas estructuras gramaticales, independientemente del orden en el que se le enseñan, ha sido aceptada dentro del campo de ASL y ha llevado a los especialistas, en consecuencia, a tratar de diseñar propuestas metodológicas que la tengan en cuenta (verbigracia, las técnicas de procesamiento del *input*, las tareas gramaticales, etc.).

También hay dos implicaciones importantes para la práctica docente. En primer lugar, la hipótesis del orden natural proporciona una explicación plausible del hecho bien documentado de que la enseñanza y la práctica intensiva no produzcan adquisición inmediata. Evidentemente, esto no puede ser atribuible a la metodología de enseñanza ni a las carencias cognitivas del aprendiz, sino que sólo puede deberse a que el aprendiente no estaba "preparado" para adquirir la estructura que se le ha suministrado. En segundo lugar, implica la necesidad de una enseñanza fundamentalmente recursiva de las estructuras gramaticales a intervalos más o menos regulares, con el fin de atender a los diferentes tipos de alumnos a lo largo de su desarrollo secuencial. En caso contrario, la enseñanza de una estructura de una sola vez puede descuidar las necesidades específicas de aprendizaje de una parte sustancial de alumnos.

Estas hipótesis de Pienemann han sido generalizadas hasta conjuntar una teoría de adquisición de L2 conocida como *Teoría de la Procesabilidad* (Pienemann, 1998 y 2005). La propuesta principal de esta teoría es la siguiente: en cualquier etapa de desarrollo, el alumno puede producir y comprender sólo aquellos fenómenos lingüísticos de la L2 que puede manejar el estado actual del procesador de lenguaje. Por tanto, es necesario explicar la arquitectura del procesador de lenguaje y la forma en que maneja la L2, con el objeto de poder predecir el curso de desarrollo de esos fenómenos lingüísticos de la L2 en producción y en comprensión.

2.3.3. La postura semi-intervencionista o de interfaz débil: la atención a la forma

La postura de una interfaz débil es, probablemente, la más extendida entre los investigadores de ASL. Si bien esta postura reconoce la importancia radical de la comunicación significativa para el aprendizaje de la L2 y propone enfoques metodológicos centrados en la acción o mediante tareas para su enseñanza, al mismo tiempo tiene en cuenta la hipótesis del reconocimiento, la del período crítico y la de la enseñabilidad para reservar un papel importante al CE, es decir, a la instrucción gramatical.

Para Long (1997) tanto la atención tradicional a las formas (AFs) como la atención al significado (AS) de los enfoques naturales presentan serios problemas. La primera presenta los siguientes inconvenientes:

1. No hay análisis de las necesidades comunicativas ni de los estilos de aprendizaje de los aprendientes. Obviar a los aprendientes a la hora de diseñar el programa ignora el papel principal que desempeñan en el aprendizaje. Numerosas investigaciones demuestran que las secuencias de adquisición no reflejan las secuencias de enseñanza, ya que la enseñabilidad está constreñida por la aprendibilidad. La idea de que lo que se enseña es lo que se aprende, y de que cuando se enseña es cuando se aprende, no es sólo simplista: es errónea.
2. La gradación lingüística (léxica y gramatical) tiende a producir diálogos y jerga de aula artificiales y funcionalmente restringidos. Se concibe la lengua como sistema y no como uso. Por otro lado, la simplificación de los modelos también reduce la adquisición al empobrecer las muestras.
3. La atención tradicional a las formas ignora los descubrimientos de los estudios de ASL según los cuales no hay relación entre el modo en que los aprendientes adquieren una L2 y el modo en que esta corriente plantea que deben hacerlo. El aprendizaje de nuevos ítems raramente sucede de una sola vez: los aprendientes pasan a través de diversas etapas de desarrollo. Además, se espera que los aprendientes dominen por separado muchos ítems que suelen estar relacionados íntimamente con otros. La adquisición de una L2 no es un proceso de acumulación de entidades.
4. A pesar de los esfuerzos, incluso de profesores y de autores con grandes conocimientos, la AFs tiende a producir lecciones aburridas, lo que se traduce en pérdida de motivación, atención y, por tanto, matrículas.

5. La afirmación de que muchos estudiantes de todo el mundo han aprendido idiomas mediante la AFs ignora la posibilidad de que hayan aprendido a pesar de ella y de que muchos otros hayan fracasado.

Por otro lado, Long (1997) lista también los inconvenientes de un enfoque centrado exclusivamente en el significado (AS), sin atención explícita y consciente a los fenómenos gramaticales de la L2:

1. Según la hipótesis del período crítico, los adolescentes y los adultos no pueden alcanzar el nivel nativo en una L2 porque han perdido el acceso a las capacidades innatas con las que se aprende la lengua en la niñez. Si esto es así, reconstruir en el aula las condiciones de adquisición de la L1 no es suficiente para el aprendizaje tardío de una L2.
2. Aunque se alcanza un progreso considerable en L2 con los enfoques naturales, también es cierto que después de largos períodos de inmersión siguen produciéndose errores gramaticales considerables ya fosilizados.
3. Algunos contrastes L1-L2 parecen imposibles de aprender únicamente mediante exposición al *input*, ya que la evidencia positiva por sí sola puede ser suficiente para mostrar lo que es gramatical, pero no lo que es agramatical.
4. Numerosos estudios muestran mejores resultados para los aprendientes que reciben instrucción gramatical: el *input* comprensible en L2 es necesario pero no suficiente.

Long (1997) propone, en consecuencia, una tercera opción que procura captar las ventajas de un acercamiento analítico al tiempo que evita sus limitaciones, y que denomina *atención a la forma* (no *formaS*) (Doughty y Williams, 1998; Loewen, 2011; Long, 1991; Long y Robinson, 1998). La atención a la forma consiste en dirigir la atención de los estudiantes a los elementos lingüísticos (palabras, estructuras gramaticales, patrones pragmáticos, etc.) en el momento en que se presentan casualmente en lecciones centradas en la transmisión de significado por problemas en la comprensión o en la producción de los propios estudiantes. El propósito es inducir lo que Schmidt (1993) llama 'reconocimiento', es decir, el registro de las formas en el *input* para almacenarlas en memoria. Al contrario que en la instrucción gramatical tradicional (AFs), cuyas formas están previa y externamente determinadas, en la AF vienen determinadas por el sistema lingüístico interno del aprendiz. De este modo, la AF está centrada en el aprendiz en un sentido psicolingüístico: respeta su sílabo interno, ya que ocurre sólo cuando el aprendiz está atendiendo al *input* y tiene un problema de comunicación, así que es probable que ya entienda el significado o la función de la nueva forma, aunque sea parcialmente. Estas

son, a juicio de Long, las condiciones óptimas del aprendizaje: el equivalente psicolingüístico del control del trabajador sobre los medios de producción.

La AF no debe confundirse con la instrucción centrada en la forma. Este último término acoge cualquier técnica pedagógica (preventiva o reactiva, implícita o explícita) que dirige la atención de los estudiantes hacia la forma lingüística. Incluye, por tanto, las técnicas de la AF, pero también las de la AFs, como los ejercicios escritos específicamente para aprender una estructura gramatical usados preventivamente, es decir, en el momento en que el profesor decide que son apropiados. Para Long (1997), la AF incluye exclusivamente las actividades centradas en la forma que acaecen durante lecciones basadas en el significado: no están previamente programadas, sino que ocurren incidentalmente en función de la interacción de los aprendientes con las tareas, que es lo que ocupa su atención predominante.

Otros investigadores (Doughy y Williams, 1998; R. Ellis, 2003; Nassaji y Fotos, 2011; Williams, 2005) conciben la AF en términos algo más amplios que Long (1997). Impulsados por consideraciones de orden pedagógico, contemplan la AF como una serie de opciones metodológicas que, si bien se adhieren a los principios comunicativos de la enseñanza de idiomas, tratan de reservar un papel relevante al aprendizaje de las formas lingüísticas mediante diversos procedimientos. Esto se puede lograr explícita o implícitamente, deductiva o inductivamente, con o sin planificación previa, integrada o secuencialmente. Sostienen que la AF debe ser un componente de un enfoque abierto de aprendizaje de una L2 que ofrezca amplias oportunidades para el *input*, el *output*, la práctica y la interacción. Asimismo, adoptan una definición amplia del término 'forma', incluyendo en él varios componentes formales de la lengua, además de lo que se viene entendiendo por 'gramática' tradicionalmente, como las propiedades fonológicas, léxicas, pragmáticas y discursivas.

R. Ellis (1993, 1994, 2006, 2008), por ejemplo, propone una interfaz débil entre el CE y el CI. Su posición se basa en las investigaciones que indican que los aprendientes no sobrepasan las secuencias de desarrollo natural, que implican CI, ni siquiera cuando se muestran capaces de practicar el CE de estructuras previamente aprendidas (Pienemann, 1984). Una interfaz débil entre ambos conocimientos permite que el explícito se convierta en implícito bajo ciertas condiciones (por ejemplo, en el caso de que el aprendiz esté evolutivamente preparado para adquirir CI de un fenómeno concreto) y también que el implícito se convierta en explícito mediante la reflexión consciente sobre su propio conocimiento. R. Ellis (2008, 146) sostiene que, del mismo modo que los lingüistas, los aprendientes de una L2 reflexionan sobre su CI

“analizándolo”²². En consecuencia, la idea central del modelo de Ellis es que el CE de la L2 funciona como un facilitador del CI. Esta facilitación se produce de tres formas distintas. En primer lugar, ayuda a los estudiantes a reconocer propiedades lingüísticas relevantes del *input* que de otra manera pasarían desapercibidas. Es decir, el CE contribuye al proceso de realce del *input* (Sharwood-Smith, 1993). El *intake*, en segundo lugar, también se destaca cuando los alumnos son capaces de comparar lo que han visto en el *input* con lo que actualmente producen (o podrían producir) en su propio discurso. La hipótesis es que este tipo de comparación cognitiva ayuda a los aprendientes a identificar lo que todavía tienen que aprender al cumplir dos funciones: por un lado, ayuda a los alumnos a *percibir la diferencia* (Schmidt y Frota, 1986) entre el *input* y su propia producción y, por otro, proporciona evidencia de que una hipótesis vigente sobre una estructura de la L2 es correcta. En tercer lugar, como Krashen (1982) argumenta, el CE se puede utilizar para monitorizar la producción de CI, ya sea antes o después de la producción. La monitorización también puede contribuir a la adquisición al facilitar la conversión del CI en explícito. El control consciente de la producción lingüística constituye un *auto-input* que puede ser utilizado para la adquisición.

Doughy y Williams (1998), por su parte, ilustran los diversos factores de la dicotomía entre aprendizaje implícito y aprendizaje explícito en la Tabla 2.1. *Aprendizaje implícito y aprendizaje explícito*.

²² Este es un argumento a favor del empleo de las técnicas de aumento de la conciencia gramatical, como las tareas gramaticales. Vid. el apartado 5.3. *Fundamento psicolingüístico de las tareas gramaticales*.

Tabla 2.1. Aprendizaje implícito y aprendizaje explícito*		
Dominio	Implícito	Explícito
Conocimiento de la IL (representación mental)	<ul style="list-style-type: none"> ● Innato (universal) ● Intuitivo ● Basado en ejemplos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Explícito (analizado) ● Basado en reglas
Acceso a y/o uso del conocimiento de la IL	<ul style="list-style-type: none"> ● Automático (sin esfuerzo) ● Fluido, hábil 	<ul style="list-style-type: none"> ● Deliberado (costoso) ● Paralizante
Aprendizaje Análisis Reestructuración	<ul style="list-style-type: none"> ● Inductivo ● Incidental ● Inherente ● Inconsciente ● Imperceptible 	<ul style="list-style-type: none"> ● Deductivo ● Intencional ● Consciente ● Percibido
Atención	<ul style="list-style-type: none"> ● Atraída ● Inconsciente 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dirigida ● Consciente
Desarrollo de control	<ul style="list-style-type: none"> ● Experimentado ● Automatizado 	<ul style="list-style-type: none"> ● Practicado ● Procedimentalizado
Intervención del profesor	<ul style="list-style-type: none"> ● No molesta o ninguna 	<ul style="list-style-type: none"> ● Patente ● Molesta ● Metalingüística

*Tomada de la reseña y traducción de Gómez del Estal (2010a,3) de Doughty y Williams (1998)

En su opinión, la tendencia general ha sido la de asumir que todas las decisiones deben ser tomadas dentro de una columna vertical, partiendo de la base de que el aprendizaje de una lengua es, o bien un proceso implícito y experimentado, o bien un proceso explícitamente “enseñado”. Sin embargo, tales alternativas excluyentes no son efectivas ya que, por ejemplo, para conseguir un acceso fluido y automático (columna “Implícito”) el aprendizaje puede implicar el reconocimiento consciente (columna “Explícito”). Partiendo de su punto de vista semi-intervencionista, las autoras ven esta oposición más como un continuum que como una dicotomía, y la selección de unas técnicas u otras depende en último término del profesor, a partir de consideraciones como la naturaleza del ítem lingüístico, los procesos de aprendizaje implicados, el grado de integración de forma y significado en el enfoque de enseñanza, el nivel de los aprendientes, etc. Sin embargo, no hay que olvidar que el objetivo es establecer relaciones forma-significado al hilo de la comunicación.

Doughty y Williams (1998) indican que la atención explícita se muestra más eficaz que la implícita en el caso de reglas simples (vid. el apartado 2.2.3. *CI/CE en la psicología*). Respecto a las reglas complejas, añaden, los procedimientos más eficaces pasan por combinar la

presentación de reglas con ejemplos cuidadosamente elegidos, así como por combinar instrucción explícita y *feedback* explícito metalingüístico. Asimismo, recuerdan que la simple exposición al *input* no es efectiva a la hora de adquirir numerosos aspectos de la L2, ni siquiera mejorada mediante diversas técnicas implícitas, como el exceso de muestra (*input flood*) y las tareas para cuya realización es esencial emplear una determinada forma lingüística, dado que el primero no es particularmente efectivo y las segundas son difíciles de diseñar. El realce del *input* mediante recursos tipográficos (*input* escrito) o entonativos (*input* oral) no parece tampoco demasiado eficaz para adolescentes o niños, pero puede serlo para adultos. Las técnicas implícitas sobre el *output* pueden ser efectivas para llamar la atención de los aprendientes sobre las diferencias entre su IL y la L2 y promover así la reestructuración de la primera.

2.3.3.1. Tipología y clasificación de técnicas de AF

Doughty y Williams (1998) distinguen entre *atención implícita a la forma*, cuyo propósito es atraer la atención del aprendiz y evitar la discusión metalingüística, minimizando cualquier interrupción de la comunicación de significado, y *enseñanza explícita*, cuyo objetivo es dirigir la atención del aprendiz y aprovechar al máximo la gramática pedagógica para ello. De este modo, las tareas que dirigen la atención de los aprendientes a reflexionar, discutir o procesar de algún modo una forma lingüística, aunque bastante más explícitas, parecen también efectivas. Proponen la dictoglosia, las tareas de aumento de concienciación o tareas gramaticales y el procesamiento del *input*. En cuanto a las tareas de concienciación, Doughty y Williams (1998) señalan que parecen al menos tan efectivas como la instrucción gramatical tradicional para el aprendizaje y, en especial, para el reconocimiento (*noticing*) de las formas. Por su parte, el procesamiento del *input* se encuentra cerca de la atención a las formas (no forma) por la expresión explícita de rasgos formales que precede al procesamiento. A juicio de las autoras, las reformulaciones correctivas, otra técnica explícita, pueden servir también para que los aprendientes reconozcan las diferencias entre su IL y la L2. Las autoras finalizan el repaso de las diversas técnicas mencionando el realce de la interacción, un tratamiento en el que el profesor anima a los estudiantes a producir *output*, proporcionándoles después modificaciones interactivas que les conducen a reconocer diferencias entre su IL y la gramática de la L2, así como a modificar el *output* incorrecto dentro del marco de la interacción.

Doughty y Williams (1998) concluyen su artículo presentando varias taxonomías de los tipos y técnicas de AF en función de varios criterios. La primera de ellas (Tabla 2.2. *Grado de perturbación de las técnicas de AF*) sitúa los diferentes procedimientos de AF en un continuum que refleja el grado de interrupción del flujo de la comunicación a partir de la perturbación (*obtrusiveness*) que provocan.

Tabla 2.2. Grado de perturbación de las técnicas de AF*		
	Sin perturbación	Con perturbación
Exceso de muestra (<i>input flood</i>)	X	
Tareas de esencialidad de la forma	X	
Realce del <i>input</i>	X	
Negociación	X	
Reformulaciones		X
Realce del <i>output</i>		X
Realce de la interacción		X
Dictoglosia		X
Tareas gramaticales		X
Procesamiento del <i>input</i>		X
Sendero de jardín		X

* Extraída de la reseña y traducción de Gómez del Estal (2010a, 5) de Doughty y Williams (1998).

Esta taxonomía nos presenta el parámetro de la perturbación, que puede ser identificado con el grado de explicitud o verbalización consciente que se alcanza al atender a un determinado fenómeno lingüístico del *input*. De este modo, vemos que técnicas como la de exceso de muestra (un diálogo o texto con abundantes apariciones de un mismo ítem lingüístico) o las tareas de esencialidad de la forma (actividades que requieren para su realización el empleo de un ítem concreto), son técnicas de un bajo grado de desarrollo de CE. Las TTGG y el procesamiento del *input*, dos de los tres procedimientos metodológicos presentados e investigados en este estudio, alcanzan un grado medio-alto de explicitud en el caso de que la regla sea inducida necesariamente, en el primer caso, o presentada con antelación a las actividades de *input* estructurado, en el segundo. Se trata, pues, de técnicas explícitas de instrucción gramatical.

La segunda taxonomía de procedimientos pedagógicos de tratamiento de la gramática que presentan Doughty y Williams (1998) los clasifica en función de las siguientes variables dicotómicas:

Tabla 2.3. Rasgos de la atención a la forma

- Atención del aprendiz	± dirigida (vs. atraída)
- Implicación del aprendiz	± manipulación de la forma por el aprendiz
- Condición del aprendizaje	± deductivo
- Integración	± integral (vs. secuencial)
- Información metalingüística	± metalingüística
- Modos	± <i>input</i>
	± <i>output</i>
- Suministradores	± profesor / materiales
	± otros aprendientes

Su intención no es la de ser exhaustivas sino ofrecer diferentes posibilidades de aquellas técnicas y tareas que integran simultánea o secuencialmente la AF y la AS o uso, dejando fuera las técnicas que presentan la información metalingüística de forma aislada, como es el caso del tercer procedimiento que se investiga en el proyecto presentado en esta tesis: la instrucción tradicional deductiva. Añaden, por otro lado, que la mayoría de estas tareas o técnicas no garantizan que el aprendiz vaya a atender a la forma tratada, sino sólo le animan a hacerlo. Por último, advierten que se puede (y muchas veces, se debe) combinar unas técnicas con otras. Todas ellas aparecen caracterizadas en la Tabla 2.4. *Análisis de los rasgos de las tareas y técnicas de AF.*

Tabla 2.4. Análisis de los rasgos de las tareas y técnicas de AF*									
<i>Tarea</i>	<i>Atención del aprendiz</i>	<i>Implicación del aprendiz</i>	<i>Condición del aprendizaje</i>	<i>Integración</i>	<i>Metalingüística</i>	<i>Input</i>	<i>Output</i>	<i>Proporcionada por el profesor</i>	<i>Proporcionada por el aprendiz</i>
Exceso de muestra	-	-	-	+	-	+	-	+	-
Tareas de esencialidad de la forma	-	+	-	+	-	+	+	+	-
Reformulaciones	+	±	-	+	-	+	±	+	-
Realce del <i>input</i>	-	-	-	+	-	+		+	
Negociación	±	±	-	+	-	+	±	±	±
Realce del <i>output</i>	+	±	-	+	-	-	±	+	-
Realce de la interacción									
Ensayo	-	+	-	+	-	+	+	+	±
Ejecución	+	±	-	+	-	+	+	+	-
Interrogatorio	+	±	+	-	+	+	+	+	-
Dictoglosia									
Lección	+	±	+	-	+	+	+	+	-
Modelo	+	±	+	-	+	+	+	+	-
Reflexión	+	+	±	+	±	+	+	-	+
Tareas de aumento de concienciación	+	+	±	-	+	+	-	+	+
Procesamiento del <i>input</i>									
Lección	+	±	+	-	+	+	+	+	-
Procesamiento	+	+	+	+	-	+	-	+	-
Sendero de jardín	+	±	+	-	+	+	+	+	-

* Extraída de la reseña y traducción de Gómez del Estal (2010a) de Doughy y Williams (1998)

Como conclusión, podemos indicar, con Doughty y Williams (1998), que la AFs y la AF no son polos contrarios en el mismo sentido que 'forma ' y 'significado'. La AF *incluye* atención a los elementos formales de la lengua, mientras que la AFs *se limita* a ellos, y la AS los *excluye*. Más aun, es preciso tener presente que la asunción fundamental de la AF es que el significado y el uso deben ya ser evidentes para el aprendiz en el momento en que la atención se dirige al fenómeno lingüístico requerido para conseguir transmitir el significado.

Por último, Nick Ellis (2002, 2005 y 2007), al tiempo que subraya la relevancia del aprendizaje implícito para la adquisición de una L2, deja muy claro que “[...] unconscious learning processes, which occur automatically during language usage, are necessary in developing the rationality of fluency [...]. Nevertheless, these incidentals are not sufficient. Many aspects of a second language are unlearnable—or at best are acquired very slowly—from implicit processes alone.”²³ De este modo, entre los diversos procesos que entran en juego en la adquisición de una segunda lengua, la intervención de la conciencia tiene un papel relevante cuando el aprendiz (N. Ellis, 2008, 119):

- i. se da cuenta de la evidencia negativa,
- ii. atiende a las formas lingüísticas,
- iii. atiende al andamiaje social (*social scaffolding*²⁴) o a la instrucción explícita,
- iv. emplea voluntariamente las reglas gramaticales pedagógicas y el razonamiento analógico,
- v. induce reflexivamente ideas metalingüísticas sobre el lenguaje,
- vi. practica controladamente, lo que le conducirá, eventualmente, a una habilidad subconsciente y automatizada.

²³ N. Ellis (2005), *At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge*, pág. 307.

²⁴ Scaffolding is “the support provided to learners to enable them to perform tasks which are beyond their capacity.” *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Richard y Schmidt (2010, 507).

2.3.4. Nuestra postura

La posición teórica que sostenemos en esta tesis es la semi-intervencionista, es decir, un enfoque teórico que condiciona el aprendizaje de una L2 a la creación de un contexto comunicativo rico e interesante en el aula, con predominio de la interacción alumno-alumno gracias a la enseñanza mediante tareas, pero que concede amplia importancia a la enseñanza explícita de la gramática mediante técnicas que incluyan la comprensión funcional y significativa de los fenómenos lingüísticos, en especial a través de procedimientos que inviten al alumno a desarrollar sus capacidades de observación y análisis. Dentro de esta concepción teórica hay dos opciones metodológicas que analizamos e investigamos: el procesamiento del *input* y las tareas gramaticales mediante aumento de la conciencia gramatical. Aunque reconocemos la utilidad de la primera, nuestra apuesta por la segunda radica en su potencialidad para promover un aprendizaje inteligente y autónomo de la gramática de la L2. En cualquier caso, la combinación de ambas opciones y de otros procedimientos pedagógicos de tratamiento de la gramática que no analizamos en esta tesis, permite disponer de un buen arsenal de recursos para centrar la atención de los alumnos sobre los fenómenos lingüísticos de la L2 dentro de un gran número de situaciones de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula.

En el siguiente capítulo, analizaremos con detalle el tratamiento tradicional de la gramática, basado en un enfoque deductivo, para pasar a continuación, en los capítulos 4 y 5, al tratamiento mediante procesamiento del *input* y al tratamiento mediante tareas gramaticales. La eficacia de estos tres tratamientos para el aprendizaje de la gramática es lo que se pretende medir en el estudio empírico de la presente investigación. Consecuentemente, elaboramos tres secuencias distintas de actividades gramaticales siguiendo las premisas de cada enfoque metodológico de enseñanza de la gramática, que aparecen recogidas en el capítulo 6.

3. El tratamiento tradicional de la gramática

En este tercer capítulo presentamos el primero de los tres tratamientos de la gramática que estudiamos en nuestra investigación: el método tradicional, de amplísima influencia en todo el mundo, incluso en la actualidad. Para ello analizamos los dos métodos principales de la enseñanza tradicional de la gramática: el Método de Gramática y Traducción (MGT) y el Método Audio-lingual (MAUL), indicando las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos a la luz que arroja el consenso actual en ASL. Asimismo, recogemos las investigaciones recientes sobre las creencias de los profesores de lenguas acerca de la enseñanza de la gramática, que indican que todavía se muestran muy dependientes de este tratamiento tradicional. Por último, resumimos los argumentos principales de la crítica que la investigación actual en ASL realiza de los enfoques centrados exclusivamente en la enseñanza tradicional de la gramática y presentamos nuestras conclusiones y propuestas.

3.1. Introducción

Asistamos a una clase de español como lengua extranjera en uno de sus contextos más frecuentes en el mundo: un aula en un país no hispanohablante, con un profesor que comparte L1 con sus estudiantes y para el que el español es su L2. El profesor habla en su lengua a los estudiantes (árabe, inglés, chino, francés, etc.) y les pide que abran el libro por la página 54. Les indica que el tema de la clase de hoy va a ser el adjetivo demostrativo. Les presenta el siguiente esquema (Figura 03. *El adjetivo demostrativo*), con sus correspondientes reglas:

A EL ADJETIVO DEMOSTRATIVO:

yo aquí	tú ahí	él allí	nosotros aquí	vosotros ahí	ellos allí
este esta	ese esa	aquel aquella	estos estas	esos esas	aquellos aquellas
aquí ahora	cerca ayer	lejos ayer	aquí ahora	cerca ahora	lejos entonces

1. Puede preceder o seguir al nombre, con el que concuerda en género y en número:

este niño *estos niños* *esta niña* *estas niñas*
el niño este *los niños estos* *la niña esta* *las niñas estas*

2. Localiza en el tiempo y en el espacio: *este/a*, señala una persona o cosa cercana al que habla; *ese/a*, próxima al que escucha, y *aquel/la*, lejana al que habla y al que escucha:

Mira *este* coche. ¿Ves *ese* coche? ¡Fíjate en *aquel* coche!

Figura 03. El adjetivo demostrativo
(extraída de Sarmiento, 1999, 54)

El profesor explica a los alumnos con detalle, en la L1 común, el cuadro morfológico y la regla descriptiva y añade algunos ejemplos más que escribe en la pizarra. Algún estudiante pregunta por el equivalente en la L1 de alguno de los adjetivos demostrativos y el profesor se lo da, haciendo las aclaraciones pertinentes. Una vez que los estudiantes han terminado sus preguntas, se da por finalizada la parte de explicación de las regularidades gramaticales y se pasa a la siguiente fase, donde los alumnos tienen que aplicar la información metalingüística que acaban de recibir a una batería de ejercicios gramaticales como la siguiente (Figura 04. *Ejercicios de adjetivos demostrativos*):

91

Completa la oración con *este(a)*, *estos(as)* (A.1.):

¡Este café es excelente!

*Me tienen hartos **estas** niñas.*

1. problema es complejo.
2. Es un maestro actor.
3. cuentos son admirables.
4. Es muy fuerte vino.
5. puerta da a la calle.
6. naranjas están muy ácidas.
7. Me gustan sortijas.
8. película es apasionante.
9. día ha amanecido caluroso.
10. ¿Son viejos libros?

92

Completa con un adjetivo demostrativo (A.2.):

Esta aula es muy amplia.

1. Mira acta y papel.
2. sombreros y camisas me gustan.
3. Quisiera tarta de chocolate y surtido de pasteles.
4. Colocad en la mesa platos y cuchillos.
5. Dame libro de ahí.
6. árbol de allá es muy alto.
7. Tengo aquí bolígrafo.
8. Durante últimos días ha hecho mal tiempo.
9. ¡No me darás alegría!
10. coches son modelos bonitos.

93

Pon estas oraciones en femenino (A.1., 2.):

1. Este artista es agradable.
2. Este niño es muy serio.
3. Este actor bate el récord.
4. Es muy sencillo este rey.
5. Este duque, ¿es pintor?
6. Este nuevo vendedor es eficiente.
7. Es fantástico este bailarín.
8. Este poeta no me gusta.
9. Este príncipe es muy querido.
10. ¿Es muy fiero este perro?

94

Vuelve a hacer el ejercicio anterior, pero poniéndolo en plural, según el modelo (A.1., 2.):

Estas artistas son agradables.

Figura 04. Ejercicios de adjetivos demostrativos
(extraída de Sarmiento, 1999, 55)

Los alumnos completan el ejercicio, para el que no es necesario comprender gran cosa del sentido de estas frases descontextualizadas, y a continuación el profesor va preguntando uno a uno por la respuesta correcta de cada una de las frases, para indicar acto seguido si lo son o no lo son. En este último caso, ofrece la versión corregida. No es algo excepcional de este tipo de clases el que se incluyan ejemplos que la mayoría de los hablantes nativos de la lengua que se está aprendiendo no serían capaces de responder, como es el caso de estos ejercicios. Efectivamente, muchos hablantes de español tendrían problemas a la hora de responder por la versión normativa: “¿Este acta o esta acta?”.

Esta clase es, probablemente, el caso típico de la enseñanza de idiomas, lo que se suele entender por tal en la creencia de la mayoría de la población: el tratamiento tradicional de la gramática.

3.2. El Método de Gramática y Traducción (MGT)

Desde la antigüedad grecolatina el procedimiento más empleado para el aprendizaje y la enseñanza de otras lenguas ha venido consistiendo básicamente en el análisis gramatical y la traducción de textos escritos (Herron, 1976; Howatt, 1984; Krashen, 1982; Rutherford, 1987; Ur, 2001). La enseñanza de un idioma estaba equiparada con la enseñanza de su gramática y, consecuentemente, esta se erigía en contenido esencial de las lecciones y en principio organizador del plan de estudio (Celce-Murcia, 2001). Se mantenía la creencia de que una lengua se componía principalmente de reglas gramaticales y dominar esas reglas era suficiente para que los alumnos la aprendieran.

La preponderancia de la gramática en la enseñanza de lenguas a lo largo de más de veinte siglos reside en diversas razones históricas. Una de las razones es la importancia atribuida al conocimiento de la gramática dentro de la filosofía y de la ciencia durante la Edad Media (Rutherford, 1987). A lo largo de ese período el estudio de la gramática se encontraba muy vinculado con el de otras disciplinas académicas (como el derecho, la teología y la medicina), y su conocimiento era pieza fundamental para el desarrollo de las habilidades retóricas. Asimismo se creía que el modo más efectivo de aprender una L2 era mediante el estudio de la gramática de la L1 (Crystal, 1995, 193). Esta creencia llevó a la conclusión de que la gramática latina, basada en las ocho categorías gramaticales del griego (nombres, verbos, pronombres, preposiciones, adverbios, participios, artículos y conjunciones), era el mejor modelo para acometer el estudio de otros idiomas (Fotos, 2005). Por lo tanto, la instrucción formal en la gramática latina se convirtió en un componente esencial de los estudios escolares. Incluso cuando se comenzaron a estudiar otras lenguas extranjeras, la gramática latina seguía utilizándose como modelo para su aprendizaje, ya que se consideraba que era la vía regia para el aprendizaje de cualquier lengua (Rutherford, 1987, 29).

En nuestros días todavía en numerosas aulas el método para acercarse al conocimiento de la lengua pasa por la comprensión y la memorización de un listado de fenómenos gramaticales y su aplicación en abundantes ejemplos concretos mediante la traducción de la lengua nativa de los estudiantes a la lengua que están aprendiendo (Larsen-Freeman, 2000, 15). Su influencia ha sido y es, por tanto, fundamental en la historia de la didáctica de lenguas, tanto sobre el diseño de programas académicos y la elaboración de manuales o libros de texto como sobre las creencias que una mayoría de profesores y estudiantes mantienen acerca del aprendizaje de una nueva lengua (Richards y Rogers, 2001, 6; vid. el apartado 3.4. *Influencia del MGT y del MAUL en las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la gramática*).

Desarrollado para la enseñanza del Latín y el Griego clásicos, el Método de Gramática y Traducción (MGT) ha conocido diversas denominaciones, entre ellas la de Método Clásico por su vinculación histórica con la enseñanza de esas lenguas (Chastain 1988). En su versión típica dividía los estudios gramaticales en ocho partes del discurso: nombres, verbos, participios, artículos, pronombres, preposiciones, adverbios y conjunciones (Hinkel y Fotos, 2002). Consecuentemente, aprender una lengua requería el estudio cuidadoso y constante tanto de la aparición y operatividad de estas ocho categorías en los textos escritos como de las reglas gramaticales que rigen su uso, a fin de realizar traducciones adecuadas y precisas a la lengua vernácula del estudiante. Asimismo, incluía ejemplos detallados para ilustrar las explicaciones gramaticales y listas bilingües de vocabulario, con una atención especial a los textos literarios (Jin y Cortazzi, 2011, 558).

3.2.1. Breve revisión histórica del MGT

Aunque la traducción siempre ha formado parte de la enseñanza de una lengua, los comienzos del MGT se encuentran en el Renacimiento, cuando el estudio pormenorizado de la gramática y la estilística del latín y el griego permitía su empleo frecuente como lenguas de conocimiento, especialmente del primero, debido a la distribución general de libros en esa lengua gracias a la imprenta (Mackey, 1965). Como es bien conocido, “la tradición medieval mantenía el uso del latín en las obras doctrinales, como lengua común del mundo culto. [...] Sólo se concedía sin disputa a la lengua nativa el campo de la literatura novelística y de amores, desdeñada por los espíritus graves”²⁵. Tal era la veneración por la lengua latina que los hablantes de las lenguas romances presumían de que la suya se parecía más que las otras a la lengua madre común, y así en 1498 Garcilaso de la Vega, padre del insigne poeta, había pronunciado en Roma, siendo embajador de los Reyes Católicos, un discurso que pretendía ser a la vez latino y castellano (Lapesa, 1981, 300). En el Renacimiento la enseñanza de la gramática se separó de la de la literatura (Fotos, 2005).

Durante el siglo XVIII, los gramáticos del ámbito anglosajón trasladaron este enfoque de estudio de las lenguas clásicas al estudio del inglés, continuando con el empleo de las ocho categorías gramaticales para la formulación de las reglas correspondientes, aunque se les hizo enseguida evidente que dichas categorías no podrían ser usadas para analizar una lengua en la que el orden de palabras y la sintaxis determinan la función gramatical (Herron, 1976). Este enfoque tradicional, sin embargo, permaneció como base de la pedagogía oficial de la enseñanza de lenguas en los EEUU e Inglaterra hasta muy recientemente (Howatt, 1984) y el MGT todavía se usa en numerosos países como el método básico para el aprendizaje del inglés (Hinkel y Fotos, 2002) y de muchas otras, donde la L2 se aprende principalmente mediante la traducción a la L1 del estudiante y la memorización de reglas gramaticales y vocabulario.

En el siglo XVIII los libros más conocidos del MGT y traducción se basaban en los manuales del alemán Ollendorff, que publicó su primer libro en 1835: *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois, appliquée à l'allemand*, en París. En 1838 imprimió otro similar para enseñar alemán a ingleses; en 1843 se adaptó al francés y en 1846 al italiano. En 1848 se editó en Nueva York una edición aplicada al español (Sánchez Pérez, 1992, 210). Ollendorf usó un sílabo estructural con los temas gramaticales secuenciados en función de su dificultad, introduciendo las estructuras gramaticales una por una. Las lecciones seguían el siguiente esquema (Kelly, 1969, 52):

²⁵ Rafael Lapesa (1981, 299), *Historia de la lengua española*.

- i. Formulación de la regla gramatical.
- ii. Estudio del nuevo vocabulario.
- iii. Traducción de frases de la L1 a la L2.
- iv. Traducción inversa de frases.
- v. Traducción de un texto en L1 a la L2.

Sánchez Pérez (1992, 214), tras hacer una reivindicación de la figura de este autor alemán²⁶, nos recoge una de sus presentaciones gramaticales, con su ejercicio correspondiente:

"Sí, señor, tengo el sombrero.
 el pan
 la sal
 el jabón
 el azúcar
 el papel
 mi sombrero
 el pan o su pan de V.

¿Tiene U. mi sombrero?

Sí señor, tengo su sombrero de U.

¿Tiene U. su pan?

Tengo mi pan.

¿Qué sombrero tiene U.?

Tengo mi sombrero.

¿Qué pan tiene U.?

Tengo su pan de U."

Dentro del ámbito español, Sánchez Pérez (1992, 203) afirma que

"[e]l concepto más generalizado sobre el método "tradicional", tal como suele entenderse en la actualidad, se configura definitivamente en el siglo XIX. Por tanto, es desafortunada la creencia de que este método ha existido siempre como tal. El método "tradicional" está íntimamente ligado a la expansión de la enseñanza de lenguas dentro del sistema escolar y a su popularización o implantación en este ámbito, especialmente desde el momento en que el

²⁶ "Los manuales ollendorfianos suponen una notable ruptura con la tradición "gramatical" asentada tanto entre alumnos como entre profesores. No puede negarse que su método tenga una de sus bases en la práctica del idioma. [...]En buena parte, esta dinámica de la clase es recogida posteriormente por el método audio-oral." *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Aquilino Sánchez Pérez, 1995, 213.

gobierno prusiano legisló sobre la organización escolar y la enseñanza de idiomas, a finales del siglo XIX.”²⁷

De este modo, en un libro típico del siglo XIX el tratamiento de la gramática se realizaba mediante prácticas o ejercicios de los fenómenos gramaticales. Los ejercicios no se presentaban al final del manual, sino repartidos en cada lección, tras la exposición de las reglas correspondientes, y consistían en traducciones de frases o temas relacionados con las partes de la oración, como venimos comentando con Sánchez Pérez (1992, 204). Resulta especialmente revelador para los propósitos que venimos apuntando, sin embargo, que este autor, uno de los grandes introductores del método audio-lingual en nuestro país, indique unas páginas más adelante que:

“Sin lugar a duda, en la configuración de un método, en su consolidación y en su elección por los profesores inciden muchos factores. Uno de ellos es el hecho de que la enseñanza de idiomas se implanta en el sistema escolar [...], que la industria del libro tiene en las escuelas uno de sus mejores y más seguros clientes y que *el mundo académico siempre ha tenido y sigue teniendo a la gramática como el ideal y base de la enseñanza* [subrayado nuestro]. En efecto, la gramática ofrece un modelo claro y altamente estimado de corrección y perfección, así como un utensilio que permite cuantificar con facilidad lo que se enseña y lo que se aprende. Por otra parte, es relativamente fácil enseñar la gramática de una lengua en la escuela incluso por quienes no hablan esa lengua. Este factor es, además de importante, decisivo, pues al expandirse el sistema escolar faltaban profesores capaces de enseñar la lengua mediante un método oral, mediante la conversación, como puede fácilmente hacer un hablante nativo.”²⁸

Decimos que resulta especialmente revelador, puesto que el audio-lingualismo, como luego se verá en los apartados 3.3.2, 3.3.3 y 3.3.4 dedicado al Método Audio-lingual, viene a seguir una concepción teórica y práctica semejante a la del MGT en el desarrollo de su propuesta metodológica, y en cierto sentido puede considerarse uno de sus epígonos, especialmente por el lado que toca a la importancia que se concede a la gramática explícita y a la práctica repetitiva, ya que como explica el propio Sánchez Pérez (1995, 214), en el método de Ollendorf

²⁷ Sánchez Pérez, 1992.

²⁸ *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Aquilino Sánchez Pérez, 1992, 208.

“se trabaja con ejercicios repetitivos, semejantes a los utilizados en el método audio-oral, en nuestro siglo veinte”, como puede comprobarse en el ejercicio de más arriba

3.2.2. Concepción teórica y características metodológicas del MGT

Nos dejaremos guiar de la sabiduría de don Antonio Machado, profesor que fue de lenguas vivas (francés, en su caso), para acercarnos de primera mano a una justificación del MGT:

“Porque no hay más lengua viva que la lengua en que se vive y se piensa, y ésta no puede ser más que una –sea o no la materna- debemos contentarnos con el conocimiento externo, gramatical y literario de las demás. No hay que empeñarse en que nuestros niños hablen más lengua que la castellana, que es la lengua imperial de su patria. El francés, el inglés, el alemán, el italiano deben estudiarse como el latín y el griego, sin ánimo de conversarlos. Un *causeur* español, entre franceses cultos, será siempre perfectamente ridículo; vuelto a España al cabo de algunos años, será un hombre intelectualmente destemplado y disminuido por la dificultad de pensar bien en dos lenguas distintas. ¡Que Dios nos libre de ese hombre que traduce a su propio idioma las muchas tonterías que, necesariamente, hubo de pensar en el ajeno! Y si llega a ministro...

Así hablaba mi maestro, un hombre un tanto reaccionario, y no siempre de acuerdo consigo mismo, porque, por otro lado, no podía soportar a los castizos de su propia tierra, y si eran de Valladolid, mucho menos.”²⁹

Para el MGT el propósito fundamental del aprendizaje de un idioma extranjero es capacitar a los estudiantes para leer y disfrutar la literatura escrita y la cultura en ese idioma, por lo que se relega el estudio de la lengua hablada, como acabamos de ver en la cita precedente. Este propósito es secundario respecto al general de formar personas cultas, educadas e inteligentes, familiarizadas con las diversas áreas que conforman el saber y capaces, por ello mismo, de realizar contribuciones intelectuales relevantes. Asimismo, los defensores del MGT creen que el estudio riguroso y concienzudo de una segunda lengua (mucho más en el caso del latín y el griego clásicos) es una excelente disciplina mental que ayuda a desarrollar la inteligencia tanto como, por ejemplo, las matemáticas o la filosofía. El conocimiento de las lenguas clásicas ha sido a lo largo de la historia uno de los sellos inconfundibles de la buena educación de las clases adineradas, de las minorías que poseían el conocimiento y el poder.

²⁹ *Juan de Mairena Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*, de Antonio Machado (1936). Cito por la edición de Antonio Fernández Ferrer (1998), vol. I, Madrid, Cátedra, pág. 234.

Los consejos, pensamientos y reflexiones de Séneca, Julio César, Cicerón o Aristóteles formaban la base cultural de los futuros mandatarios: eran el conocimiento vedado a las clases populares, la propia justificación del poder. Lo importante, lo mayoritario, era conocer, comprender y asimilar lo que habían dicho los grandes pensadores antiguos para sostener el dominio (Gómez del Estal, 2011).

Para ello había que iniciarse en una lengua secreta, hermética. La iniciación lingüística en el latín y el griego no tenía como objetivo el hablarlos (aunque en algunos casos, como los de los teólogos y otros, sí que importara), sino el ser capaz de traducir los textos grecolatinos, y también (aunque menos) de escribir en esas lenguas. Absoluto predominio, pues, del texto escrito, lógicamente concebido en la mayoría de los casos como texto sagrado o cuasi sagrado (los textos clásicos profanos o peligrosos, como es bien sabido, han conocido la censura y el olvido hasta épocas bien recientes).

El hecho de que el objetivo fuera la traducción e interpretación de textos escritos condicionó la metodología. En cuanto al reparto de papeles y las funciones correspondientes, el eje del proceso educativo es la enseñanza (y no el aprendizaje): hay un *saber* predeterminado al que los alumnos deben acceder y el profesor sirve de guía y autoridad: es el centro del proceso. Los estudiantes deben hacer lo que el maestro dice para poder aprender lo que sabe (Larsen-Freeman, 2000). Respecto al trabajo en el aula, el objetivo principal es enseñar a los estudiantes a traducir de una lengua a otra. Traducir, leer o interpretar un texto escrito, en tanto que técnicas, no conocen la prisa: tenemos todo el tiempo del mundo para llevarlas a cabo. No hay un oyente al otro lado que espere impacientemente nuestra respuesta; el autor del texto, muerto como está, se ha salido del tiempo y sus palabras están ahí fijas para siempre. De este modo, no es necesario que los aprendientes alcancen un conocimiento subconsciente, implícito o automatizado de los mecanismos lingüísticos: basta con un conocimiento consciente. Para traducir un texto latino es posible revisar las declinaciones cuantas veces sea necesario, consultar decenas de veces el libro de sintaxis latina, volver y volver a bucear en el diccionario. No hay prisa: el texto siempre va a esperar.

Por todo ello, el CE y consciente de la gramática (entendida como combinación de sintaxis y morfología) es el objetivo principal de la presentación gramatical y de su ejercitación práctica (Nassaji y Fotos, 2011). Se le presentan al alumno las declinaciones nominales y adjetivales y las conjugaciones verbales, junto con ciertas reglas sintácticas y bastante vocabulario, y después se le suministran un buen número de ejercicios de traducción directa o inversa. La

presentación de las regularidades lingüísticas se realiza mediante formulaciones generales del tipo:

“Los pronombres personales complementos se colocan después del verbo y adheridos a éste si está en infinitivo, en gerundio o en imperativo; se colocan antes y separados del verbo si éste está en una de las formas personas”

seguidas de los ejemplos que ilustran la generalización:

¿Quiere usted traernos el café?

Usted nos trae el café.

Los estudiantes deben memorizar las reglas estructurales, las conjugaciones verbales, los paradigmas nominales, el nuevo vocabulario, etc. en la memoria a corto plazo. Una vez que lo han cumplido, deben aplicar este conocimiento declarativo/explicito en varios ejercicios, normalmente del tipo de frases con huecos para rellenar con ciertas palabras semánticas o ciertos ítems gramaticales, como preposiciones, conjunciones, tiempos verbales, etc. (Larsen-Freeman, 2000; Melero, 2000). Esto quiere decir que la lengua se aprende por el encadenamiento de multitud de reglas que se analizan y memorizan. Se trata, por tanto, de un tratamiento netamente deductivo de la gramática, que va de la lengua al habla, de las reglas a los ejemplos³⁰.

Respecto al tipo de materiales que se emplean en un curso, el MGT requiere tres libros básicos: un diccionario, un manual de gramática y un libro de lecturas, ya que los objetivos primordiales de las actividades son la traducción oral del latín a la L1 a partir de las lecturas, los ejercicios mecánicos sobre determinadas formas gramaticales (como conjugaciones verbales o declinaciones nominales) y las traducciones de textos (Corder, 1988). Su propósito general es el estudio de una lengua para leer su literatura o como disciplina mental y de desarrollo

³⁰ El aprendizaje deductivo es “an approach to language teaching in which learners are taught rules and given specific information about a language. They then apply these rules when they use the language. Language teaching methods which emphasize the study of the grammatical rules of a language (for example the Grammar Translation Method) make use of the principle of deductive learning. This may be contrasted with inductive learning or learning by induction, in which learners are not taught grammatical or other types of rules directly but are left to discover or induce rules from their experience of using the language. Language teaching methods which emphasize use of the language rather than presentation of information about the language (for example the Direct Method, Communicative Approach, and Counselling Learning) make use of the principle of inductive learning.” *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Richard y Schmidt (2010, 158).

intelectual que el aprendizaje de una L2 supone (Larsen-Freeman, 2000, 11). El MGT es un modo de estudiar una lengua que parte del análisis detallado de sus reglas gramaticales y sigue con la aplicación de ese conocimiento a la labor de traducir frases y textos de (y a) la lengua meta. Parece contemplar el aprendizaje de una lengua simplemente como la memorización de reglas y enunciados (Richards y Rogers, 2001, 3-4).

De este modo, la interacción entre los propios estudiantes es prácticamente inexistente, ya que la voz más oída en la clase es la del profesor, en casi todos los casos en la lengua materna de los estudiantes. El tratamiento del error es fundamental para el MGT, ya que cuando el estudiante no ofrece una respuesta o proporciona una incorrecta, el profesor le suministra la formulación correcta.

Siguiendo en parte a Larsen-Freeman (2011), Melero (2000) y Richards y Rogers (2001), listamos a continuación las características más relevantes del MGT:

- I. El propósito fundamental es leer la literatura de la L2. El lenguaje literario es superior al lenguaje hablado. El estudio de la cultura de la L2 se limita a la literatura y las artes.
- II. El medio para conseguir ese propósito es traducir de una lengua a otra. Si los estudiantes logran traducir con soltura y precisión, obtienen buenas notas en los exámenes.
- III. La lengua es un conjunto de reglas y excepciones gramaticales. Una lengua se llega a dominar cuando se saben todas esas reglas y excepciones.
- IV. La capacidad de comunicación en la L2 no es un objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Consecuentemente, no hay interacción en la L2 entre los estudiantes ni entre el profesor y los estudiantes.
- V. Las destrezas principales que se desarrollan son la expresión y la comprensión escritas. Se presta poca atención a la expresión y la comprensión orales, y prácticamente ninguno a la pronunciación.
- VI. El profesor es la autoridad en el aula. El error se considera algo negativo y hay que corregirlo inmediatamente.
- VII. Se cree que es posible encontrar equivalentes en la L1 de todas las palabras de la L2.
- VIII. El aprendizaje se facilita a través de la atención a las similitudes entre la L2 y la L1.
- IX. Es esencial que los estudiantes aprendan explícitamente la gramática de la L2 y sean conscientes de sus reglas, por lo que muchas veces se memorizan.

- X. La aplicación deductiva de las reglas gramaticales explícitas es una técnica pedagógica muy útil.
- XI. El aprendizaje de idiomas es una disciplina mental excelente.

3.2.3. Inconvenientes del MGT o método tradicional: ¿sin ventajas?

Dentro del campo de la ASL, uno de los mayores críticos del MGT fue Stephen Krashen, introductor del Enfoque Natural. Krashen (1982), en relación con los requisitos que la *Hipótesis del input comprensible*³¹ exige para que se produzca la adquisición de la L2, acusa al MGT de proporcionar sólo “desechos de *input*”. Explica, además, que las frases que se emplean como modelo son comprensibles, pero por lo general la atención se centra exclusivamente en la forma y no el significado. Los estudiantes se ven obligados a traducir los textos palabra por palabra y, por lo tanto, rara vez consiguen comprender su sentido global. Las frases utilizadas en los ejercicios pueden ser comprensibles, pero una vez más, como en las frases modelo, están diseñadas para centrar la atención de los estudiantes en las formas gramaticales. Además, los textos no son interesantes ni relevantes para los estudiantes. La cantidad de *input* comprensible también es escasa. Por otro lado, el *input* no está gramaticalmente secuenciado más que en función de lo que autor considera fácil: de reglas simples (oraciones simples) a más complejas (oraciones subordinadas). Asimismo, no se realiza ningún intento expreso ni tácito de ayudar a los estudiantes a mantener conversaciones con hablantes nativos de la L2. Por último, respecto a la *Hipótesis del filtro afectivo*³², concluye que el MGT es un buen ejemplo de lo que es un filtro afectivo bajo, ya que pone a los estudiantes a la defensiva al exigirles producir enunciados desde las primeras lecciones y, además, con absoluta corrección. El nivel de ansiedad, en consecuencia, es muy alto, en especial para los estudiantes que se sienten menos inclinados hacia el estudio de la gramática (Krashen, 1982, 127-128).

En cuanto a la metodología, el MGT asume implícitamente que el control consciente de la gramática es necesario para dominarla. En otras palabras, que el aprendizaje precede necesariamente a la adquisición. Esta presuposición implica que todas las estructuras

³¹ “The *Input* Hypothesis claims that learners acquire language in only one way: by exposure to *input*. In other words, it is only through consistent attempts to comprehend language directed at them that learners acquire language. In its strongest form, the *Input* Hypothesis rejects any significant role for formal instruction (i.e., a focus on grammar in the classroom) and for negative evidence (i.e., certain kinds of feedback on learners’ non-native-like production). [...] [A]ll major linguistic and psycholinguistic theories of SLA in use today assume some version of the *Input* Hypothesis; that is, these theories assume that *input* contains the data necessary for acquisition and that acquisition is partially a by-product of comprehension.” *Key terms in second language acquisition*, VanPatten y Benati, 2010, 96)

³² “The hypothesis is based on the theory of an affective filter, which states that successful second language acquisition depends on the learner’s feelings. Negative attitudes (including a lack of motivation or self-confidence and anxiety) are said to act as a filter, preventing the learner from making use of *input*, and thus hindering success in language learning.” *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Richard y Schmidt (2010, 16).

gramaticales de la L2 deben ser presentadas y explicadas. En consecuencia, no se limita el número de reglas que deben ser aprendidas a aquellas que sean aprendibles, manejables y todavía no adquiridas. No se tienen en cuenta las variaciones individuales en el uso del Monitor ni se intenta explicar cuándo se emplean las reglas. La asunción implícita es que cualquier estudiante es capaz de utilizar cualquier regla en cualquier momento (Krashen, 1982, 128).

Según Melero (2000, 39), el MTG concibe la lengua como un conjunto de reglas y excepciones gramaticales: “se ve como un edificio que se construye encajando sistemáticamente los diferentes ladrillos de la lengua, según reglas lógicas. Una lengua se llega a dominar cuando se tienen todos los conocimientos gramaticales”³³. Los enfoques de enseñanza de la gramática que la conciben simplemente como un conjunto de reglas y estructuras se han mostrado claramente inadecuados a la hora de cumplir las expectativas comunicativas de los estudiantes de una L2. Tengamos presente que una de las principales hipótesis subyacentes a esos enfoques tradicionales es que el lenguaje se compone de una serie de formas gramaticales y estructuras que pueden ser adquiridas sucesivamente. Lógicamente, la enseñanza de la gramática pasa a ser considerada entonces como una serie de técnicas de presentación deductiva y lineal de esos elementos, con las que los aprendientes serán capaces de desarrollar el tipo de conocimiento que requiere el uso espontáneo del lenguaje. Sin embargo, no hay ninguna razón para suponer que la adquisición se produzca desde un punto cero a la habilidad completa (sea del código completo o de partes de él, como estructuras, nociones o funciones) estudiando cada elemento por separado lineal y acumulativamente (Long, 1985, 79). De hecho, hay numerosas investigaciones tanto en adquisición natural como institucional que evidencian precisamente lo contrario (Andersen, 1984; Felix, 1981; Gass, 1984; Meisel et al. 1981; Pica, 1983; Schumann, 1978; Wode, 1981).

Por último, queremos señalar que el fracaso de la enseñanza de las lenguas clásicas, al menos por lo que respecta al poco interés que los profesores consiguen despertar en los estudiantes (harina de otro costal es la pérdida de prestigio social del conocimiento clásico, que es el otro factor fundamental), estriba, sin duda, en el MGT que se emplea para su enseñanza, esto es, en la conversión del medio en fin, del instrumento en objetivo, es decir, en haber renunciado a hablar con los estudiantes de lo que dicen Sócrates o Heráclito como si nos lo estuvieran diciendo a nosotros ahora mismo, para quedarse solamente con la gramática, con las

³³ *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Pilar Melero Abadía (2000).

declinaciones, con la sintaxis, que es la única manera de aprobar el examen. El medio como fin, la gramática como objetivo. En eso quedó (y se queda) el método tradicional de enseñanza, el de gramática y traducción (Gómez del Estal, 2011).

Recientemente, sin embargo, se ha producido una tímida reivindicación del MGT (Jin y Cortazzi, 2011), especialmente en países en que la L1 se encuentra tipológicamente muy alejada de la L2 (por ejemplo, con hablantes de chino como L1 que aprenden inglés como L2). Así, Fotos (2005) señala que en contextos como este, el profesor debe dar largas explicaciones gramaticales para acercar las reglas de la L2 a los estudiantes y, lógicamente, esas explicaciones deben ser en la L1. Por otro lado, muchos profesores de L2 sienten que su capacidad de comunicación en ella no es suficiente, por lo que recurren a la L1. Además, en muchas instituciones educativas los exámenes de promoción o certificación presentan un formato de gramática y traducción, lo que determina inevitablemente el enfoque metodológico. Por último, los estilos y la tradición de aprendizaje de los estudiantes están muy enraizados en el MGT, por lo que los cambios de modelo representan un problema añadido. Fotos (2005, 668) termina proponiendo una combinación ecléctica de métodos para este tipo de contextos, con actividades de traducción, gramática y vocabulario, por un lado, y actividades comunicativas que permitan la exposición a un *input* rico, por otro. Concluye indicando que es el momento de pensar que “a combination of grammar instruction and the use of communicative activities provide an optimum situation for effective L2 learning” (Fotos, 2005, 668), una postura bastante extendida, como hemos visto en los apartados 2.3.2 *La postura intervencionista* y 2.3.3 *La postura semi-intervencionista*.

Así como en el MGT, la primacía de la gramática se manifestó en diversos enfoques como el método Audio-Lingual y otros métodos basados en las estructuras gramaticales. Aunque con notables diferencias entre ellos, estos métodos se basan en el supuesto de que el principal problema a la hora de aprender un segundo idioma es aprender su estructura gramatical que, consecuentemente, debe recibir una atención exclusiva (Nassaji y Fotos, 2011, 2).

3.3. El método audio-lingual (MAUL)

Desde finales del XIX y principios del XX, con el auge de la lingüística comparativa y, posteriormente, estructural, la atención se desplazó desde las partes clásicas de la oración hacia la descripción de las características estructurales y fonológicas de las lenguas, ya que se comprobó que el marco teórico no resultaba apropiado y la mayor parte de esas lenguas no disponían de registros escritos (Brown, 1980; Hinkel y Fotos, 2002, 2; Richards y Rogers, 2001, 50). Se comenzó a analizar las lenguas a través de tres subsistemas (Larsen-Freeman y Long 1991): el sistema fonológico, el morfológico y el sintáctico. Cuando esta visión estructuralista del lenguaje se combinó con los principios conductistas de la psicología de estímulo-respuesta (Lightbown y Spada, 1999; Ellis, 1994, 300), surgió el enfoque audio-lingual para la enseñanza de una L2. Además, con el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial y la posterior Guerra Fría, surgió la necesidad de comunicarse oralmente en varios idiomas con fluidez.

Si bien el Método audio-lingual (MAUL) no realizaba un tratamiento de la gramática semejante al del MGT, la atención primordial seguía centrándose en el aprendizaje de estructuras gramaticales y no en el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para la vida real (Nassaji y Fotos, 2011, 3). Como hemos mencionado, el enfoque audio-lingual se hallaba muy influido por las teorías provenientes de la psicología conductista, que concebían el aprendizaje de una L2 como un proceso de formación y refuerzo de hábitos, por lo que la memorización mediante la práctica controlada de patrones estructurales en ejercicios cuidadosamente diseñados para la repetición mecánica era considerada esencial para el aprendizaje de una lengua (Brown, 1980, 70; Richards, 2002, 20; VanPatten y Williams, 2007, 17-23). La otra influencia esencial es la del estructuralismo norteamericano (Bloomfield, 1933) a través principalmente de Fries (1945). Recientemente, sin embargo, el provocador estudio de Castagnaro (2006) viene a reivindicar la independencia de la psicología conductista respecto a la teoría de aprendizaje subyacente al MAUL y a cargar la responsabilidad de la mayor parte de sus consecuencias metodológicas sobre las obras de Bloomfield y, en especial, de Rivers (1964).

Las lecciones típicas de los manuales que siguen el MAUL consisten principalmente en la presentación de estructuras gramaticales secuenciadas linealmente, por lo general partiendo de una estructura sencilla y terminando con formas más complejas, con poca o nula atención al sentido ni a las variables contextuales. Las reglas gramaticales, por su parte, se presentan inductivamente mediante ejemplos fabricados *ad hoc* y se realizan abundantes ejercicios

repetitivos al nivel oracional (Larsen-Freeman, 2000, 35-51; Melero, 200, 60-79). En palabras de J. Zanón (1988, 3):

“El eje del método es la práctica sistematizada de la lengua oral. La exposición reiterada del aprendiz a diálogos grabados por hablantes nativos de la lengua, su repetición, la práctica de las estructuras presentes en los mismos a través de ejercicios de sustitución y la corrección inmediata de errores constituyen el núcleo de prácticas sobre los que se articula el Audiolingualismo [...]. Se deja poco espacio, pues, a la comprensión del mensaje, a su emisión significativa o incluso al análisis de su adecuación a la situación de comunicación.”³⁴

La lección acostumbra comenzar con un diálogo ilustrado gráficamente en el que aparecen los ítems léxicos y las estructuras gramaticales que se van a trabajar. A continuación, se presentan cuadros muy esquemáticos con estos elementos lingüísticos, se sigue con ejercicios orales (y también escritos) de corte estructural (transformación, sustitución, repetición) y se finaliza con una actividad semicontrolada de recreación de un diálogo similar al del comienzo de la lección. En este sentido, se puede afirmar que se trata de un aprendizaje deductivo (de las reglas a los ejemplos), excepto por el hecho de que la regularidad gramatical, en la versión ortodoxa del método, no se presenta explícitamente (Nassaji y Fotos, 2011, 3; Larsen-Freeman, 2000, 45).

Para recordar los principios de la metodología del Método Audio-Lingual, recogeremos el listado que presenta uno de sus principales defensores e introductores en el ámbito español, Sánchez Pérez (1992, 391):

- I. Debe seleccionarse primero el conjunto de estructuras lingüísticas objeto del aprendizaje.
- II. Deben contextualizarse esas estructuras en un diálogo o texto inicial en el cual se incluyen las estructuras lingüísticas que constituyen el objetivo de cada unidad.
- III. Debe seleccionarse el vocabulario implicado por tales estructuras de acuerdo con los listados de frecuencia elaborados al efecto.
- IV. Hay que atenerse a la lengua usada por los hablantes, no a la teoría o a lo que puedan decir las gramáticas ancladas en el pasado o en enfoques literarios trasnochados.

³⁴ *Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual*, Javier Zanón (1988).

- V. Debe incluirse un buen número de ejercicios que posibiliten la repetición y consiguiente internalización de las estructuras propuestas y el vocabulario en que estas se sustentan.
- VI. Debe aportarse material recursivo y de repetición para el trabajo con magnetofones o laboratorio de idiomas.
- VII. La ordenación o distribución de estructuras en cada lección o unidad se hará teniendo en cuenta el principio de sencillez frente a complejidad: las estructuras más simples o sencillas se introducirán al principio, progresando luego, paulatinamente, hacia las estructuras más complejas.
- VIII. Los mismos criterios se utilizarán con el léxico, pero subordinando la selección de este a su frecuencia de uso.
- IX. Todos los demás materiales quedarán subordinados a los procedimientos anteriores.
- X. En la clase no se explicará la gramática: ésta la debe inducir el alumno por sí mismo, subconscientemente.
- XI. En la clase solamente se hablará la lengua que se enseña.
- XII. En la clase no se traducirá.
- XIII. Tanto el profesor como el alumno han de ser activos en el proceso.

Como se ve, el tratamiento que recibe la gramática en el enfoque audio-lingual es algo distinto del que recibe en el MGT según los casos y las tradiciones escolares. En este sentido, Krashen (1982) indica que tras las baterías de ejercicios de práctica, algunos manuales del enfoque proporcionan explicaciones gramaticales como una descripción de lo que se ha practicado y no para prescribir lo se ha de decir. La parte explicativa de las reglas es opcional, aunque para Krashen se trata claramente de información gramatical (o *sobre* la lengua) (Krashen, 1982, 130). En palabras de Melero (2000, 69):

“Aunque en los manuales representantes del Método Audiolingual/Enfoque Situacional no aparezcan escritas las categorías gramaticales en los esquemas gramaticales (tampoco aparecen en el índice), la progresión de la materia gira, como en el Método de Gramática y Traducción, en torno al eje gramatical. Hay, sin embargo, grandes diferencias: la progresión gramatical está ordenada según el

grado de dificultad, las estructuras van de menor a mayor complejidad, la presentación de la gramática trata de ser lo más clara y sencilla posible, etc.”³⁵

³⁵ *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Pilar Melero Abadía (2000).

3.3.1. El Análisis contrastivo (AC)

Para la identificación y tratamiento de los errores en la L2, el MAUL se apoyó principalmente en el Análisis contrastivo (Lado, 1957). Desde los años 50 hasta los años 70 del siglo XX, la investigación psicolingüística en aprendizaje de idiomas dirigió sus esfuerzos hacia la predicción de los errores potenciales en las producciones de la L2 por parte de los aprendientes. A partir de la década de los 50, el AC agrupa una serie de estudios encaminados a desarrollar la enseñanza de L2 a través de la identificación de las áreas de mayor dificultad de aprendizaje y, por tanto, susceptibles de una mayor frecuencia de errores. Sus principios teóricos descansan sobre un doble eje.

Por una parte, la teoría conductista predice que en el proceso de aprendizaje de una L2 los hábitos ya adquiridos de la L1 producirán una suerte de barrera o interferencia para el aprendizaje de los hábitos de la L2. De este modo, cuando las dos lenguas posean un fenómeno lingüístico distinto para expresar una misma noción se producirá un error de transferencia. La transferencia (VanPatten y Benati, 2010, 160) es un proceso psicológico por el que los aprendientes se apoyan en el sistema lingüístico de la L1 para construir el de la L2. En términos generales, este apoyo se traduce en que los aprendientes asumen inconscientemente que la L2 es como la L1 y, en consecuencia, los mecanismos responsables de la adquisición lingüística utilizan la L1 como punto de arranque. En su formulación original, la transferencia se concibe como un proceso que actúa tanto en los procesos productivos como en los receptivos (hablar y escribir, leer y escuchar).

Por otra parte, la escuela lingüística estructuralista se dedicó a descubrir y caracterizar comparaciones y contrastes de las estructuras superficiales de la L1 (principalmente del inglés) con las de diferentes L2. Su objetivo era el de sistematizar los grados de diferencia entre las estructuras de la L1 y la L2, ordenándolas jerárquicamente y asumiendo que el grado de diferencia lingüística entre L1 y L2 correspondía al grado de dificultad de aprendizaje. De esta manera, la ecuación conductual “error = dificultad de aprendizaje” se continuaba con la estructuralista “dificultad de aprendizaje = diferencia entre estructuras” (Zanón, 1988, 5), por lo que se concluyó que disponer del listado de interferencias entre la L1 y la L2 permitía prevenir y corregir los errores de los aprendientes.

La versión más extrema del AC reivindica que todos los errores en la L2 pueden ser predichos por el análisis de las diferencias entre la L1 y la L2, de modo que el único problema en la

adquisición de una L2 es la transferencia. La transferencia positiva se da cuando la semejanza entre los fenómenos lingüísticos de ambas lenguas permite la traducción directa, mientras que la transferencia negativa implica diferencias y contrastes. En los años 70 del siglo XX el AC comenzó a caer en desgracia a consecuencia del aumento de investigaciones que demostraban que muchos de los errores en la L2 no eran el resultado de mecanismos de transferencia. Estos errores se parecían a los que los niños cometen al aprender su L1. Además, la investigación también descubrió que las similitudes entre dos idiomas provocaban precisamente la persistencia de ciertos errores, es decir, cuando la función de las estructuras en ambos idiomas era parecida pero no idéntica, los aprendientes evidenciaban una transferencia negativa muy persistente. La gran mayoría de trabajos dedicados al análisis de errores arrojó un porcentaje del 30% como atribuible a la interferencia de la L1 (Ellis, 1986). Dulay y Burt (1973), por ejemplo, distinguen entre cuatro tipos diferentes de errores: de interferencia, evolutivos, ideosincrásicos y de carácter ambiguo. De todos ellos, solamente el 3% corresponde al primer tipo. Por último, algunos de los errores predichos por el AC no se producían en el discurso de los aprendientes de L2. En consecuencia, se formuló una versión más moderada, que subrayó la importancia de analizar los errores más recurrentes de los aprendientes, ya que sólo algunos de ellos podrían ser explicados mediante la transferencia (Zanón, 1988; VanPatten y Benati, 2010; Ellis, 1994, 306-309).

Lógicamente, si sólo un escaso porcentaje de los errores era atribuible a la interferencia de la L1, el AC resultaba de poca utilidad para la organización de la enseñanza de la L2. La crítica teórica también desveló consecuencias de más largo alcance. La misma argumentación causal de los errores se apoya en premisas falsas. La ecuación "error = dificultad = diferencia" se vuelve insostenible. Mientras que en la primera igualdad el concepto de dificultad de aprendizaje es de naturaleza psicológica, en la segunda es de naturaleza lingüística (Zanón, 1988). Aunque el AC se considera una herramienta completamente desfasada para describir y explicar los errores de los aprendientes de una L2, remplazada exitosamente por la teoría de la IL y el Análisis de errores (Richards y Schmidt, 2010, 130), los constructos centrales ('diferencia' y 'dificultad') permanecen operativos dentro del campo de la ASL (Ellis, 1994, 306)

3.3.2. Breve revisión histórica del Método Audio-lingual

Durante las décadas de los 40 y los 50 del siglo XX, el desarrollo de nuevos métodos para la enseñanza de idiomas en EEUU es un reflejo evidente de la situación político-militar por la que atraviesa el país. Ante la participación norteamericana en la II Guerra Mundial, en 1942 el Departamento de Guerra del gobierno estadounidense agrupa a cincuenta y cinco universidades en un esfuerzo común por desarrollar programas y métodos para la enseñanza de idiomas. El programa se puso en marcha a principios de 1943 bajo la dirección de la División de Formación Especializada del Ejército con el nombre de *The Army Specialized Training Program*. La directiva sobre enseñanza de lenguas extranjeras del ASTP estableció que la expresión y comprensión orales eran el objetivo principal de la formación. En palabras de esta directiva,

“this command includes the ability to speak the language fluently, accurately, and with an acceptable approximation to a native pronunciation. It also implies that the student will have a practically perfect auditory comprehension of the language as spoken by natives.”³⁶

Desarrollados, entre otros, por Bloomfield y Bloch y Trager³⁷ en la Universidad de Yale, los “Army Methods” consistían en una exposición intensiva (diez horas diarias, seis días a la semana) a la lengua en su forma oral, además de series constantes de ejercicios estructurales y sesiones de estudio de las formas lingüísticas. El método de Bloomfield y sus colegas fue conocido como *el método del informante*, ya que utilizaba un hablante nativo de la lengua que suministraba el *input* y proporcionaba frases para la imitación y un lingüista, que supervisaba el proceso de aprendizaje. El lingüista no necesariamente conocía la lengua pero tenía la suficiente formación lingüística como para extraer las estructuras básicas de la lengua del informante. De este modo, los estudiantes y el lingüista iban tomando parte en conversaciones guiadas con el informante, y aprendían juntos de modo gradual a hablar la L2 y a comprender su gramática básica. Este fue el sistema adoptado por el ejército norteamericano a partir de las experiencias de Bloomfield en la enseñanza de las lenguas amerindias a lingüistas. Con

³⁶ Recojo la cita del informe presentado por Herbert Schueler (1944), en la revista *The German Quarterly*, pág. 183, que no menciona más datos bibliográficos.

³⁷ Hymes y Fought (1975, 62) afirman que las introducciones al análisis lingüístico de Bloomfield (1942) y Bloch y Trager (1942) fueron elaboradas para *The Army Specialized Training Program*.

estudiantes adultos y altamente motivados organizados en grupos pequeños se lograron excelentes resultados (Richards y Rogers, 2001, 51).

Esta línea coexistió durante toda la década de los 40 con los trabajos desarrollados por Charles Fries en la Universidad de Michigan, donde en 1939 se funda el primer centro dedicado a la enseñanza del inglés como L2, a la formación de profesorado especializado y a la investigación sobre el desarrollo de métodos de enseñanza, el *English Language Institute*. Los sucesores de estos métodos convergerían en el denominado “Enfoque Aural-Oral” que, convenientemente sofisticado por las propuestas conductistas skinerianas, derivaría en el Método Audiolingual (Zanón, 1988, 5). Para Fries, la estructura gramatical era el punto de partida. Esta estructura de la lengua se identificaba con los patrones básicos oracionales. La lengua era enseñada con una atención sistemática a la pronunciación y con intensa práctica repetitiva de esos patrones (Richard y Rogers, 2001).

Fries expuso sus principios teóricos y metodológicos en Fries (1945), donde atribuyó los problemas de aprendizaje de la L2 a los conflictos de interferencia con la L1 debidos a la diferencia de sistemas estructurales (es decir, a las diferencias gramaticales y fonológicas de la L1 y la L2). De este modo, nació una pujante industria en EEUU de lingüística aplicada: la comparación sistemática del inglés con numerosas lenguas para la solución de los problemas de interferencia (Richards y Rogers, 2001, 52).

El MAUL alcanzó su período dorado en la década de 1960 y se aplicó tanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos como de inglés como segunda L2 en el resto del mundo. A partir de esos años recibió severas críticas de dos frentes distintos. Por un lado, sus cimientos conceptuales fueron atacados tanto en términos de teoría del lenguaje como de teoría del aprendizaje. Por otro lado, los profesionales descubrieron que los resultados prácticos no cumplían las expectativas: los estudiantes no eran capaces de transferir las competencias adquiridas a través del MAUL a la comunicación real fuera del aula y, además, consideraban la experiencia aburrida e insatisfactoria (Gómez del Estal, 2011).

Muchos otros métodos surgieron después del método de Gramática y Traducción y del Audio-Lingual, como el Oral y Situacional, el método silencioso o el de Respuesta Física Total. Aunque difieren algo en sus concepciones básicas acerca de la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en términos curriculares todos ellos se basan fundamentalmente en una programación gramatical (Hinkel y Fotos, 2002,2; Nassaji y Fotos, 2011, 3). Es decir, los contenidos que se

trabajan en el aula se organizan principalmente sobre un análisis de las formas lingüísticas que presta muy poca atención a las funciones del lenguaje o la comunicación de la vida real. Por lo tanto, todos estos métodos reflejan lo que Batstone (1994) ha definido como enseñanza de la gramática basada en los *productos* (frente a una enseñanza de la gramática basada en los *procesos*), o lo que Wilkins (1976, 2) caracteriza como un enfoque *sintético*, en el que la lengua aparece segmentada en partes diferentes que se enseñan una a una de forma aislada.

3.3.3. Crítica del Método Audio-lingual

Ningún método de enseñanza se puede definir completamente de forma inequívoca, ya que son incontables las variables que intervienen entre la concepción teórica, la formulación explícita y la aplicación práctica. Para Littlewood (2011, 541), el MAUL puede servir como ejemplo. En la década de 1960 parecía que sus principios y prácticas habían sido cuidadosamente definidos en obras como la de Brooks (1964), así que un equipo de investigación dirigido por Philip D. Smith se embarcó en un proyecto experimental a gran escala para demostrar la superioridad de este método sobre el método tradicional. Los resultados (que el director describió como "personalmente traumáticos" para el personal del proyecto) resultaron ser inconcluyentes y en la controversia subsiguiente la conclusión común fue precisamente el problema de la determinación del método: aunque el MAUL había sido ampliamente descrito tanto en la teoría como en la práctica y los profesores participantes habían recibido directrices claras sobre su aplicación, se descubrió que lo habían aplicado de maneras significativamente diferentes.

En cualquier caso, entre las principales ventajas del MAUL destacan la simplicidad de su funcionamiento, la claridad de sus objetivos e instrumentos y la accesibilidad general del modelo a cualquier profesor y estudiante (Sánchez Pérez, 1995, 392). Efectivamente, el profesor (mejor sería decir 'monitor') del MAUL no precisa de grandes conocimientos sobre la gramática de la L2, ni siquiera de conocimientos escolares: basta con que sea un hablante nativo o un extranjero con una pronunciación clara y correcta y con ciertas dotes de mando o liderazgo. El alumno tampoco necesita disponer de formación especializada, sino que es suficiente una buena dosis de docilidad, memoria y capacidad de imitación.

En relación con los requisitos imprescindibles para que se produzca la adquisición de una L2 (Krashen, 1981, 1982, 1985), Krashen (1982, 131) indica que el MAUL proporciona efectivamente *input* comprensible. Los diálogos de presentación y los ejercicios de práctica son ciertamente comprensibles para la mayoría de estudiantes, aunque algunos teóricos del modelo afirman que en los primeros pasos de la lección no es necesaria la comprensión, sino que basta con la ejercitación mecánica. El *input* de los diálogos, sin embargo, no es especialmente interesante ni relevante para los aprendientes; en la parte de ejercitación práctica no se hace ningún intento para satisfacer este requisito. Por otro lado, existe una clara secuencia gramatical basada, por lo general, en la simplicidad lingüística, pero también influida por el criterio de frecuencia y las predicciones de dificultad del AC. Respecto a la cantidad de

input, Krashen indica que la labor principal de los estudiantes en relación con el diálogo de la lección no es centrarse en su contenido, comprenderlo, sino memorizarlo repitiéndolo una vez tras otra; lo mismo sucede con los ejercicios de práctica, que pueden ser realizados sin comprender el sentido de las frases que los componen (de hecho, algunos teóricos afirman que el objetivo de la práctica es precisamente evitar la comprensión: Krashen, 1982). Pero tanto la memorización de los diálogos como la práctica de patrones pueden requerir un largo periodo de tiempo invertido para el aprendizaje de unas pocas frases en comparación con la extensa variedad de la comunicación real.

En cuanto al filtro afectivo, Krashen (1982, 132) continúa señalando que el enfoque audio-lingual provoca niveles altos de ansiedad en los estudiantes al esperarse de ellos que produzcan *output* en las primeras fases y, además, sin errores. El empleo machacón de la repetición y la prohibición de acudir al texto escrito también incrementan la presión sobre el estudiante. Por último, en cuanto a la capacitación de los alumnos para mantener una conversación real en la L2, el modelo audio-lingual resulta algo más eficaz que el MGT, ya que los diálogos contienen cierto material que puede ser utilizado en comunicación libre. Sin embargo, la aplicabilidad de los diálogos a una conversación genuina es muy limitada: más que de diálogos, se trata en realidad de guiones estereotipados, y no están diseñados para utilizarlos en la negociación del sentido.

Así, Gómez del Estal (2011), en su revisión de los enfoques metodológicos más dominantes sobre la enseñanza de lenguas, afirma que:

“[...] en el caso, sin embargo, del método audiolingual o estructural, lo que fue uno de sus principales objetivos ya desde su origen en los programas militares, se trataba de automatizar las estructuras, los patrones, los mecanismos morfosintácticos para obtener respuestas inmediatas. Y como sabe cualquier militar (o cualquier psicólogo conductista, que lo uno siempre va con lo otro), para que todos los soldados desfilen como un solo hombre, lo que hay que hacer es instrucción, instrucción e instrucción. Izquierda,/ izquierda,/ izquierda, derecha,/ izquierda.”³⁸

³⁸ *De cómo nos enseñan las lenguas*, Gómez del Estal (2010, publicación electrónica sin paginación).

Añade algo después que “[...] ya se sabe que repetir es una de las técnicas más viejas y útiles para el aprendizaje, pero repetir con sentido, esto es, que cada repetición sea nueva y diferente, valga la paradoja para lo que valga.”

Respecto a la teoría de aprendizaje subyacente al enfoque audio-lingual, de raigambre conductista, su inoperatividad fue puesta de relieve en el envite que Chomsky (1956) lanzó a Skinner en 1956 con la revisión de su *Verbal Behavior*, que prácticamente vino a acabar con la influencia del behaviorismo en el campo de la adquisición de lenguas. Esa teoría de aprendizaje se basaba principalmente en los trabajos de varios psicólogos (Watson, Thorndike y, por supuesto, Skinner), pero fue Dakin (1973) quien identificó tres principios generales para el aprendizaje del lenguaje a partir de sus hipótesis. El primero, la ley de ejercitación, por la que el aprendizaje lingüístico se consigue cuando el aprendiz responde activa y repetidamente al estímulo. El segundo, la ley de efecto, que resalta la importancia del refuerzo positivo o negativo de las respuestas del aprendiente mediante el premio de las respuestas satisfactorias y la corrección de las insatisfactorias. La tercera, la ley de conformación, establece que el aprendizaje se desarrollará más graduada y rápidamente si las conductas complejas se dividen y secuencian en sus partes componentes y se van aprendiendo una a una (Ellis, 1994, 299). Estos tres principios comparten la presuposición de que el aprendizaje de una lengua, como la de cualquier otra habilidad, consiste en la formación de hábitos, entendiendo por tal una respuesta automática ante un determinado estímulo.

De acuerdo con todo esto, el principal impedimento para el aprendizaje debía ser la interferencia de los conocimientos previos del aprendiente. La inhibición ocurría cuando los hábitos previos obstaculizaban el aprendizaje de los nuevos. En estos casos, los hábitos previos debían ser desaprendidos y ser remplazados por los nuevos. Para el aprendizaje de una L2, sin embargo, la noción de ‘desaprendizaje’ no tenía mucho sentido, ya que los aprendientes no podían olvidar su L1 para aprender la L2, aunque es cierto que, en ciertos casos y bajo ciertas circunstancias, se producen pérdidas de conocimiento de la L1. Por ello, las teorías conductistas resaltaban la importancia de la ‘dificultad’, definida como la cantidad de esfuerzo que requiere aprender una L2. Se suponía que el grado de dificultad dependía primariamente de la similitud o diferencia entre la L1 y la L2 (VanPatten y Williams, 2007). Si ambas eran idénticas, el aprendizaje ponía tener lugar mediante la transferencia positiva de la L1 a la L2, pero si eran distintas, el aprendizaje se volvía más difícil y la transferencia negativa acarrearía la consecuencia de un incremento de los errores. Tales errores o ‘malos hábitos’ eran considerados un grave perjuicio para el aprendizaje exitoso de los ‘buenos hábitos’. Así,

Brooks (1960), como un buen moralista, se permitía indicar que “like sin, error is to be avoided and its influence overcome, but its presence to be expected” (Ellis, 1994, 300, sin indicación de la página de Brooks, 1960).

Estos postulados conductistas fueron desacreditados por el trabajo previamente citado de Chomsky (1959), que puso en cuestión numerosos argumentos centrales de la teoría. Lo primero, señalando los peligros de extrapolar las investigaciones sobre conducta animal en laboratorios a la conducta humana en general. Los conceptos de ‘estímulo’ y ‘respuesta’ se mostraron vacíos cuando se trataba de lenguaje. La analogía, por su parte, no podía dar cuenta de la capacidad humana de generar frases totalmente nuevas en los términos formulados por la psicología conductista. Por ello, Chomsky concluye ese trabajo indicando:

“We constantly read and hear new sequences of words, recognize them as sentences, and understand them. It is easy to show that the new events that we accept and understand as sentences are not related to those with which we are familiar by any simple notion of formal (or semantic or statistical) similarity or identity of grammatical frame. Talk of generalization in this case is entirely pointless and empty. It appears that we recognize a new item as a sentence not because it matches some familiar item in any simple way, but because it is generated by the grammar that each individual has somehow and in some form internalized. And we understand a new sentence, in part, because we are somehow capable of determining the process by which this sentence is derived in this grammar.”³⁹

Además, los estudios sobre adquisición infantil de L1 (Bloom, 1970; Brown, 1973; Clark y Clark, 1977; Crystal, 1976; de Villiers y de Villiers, 1973; Klima y Belugi, 1966) evidenciaron que los niños siguen un orden de adquisición de morfemas similar (lo que se conoce como ‘orden natural de adquisición’) y que los padres corrigen muy raramente los errores de sus hijos, lo que minimiza notablemente la importancia del refuerzo en el aprendizaje de una lengua. La hipótesis de los que niños adquieren su L1 imitando los enunciados producidos por sus padres y recibiendo refuerzo positivo o negativo por sus producciones, es decir, que la adquisición venía determinada por el contexto, no se muestra de acuerdo con esos datos empíricos, ya que los niños reciben muy poca corrección formal de sus errores, la mayoría de los cuales son antes genuinamente creados que imitados. De hecho, el modelo conductista no se basaba en

³⁹ *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, Noam Chomsky (1959, 56).

el estudio del lenguaje infantil, sino en la generalización de investigaciones con animales en laboratorio (Ellis, 1994, 76-81. Estas investigaciones sugieren, pues, que la adquisición de una L1 presenta un desarrollo natural y que no requiere ningún esfuerzo.

Sin embargo, como señala Gómez del Estal (2011), esto no es del todo exacto. Hay ciertos fenómenos lingüísticos, basados todos ellos en la ruptura del principio analógico que rige la lengua (por ejemplo, los llamados participios débiles, del tipo de roto, hecho, dicho o satisfecho o los pretéritos indefinidos irregulares como quise, anduve o predije) que se aprenden mediante refuerzo. Dichos fenómenos excepcionales vienen a encontrar su razón de ser en terrenos más cercanos a la Cultura, más superficiales que la propia lengua. En apoyo de esto el lector podrá quizá recordar las ocasiones en que, por los motivos que sea, se ha cazado a sí mismo diciendo “*rompido” o “*andaron”. Rafael Sánchez Ferlosio lo explica del siguiente modo:

“[...] conviene detenerse en el significado y el alcance del hecho de que la imposición de las performances “puesto” y “roto”, como lo que se dice, se interfiere en un conflicto entre un uso que no tiene, en principio, a su favor más argumento que el de ser lo que se dice de hecho –y por ende una autoridad desnudamente fáctica, como la del traje nuevo del emperador- y unas performances que, como las de “puesto” y “rompido”, pueden en cambio esgrimir en su defensa la autoridad de derecho de la regla configurada por la *competence*. En este conflicto la docilidad del niño es sometida a la prueba de sobreponerse a la contradicción entre lo que le dicta la *competence* lingüística ya recibida del adulto mismo y la anomalía de un uso que, a título de la mera facticidad de lo que se dice, le viene ahora constrictivamente impuesto por ese mismo adulto.”⁴⁰

Es de reseñar aquí que la autoridad fáctica continúa sometiendo a prueba la docilidad infantil una vez que el niño ha admitido las anomalías, ya que estas, en algunos casos, se suceden unas a otras: aceptadas por el niño las raíces irregulares de ciertos pretéritos indefinidos, la analogía sigue funcionando (como principio rector que es) y así el niño profiere “*dijió” y “*dijieron”, viniendo a ser corregido una segunda vez (o tercera, si consideramos que la primera corrección fue la de “*deció” y “*decieron” y la segunda, la de “*dició” y “*diceron”). Parecidas sucesiones en la adquisición nunca definitiva de las formas irregulares (puesto que se siguen

⁴⁰ *El alma y la vergüenza*, Rafael Sánchez Ferlosio (2000, 25-26).

produciendo bajo determinadas condiciones y con variantes significativas entre unos sujetos y otros) presentan los extranjeros que aprenden español, pero lo esencial aquí es percibir claramente la constancia y la tenacidad del espíritu analógico en su relación con los datos lingüísticos (como arraigado que está en zonas muy profundas de la psique, de carácter innato) y la necesidad de refuerzo permanente que presentan las formas no analógicas (como venidas de zonas mucho más superficiales, prácticamente conscientes ya). Aclaradas así las cosas, la ilusión típica del padre (o del profesor) cuando corrige a su hijo (o a sus alumnos) de que “le(s) está enseñando a hablar” encuentra su justa estimación.

De hecho, desde Corder (1967), los errores de los aprendientes de L2 dejaron de ser vistos como una inevitable pero indeseable fase en el proceso de aprendizaje, para ser contemplados como un indicador evidente de progreso en el camino del aprendizaje, principalmente, en tres sentidos:

- i. Para el profesor. Si emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán hasta dónde ha llegado el aprendiente en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar.
- ii. Para el investigador. Le proporcionan indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, así como sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiente en su descubrimiento progresivo de la lengua.
- iii. Para el aprendiente. Se considera el error como un procedimiento utilizado por quien aprende a aprender, una forma de verificar las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo.

Corder (1967) realiza una distinción fundamental entre ‘error’ y ‘equivocación’. En su opinión, el error es una desviación que aparece en la producción lingüística del aprendiente de una L2 como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta. Se trata, por tanto, de algo sistemático. Reserva, sin embargo, el término ‘equivocación’ para hacer referencia a las desviaciones esporádicas que el aprendiente comete por lapsus, fallos o descuidos, por ejemplo por la interferencia en la memoria a corto plazo de tareas secundarias.

Bajo esta perspectiva y teniendo en cuenta las aportaciones de los estudios realizados en el marco de la teoría de la IL y de la ASL, el error pasó a ser contemplado como un indicador activo e imprescindible en el proceso de aprendizaje, lo cual produjo un cambio de actitud respecto a la corrección sistemática que caracterizaba a los métodos que estamos criticando

aquí. En la actualidad, el error se concibe como una señal del estado de IL en que se encuentra el aprendiente, lo que acarrea una mayor tolerancia ante su presencia. Recibe además un tratamiento selectivo con arreglo a diferentes criterios, y se intenta estimular la autocorrección por parte del mismo aprendiente para favorecer su autonomía de aprendizaje.

El orden natural de adquisición de L1 observado y documentado por las investigaciones señaladas más arriba fue examinado también dentro del campo de la ASL (Krashen, 1982). Algunos de los primeros, como Dulay y Burt (1974, 1975), observaron que los niños que aprenden inglés como L2 también muestran un orden natural de adquisición de morfemas, independientemente de su L1. Este orden es diferente del registrado por las investigaciones en adquisición de L1, pero lo relevante es que los diferentes grupos mostraron resultados muy similares. Estas observaciones fueron confirmadas por un número importante de investigadores (Fabris, 1978; Kessler y Idar, 1977; Makino, 1980). Dulay y Burt utilizaron un subconjunto de 14 morfemas de los investigados originalmente en Brown (1973). Fathman (1975) confirmó la realidad del orden natural de adquisición infantil de L2 con su prueba oral de producción, el test SLOPE, que examinaba 20 estructuras diferentes.

Tras estos estudios sobre adquisición infantil de inglés L2, Bailey, Madden y Krashen (1974) encontraron también un orden natural para aprendientes adultos muy similar al documentado para adquisición infantil. Como veremos más adelante, este orden natural aparece solo en determinadas condiciones (o más bien, desaparece solo en ciertas condiciones). Algunos de los estudios que confirman el orden natural de morfemas gramaticales en adultos son Andersen (1976), que utilizó la redacción de textos escritos; Krashen, Houck, Giunchi, Bode, Birnbaum y Strei (1977) y Christison (1979), que investigaron la producción oral libre. Las investigaciones sobre adultos mediante la prueba SLOPE también confirmaron el orden natural y ampliaron los datos. Krashen, Sferlazza, Feldman y Fathman (1976) encontraron un orden similar al de la adquisición infantil de L2 en Fathman (1975). Kayfetz-Fuller (1978), por último, observó dicho orden natural mediante la prueba SLOPE.

En Larsen-Freeman (1975) se diseñó un estudio para probar si el orden que se había establecido para la adquisición de morfemas gramaticales en investigaciones anteriores también se encontraría con otras tipos tareas de obtención de esos morfemas. Los participantes fueron 24 estudiantes adultos de inglés L2, con diferentes L1: árabe, farsi, japonés y español. Cuando se compararon los cuatro grupos lingüísticos, se encontraron resultados bastante consistentes en las cuatro tareas (con excepción de la tarea de lectura). A

pesar de estas pequeñas diferencias, al analizar globalmente los resultados, Larsen-Freeman concluyó que "[...] language background does not seem to radically influence the way in which learners order English morphemes."⁴¹

Los resultados de todas estas investigaciones apuntaban al hecho de que el desarrollo, al menos en el plano de la morfología, del inglés como L2 es impermeable a la acción de intervenciones externas. Otros estudios, además, indagaron en la posibilidad de que esta hipótesis también fuera válida para otros aspectos gramaticales del inglés como L2 o para otras lenguas. De este modo, Ellis (1984) y Wode (1976) descubrieron, en dos adolescentes tutorizados de origen hindú, el primero, y en cuatro niños alemanes no tutorizados, el segundo, casi el mismo esquema de desarrollo de la negación en inglés. Pienemann (1989) halló el mismo esquema de adquisición para el orden de palabras en alemán tanto en aprendientes tutorizados como no tutorizados (Ortega, 1998).

Estas investigaciones llevaron a muchos especialistas a la conclusión de que la enseñanza explícita de la gramática no cumplía ningún papel relevante en la adquisición de una L2 y debía ser relegada de los procesos de enseñanza y aprendizaje de L2, ya que se había alcanzado la convicción de que los aprendientes (incluidos los que asisten a una institución educativa) seguirían automáticamente su sílabo interno (es decir, el orden natural de adquisición) si se les proporcionaba suficiente *input* comprensible y se hallaban motivados (Krashen, 1981, 1982, 1993). En consecuencia, Krashen (1982) propuso que la enseñanza de la gramática se limitara a una serie de reglas manejables (como en inglés la marca *-s* de 3ª pers. sing o la terminación *-ed* de pasado) por el monitor. Apoyó esta propuesta en el hecho de que la mayoría de aprendientes solo son capaces de aprender esas reglas simples, mientras que las complejas o son inaprensibles o quedan fuera del alcance de la capacidad de monitorización del estudiante. Esta posición, como se ha visto en el apartado 2.3.1. *La postura no intervencionista o ausencia de interfaz: la atención al significado* y en el 2.3.3. *La postura semi-intervencionista o de interfaz débil: la atención a la forma*, se encuentra muy discutida en la actualidad.

⁴¹ D. Larsen-Freeman (1975, 417), *The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students*.

3.4. Influencia del MGT y del MAUL en las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la gramática

Está ampliamente reconocido que las creencias y concepciones de los profesores influyen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Basturkmen, Loewen y Ellis, 2004). En este sentido, resulta pertinente recoger aquí las conclusiones del estudio presentado en Camps et al. (2005) sobre las creencias del profesorado de educación secundaria de nuestro país sobre la enseñanza de la gramática. Aunque los participantes en este estudio fueron profesores de enseñanzas medias, las conclusiones pueden ser extrapoladas al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Camps et al. (2005, 76), la mayoría de los profesores:

- “1. Creuen, amb criteris propis de les aproximacions conductistes a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües, que l'aplicació pràctica de determinades regles porta a automatitzar-les en les situacions d'ús de la llengua.
2. Desconfien de les recerques que qüestionen el valor de l'ensenyament formal de la llengua i creuen, sobretot, en la utilitat d'aquest ensenyament en les activitats de producció escrita.
3. Pensen que la gramàtica és interessant en ella mateixa i per ella mateixa i per això la consideren fonamental.
4. Pensen que allò que els productors i els lectors han de conèixer respecte de la gramàtica per entendre i escriure textos ha de ser conegut de manera explícita i conscient.
5. Observen que alguns escolars que són bons lectors i escriptors tenen també facilitat per a l'estudi de la gramàtica i d'aquí en dedueixen una relació de causa efecte: escriuen bé perquè saben gramàtica.
6. Ensenyen gramàtica perquè els és més fàcil proposar-ne exercicis d'una dificultat graduada que no embrancar-se en els processos de lectura i producció de textos.
7. Pensen que l'estudi de la gramàtica no perjudica i que és una activitat que no els porta complicacions perquè permet seguir les indicacions dels manuals.
8. Segueixen la tradició escolar, que la demana, i no se senten prou segurs per apartar-se'n.
9. Temen que si no ensenyen gramàtica es faran responsables de possibles problemes que puguin tenir els escolars.
10. Consideren, a partir de la pròpia escolarització, que, malgrat el que diu certa investigació, l'estudi de la gramàtica pot ser beneficiós per a alguns escolars.”

Lo mismo ocurre, aunque con ciertas diferencias, en los estudios llevados a cabo sobre este tema con profesores de otras partes del mundo. Por ejemplo, en Richards et al. (2001) se estudiaron las creencias de 112 profesores del sudeste asiático y 14 australianos sobre la enseñanza de L2 en general. Los resultados concluyen que para la mayoría de los profesores el eje central de la enseñanza de la L2 es la gramática, que sirve a los fines de comunicación, comprensión y expresión clara. Otro grupo importante de profesores estima que la gramática es el fundamento del aprendizaje del inglés L2 y justifica su presencia en niveles iniciales del aprendizaje (Richards et al., 2001, 44). Parecidos resultados obtienen Sheikhzadeh y Dasgoshadeh (2011).

Simon Borg, en sus metaestudios de (2003a) y (2003b), tras revisar y analizar las investigaciones realizadas en la década precedente sobre las creencias de los profesores, concluye que:

1. "There is no suggestion in any of these studies that formal instruction is becoming less prevalent in language classrooms. Teachers (mostly in L2 and FL contexts) generally reported that attention to grammar was something they promoted in their work.
2. In reporting their beliefs about grammar teaching, teachers commonly refer to the impact on their views of their prior language learning experiences; there is evidence that these exert a more significant impact on teachers' views than the results of formal research into grammar teaching.
3. Teachers' and students' views about aspects of grammar teaching may differ considerably and, though there is no evidence to support this claim, it is suggested that such differences can be detrimental to the effectiveness of the formal instruction teachers provide."⁴²

Michael Swan (2002), en su estudio sobre los malos motivos de los profesores para enseñar gramática, apunta siete muy oportunos a nuestros propósitos:

1. *Porque está ahí.* Swan indica que algunos profesores enseñan gramática simplemente porque aparece en el libro. Recuerda muy oportunamente el conocido estudio de Hughes y Lascaratou (1982) sobre los errores en inglés L2 cometidos por estudiantes

⁴² *Teacher cognition in grammar teaching: A literature review*, Borg (2003a, 100).

griegos de secundaria. El listado de los errores fue pasado a profesores griegos de inglés, a profesores británicos de inglés y a nativos de inglés no docentes, con la indicación de que colocaran esos errores en una escala de 1 (menos grave) a 5. Los resultados fueron bastante sorprendentes, aunque también lógicos: los errores más serios para los docentes griegos fueron los que menos molestaron a los nativos no docentes y viceversa. Para los nativos el criterio fundamental fue el de la inteligibilidad; para los profesores, los que infringían las reglas gramaticales que se suelen enseñar. Para Swan, esto es una prueba de que se había enseñado gramática porque *estaba allí*.

2. *Porque es sistemática.* En relación con otras áreas del lenguaje mucho más vastas y caóticas, la gramática está muy ordenada y fija y es relativamente fácil de enseñar. Puede presentarse como un limitado conjunto de esquemas claros que los estudiantes pueden aprender, aplicar en ejercicios equilibrados e incluso listar. Aprender gramática, concluye Swan, es más simple que aprender una lengua.
3. *Porque es muy fácil de puntuar en examen.* A muchos estudiantes les gustan los exámenes. Los exámenes, aparentemente, indican si los estudiantes han aprendido bien o si los profesores están enseñando adecuadamente. Desgraciadamente, es muy difícil diseñar pruebas eficaces para medir con exactitud el progreso global de aprendizaje. Los test de gramática, sin embargo, son muy simples de elaborar. De este modo, los exámenes condicionan la enseñanza hasta el punto del círculo vicioso en que se enseña aquello que “va a caer en el examen” (gramática) y se examina aquello que se ha enseñado (gramática).
4. *La gramática es un buen colchón.* La gramática puede resultar cómoda. En el convulso paisaje del aprendizaje de una L2, las reglas gramaticales pueden dar la impresión que se entiende y se controla lo que está pasando. Aunque esto puede transmitir una sensación positiva de confianza, el colchón gramatical puede hacer abandonar otros aspectos menos controlables pero igualmente importantes del lenguaje.
5. *Me hizo quien soy.* Cuando algo nos ha costado mucho esfuerzo, tendemos a pensar que debe ser importante. Es lo que ocurre con los profesores de una generación que tuvo que estudiar y aprender mucha gramática de la L2: creen que esos temas gramaticales deben aparecer entre los contenidos de la enseñanza.
6. *Hay que enseñar toda la gramática.* Mucha gente cree que la gramática es un sistema interconectado que debe ser aprendido en su totalidad para que funcione. Esto, según Swan, es una ilusión. La gramática no es una máquina en la que si falta algo no puede

funcionar nada. Es más verosímil contemplarla como una acumulación de diferentes elementos.

7. *Poder*. Algunos profesores disfrutaban con su posición de poder al saber más que los estudiantes, al ser la autoridad que siempre tiene la última palabra. Dentro de la enseñanza del lenguaje, la gramática es el área donde estos mecanismos operan con más éxito. A la sociedad le gusta la gramática normativa, con sus reglas de “corrección”. La educación no es neutra y refleja en sus métodos de enseñanza las actitudes de poder y de control social. En países donde se valora la libertad de expresión, se anima a los estudiantes a hablar y a moverse en el aula y a participar en la toma de decisiones. En sociedades más autoritarias, los estudiantes se sientan en sus pupitres, escuchan, aprenden reglas, realizan ejercicios, cometen errores y son corregidos, lo que demuestra quién está bajo control. Lo mismo sucede con los exámenes, que muestran si las autoridades desean futuros votantes que sepan expresar sus opiniones o ciudadanos obedientes a las reglas. Además, los planes de estudio suelen incluir una materia que requiere la suficiente habilidad mental como para actuar como símbolo de la capacidad intelectual. En las sociedades occidentales las matemáticas han sustituido al latín en ese papel, pero la gramática de las lenguas extranjeras también sirve al mismo propósito.

Como se ve, las creencias mayoritarias de los docentes en torno a la enseñanza de la gramática continúan estando muy influidas por los métodos tradicionales (MGT y MAUL) y, en general, por la importancia de la enseñanza de la gramática en el aprendizaje de una L2. Esto debe ser tenido muy en cuenta a la hora de elaborar cualquier propuesta de enseñanza de la gramática. Otro tanto ocurre con los manuales de texto de. En su análisis del tratamiento de la gramática en los libros recientes de ESO, Milian (2010, 171) concluye que

“[...] los ejemplos de los manuales [...] contribuyen a construir una idea de la gramática de la lengua como algo abstracto y alejado de la realidad. [...] [N]o se propone ni fomenta la actividad ni el razonamiento metalingüístico; no se establece ninguna relación entre el conocimiento gramatical y los usos lingüísticos; no se presenta el saber gramatical como un saber interesante en sí mismo; no se utiliza el conocimiento del funcionamiento de un sistema lingüístico para incidir en la adquisición de otras lenguas.”⁴³

⁴³ Marta Milian Gubern (2010), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*.

3.5. Inadecuación de los enfoques basados en la gramática

Como hemos señalado a propósito del MGT, el principal problema de los métodos basados en la gramática como eje de la enseñanza es que son “ineffective or even counter-productive actually frustrating the process of language acquisition rather than serving it.”⁴⁴

En los últimos años numerosos investigadores han cuestionado los supuestos anteriores. Revisando pesquisas previas dedicadas a la atención a la forma, Long y Robinson (1998) argumentan que ninguno de los cuantiosos estudios sobre el aprendizaje de L2 de las últimas tres décadas muestra que la presentación de reglas gramaticales en unidades separadas coincida con la manera en que los aprendientes desarrollan las reglas lingüísticas. Si bien hay evidencia empírica sustancial de que la instrucción gramatical produce mejores resultados de aprendizaje en cuestionarios de ítems aislados (como los del Diploma de Español como Lengua Extranjera), hay mucha menos evidencia de que conduzca al tipo de aprendizaje que permite a los alumnos emplear las formas estudiadas en producción oral libre (Ellis, Basturkmen y Loewen, 2002, 421).

Por otro lado, es cierto que varias de las revisiones de las investigaciones experimentales sobre la efectividad de la instrucción explícita en L2 (Ellis y Laporte, 1997; Hulstijn y DeKeyser, 1997; Lightbown, Spada, y White, 1993; Long, 1983; Spada, 1997), en especial el conocido meta-análisis de Norris y Ortega (2000) de los estudios empíricos de las dos décadas anteriores, demostraron que la instrucción explícita obtiene buenos resultados cuando se orienta hacia fenómenos concretos, que los tipos de instrucción explícitos son más eficaces que los implícitos y que su eficacia es duradera. Sin embargo, estos resultados no se traducen en ningún caso en que el suministro de reglas pedagógicas convierta a los aprendientes en usuarios fluidos de la lengua. La instrucción explícita sólo es propiamente eficaz en los casos en que muestra su operatividad en ejemplos ilustrativos de su aplicación (N. Ellis, 1993). La adquisición genuina de una lengua es un proceso lento de asociación entre formas y funciones. Esta habilidad requiere una ingente cantidad de tiempo de práctica que no puede remplazarse mediante la distribución de unas pocas reglas declarativas (N. Ellis, 2002, 175). Existe un gran consenso dentro del campo de ASL en el sentido de que la mayor parte de la adquisición lingüística se produce como aprendizaje implícito a partir del uso de la lengua: la mayor parte

⁴⁴ *Can Language Acquisition be Altered by Instruction?* Patsy Lightbown (1985, 102).

del conocimiento lingüístico es tácita; la del aprendizaje, implícita; la de nuestro procesamiento cognitivo, inconsciente (N. Ellis, 2005, 307).

Otro problema importante de los enfoques tradicionales centrados en la gramática es que la mayoría de sus propuestas de diseño curricular y metodología didáctica se han realizado en un vacío psicolingüístico. Por ello, los planes de estudio consisten generalmente en listados de fenómenos lingüísticos que no parten de una concepción del aprendizaje de una L2, sino de descripciones parciales de la propia lengua hechas por lingüistas y/o sociolingüistas. Se supone que la misma segmentación en unidades lingüísticas (oraciones, construcciones, etc.) o sociolingüísticas (actos de habla) que fue empleada en el análisis del uso de lenguaje por parte del hablante nativo es también útil para enseñar a los aprendientes de L2 y, lo que es más grave, para que la adquieran. La secuenciación de esos segmentos tampoco estaba informada por la investigación sobre el desarrollo de la IL, como se ha señalado, sino más bien en intuiciones de los autores de los materiales sobre factores tales como la sencillez, la frecuencia y la valencia de formas y usos (Long, 1985, 79).

Lo que también parece poco defendible dentro del campo de ASL es la posibilidad de enseñar la totalidad de las estructuras gramaticales de una L2. Esta posición es la adoptada, explícita o implícitamente, en numerosos libros de texto o programaciones curriculares, que exponen un listado extenso de ítems gramaticales o léxicos que son o deben ser tratados explícitamente en el aula. Ellis (2006), entre muchos otros, cuestiona esta asunción porque los aprendientes son capaces de aprender sin instrucción una parte sustancial de la gramática de la L2 y, además, porque la mayoría de los cursos de enseñanza tienen un tiempo limitado para la enseñanza de la gramática.

Las investigaciones sobre los programas de inmersión lingüística (por ejemplo, Genesee, 1987), muestran que los alumnos son capaces de desarrollar la competencia lingüística necesaria para una comunicación fluida sin haber recibido ningún tipo de instrucción gramatical en la L2. Por ejemplo, los estudiantes de español como L2 no necesitan que se les enseñe que los adjetivos aparecen pospuestos a los sustantivos, sino que parecen ser capaces de aprenderlo mediante la exposición natural al *input* en comunicación libre (Hughes, 1979). Del mismo modo, los aprendientes de inglés como L2 pueden dominar oraciones simples de relativo. Por ejemplo, las subordinadas cuyo pronombre relativo funciona como sujeto y se unen a un sintagma nominal que sigue al verbo (Ellis, 2006, 91). En consecuencia, se puede concluir que hay

pruebas evidentes y extensas que demuestran que los aprendientes pueden adquirir, y adquieren de hecho, gran parte de la gramática de la L2 sin que se les enseñe explícitamente.

Otra razón importante para abandonar (o, al menos, postergar a etapas posteriores) la enseñanza de la gramática es que la IL temprana es típicamente agramatical (Ellis, 1984; Perdue y Klein, 1993). Es decir, los aprendientes cuentan con un sistema basado en la memorización de secuencias léxicas y elaboran sus enunciados mediante el acceso a expresiones hechas o concatenando elementos léxicos en cadenas simples (Ellis, 1984). Tales expresiones *pidginizadas* se apoyan en gran medida en el contexto y en el uso abundante de estrategias de comunicación, es decir, son muy útiles en comunicación dentro de un contexto rico. Podría decirse que este conocimiento lexicalizado proporciona la base para el desarrollo posterior de la competencia lingüística requerida en comunicación libre (Ellis, 2006).

De todos modos, las investigaciones documentadas sobre el orden natural de adquisición han sido criticadas en cuanto a la clasificación de los morfemas observados y analizados en ellas y a la ausencia de variables significativas en los análisis estadísticos (Ellis, 1994, 95), pero en lo que se refiere a la sintaxis, la investigación ha demostrado que los aprendientes raramente pasan de cero a la maestría de nuevos ítems en un solo paso. Tanto los aprendientes en inmersión como los sujetos a una institución educativa atraviesan secuencias fijas de desarrollo en el orden de adquisición de fenómenos como la negación, las preguntas o las oraciones de relativo, secuencias que tienen que incluir etapas frecuentemente muy largas de aparición de formas desviadas (Long y Crookes, 1992, 31). Para Larsen-Freeman y Long (1991, 92), a pesar de las críticas, hay demasiados estudios realizados con suficiente rigor metodológico y con resultados suficientemente consistentes como para que ese orden natural sea ignorado. Ellis (1994, 111) es bastante más escéptico: aunque reconoce el valor de los estudios documentados aquí, indica que en muchos otros los resultados sólo permiten concluir que el orden natural de adquisición de una L2 no es rígido.

Respecto al modo de enseñanza de la gramática, Ellis (2006) distingue dos tipos principales:

- i. Enseñanza *intensiva* de la gramática intensiva, en la que la instrucción se realiza durante un período relativamente largo de tiempo (que puede abarcar desde una lección hasta una serie de lecciones en varios días o semanas) sobre una estructura gramatical única o, tal vez, un par de estructuras contrastadas (por ejemplo, el

pretérito indefinido y el pretérito perfecto de español L2, como es el caso de la investigación presentada en esta tesis).

- ii. Enseñanza *extensiva* de la gramática, que se refiere a una instrucción sobre una amplia gama de estructuras dentro de un corto período de tiempo (por ejemplo, una lección), de manera que cada estructura sólo recibe una atención mínima en la lección.

La enseñanza tradicional de la gramática suele consistir típicamente en una instrucción intensiva. El modelo de PPP de enseñanza de la gramática, por ejemplo, que es el que aparece en la mayoría de los manuales de formación de profesores (Hedge, 2000; Ur, 1996), suele suponer un tratamiento intensivo de determinadas estructuras gramaticales. Aunque tales manuales reconocen que la aptitud de los alumnos en relación con el orden natural de adquisición limita la efectividad de la enseñanza (no importa lo intensa que sea), también asumen que con suficientes oportunidades para la práctica, los alumnos podrán automatizar con éxito las estructuras que han trabajado. La ejercitación práctica, sin embargo, debe contar con ejercicios y tareas comunicativas, es decir, la oportunidad de emplear la estructura estudiada en un contexto comunicativo (Ellis, 2006, 93).

Actualmente, una parte considerable de la investigación en ASL considera que la instrucción intensiva de gramática puede ser efectiva. Aunque algunas investigaciones anteriores mostraron que los alumnos no siempre aprenden lo que se les enseña, especialmente cuando el aprendizaje se mide en términos de producción espontánea (por ejemplo, Kadia, 1987, que investigó el efecto de la enseñanza de la gramática sobre la precisión formal tanto en producción espontánea como controlada, indica que la instrucción gramatical parece tener muy poco efecto sobre la producción espontánea, pero es muy beneficiosa para la controlada), otros estudios más recientes indican que incluso si los alumnos no están aptos para aprender la estructura específica, la enseñanza intensiva de la gramática puede ayudarles a progresar a través de la secuencia de etapas implicadas en la adquisición de dicha estructura. En otras palabras, la enseñanza intensiva de una estructura marcada puede ayudar a los estudiantes a aprender las estructuras asociadas menos marcadas, incluso aunque no se adquiera la estructura marcada.

Así, en el estudio de Spada y Lightbown (1999) los investigadores realizaron diversas pruebas preliminares a 150 niños francófonos para comprobar su conocimiento y uso de las preguntas en inglés con el fin de determinar la etapa de desarrollo de cada niño en los términos de las etapas de adquisición de preguntas propuestas para el inglés por Pienemann, Johnston y

Brindley (1988). En la producción oral, la mayoría de los estudiantes estaban en la segunda etapa de la secuencia de cinco etapas. Los niños fueron expuestos durante dos semanas a centenares de preguntas en inglés, en su mayoría compatibles con las etapas cuarta y quinta del desarrollo, dentro de actividades comunicativas típicas. Se volvió a pasarles las pruebas preliminares y se encontró que los alumnos que se encontraban en la tercera etapa antes del tratamiento no habían progresado más en el uso de las preguntas que los que se encontraban en la segunda. Las autoras concluyeron que este patrón es consistente con la literatura que reconoce una interacción entre las secuencias de desarrollo y la influencia de la L1 y también sugiere que la instrucción explícita, incluida la información metalingüística contrastiva, puede ser necesaria para ayudar a los estudiantes a avanzar más allá de los estados de IL aparentemente estables.

White, Spada, Lightbown y Ranta (1991), por su parte, investigaron el grado en que la instrucción gramatical y la retroalimentación mediante corrección ("*input enhancement*"), siempre dentro de una enseñanza esencialmente comunicativa, podían mejorar la construcción de preguntas por parte de niños francófonos que estudiaban inglés como L2. Durante un período de dos semanas, tres clases experimentales de nivel principiante recibieron una serie de actividades de realce del *input* en la formación de preguntas. Su desempeño en determinadas tareas fue comparado con el de un grupo de control que no recibió instrucción gramatical. Los resultados indicaron que la instrucción gramatical mejoró la precisión sintáctica, ya que los estudiantes que fueron expuestos a las actividades de realce del *input* superaron significativamente a los alumnos sin instrucción. Estos resultados evidencian en cierto sentido que el realce del *input* (y, en general, la instrucción gramatical) puede provocar cambios reales en los sistemas de IL de los alumnos.

Harley (1989) examinó en su estudio experimental el efecto de un enfoque funcional de la enseñanza de la gramática en el contexto de los cursos de inmersión en francés L2 de alumnos angloparlantes. Los estudiantes recibieron un tratamiento intensivo sobre la distinción *passé composé/imparfait* (una oposición bastante problemática de la gramática francesa para los angloparlantes) y muchas tareas de producción significativa de esos tiempos verbales. Los resultados obtenidos por el grupo que recibió la instrucción experimental se compararon con los de otras clases de inmersión que no recibieron la instrucción intensiva. Los resultados indicaron que después de ocho semanas, las clases experimentales superaron a las clases de inmersión. Tres meses más tarde, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas

entre ambos tipos de grupos. Aunque exitosa, la instrucción intensiva requiere mucho tiempo de un curso de L2 y sus efectos no son especialmente duraderos.

3.6. Conclusión

Hemos mostrado con diferentes argumentos la debilidad de los principios teóricos subyacentes a los enfoques que adoptan la gramática como eje esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2 (MGT y MAUL, principalmente). Ellis (2003) expone que son modelos cuestionables, ya que se basan en la creencia de que la práctica hace al maestro, lo que resulta inapropiado porque los procesos de adquisición del lenguaje parecen regirse por muchas limitaciones psicológicas (Pienemann, 1998). Skehan (1996), por su parte, sostiene que los modelos de PPP no sólo son incompatibles con las premisas actuales de la ASL, sino que no cuentan con el apoyo de los hallazgos en investigación. Añade que los niveles de éxito dentro del aprendizaje convencional de idiomas son muy pobres, y que los estudiantes comúnmente abandonan la escuela con muy poco camino recorrido para ser usuarios de la lengua que han estudiado. Por otro lado, argumenta que la razón de la popularidad de este tipo de métodos estriba en su facilidad de empleo a la hora de organizar cursos y evaluar lo aprendido, y también el control total por parte del profesor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros investigadores han criticado los modelos de PPP, aduciendo que se basan en la falsa creencia de que lo que se enseña es, en efecto, lo que se aprende (Scrivener, 1996; D. Willis, 1996a, 1996b). Scrivener (1996) opina que la razón de su popularidad es que los profesores han recibido formación precisamente en ellos y se dejan llevar por las inercias educativas.

A pesar de que el modelo de PPP puede presentar ciertas ventajas, R. Ellis (2006) señala que la enseñanza de la gramática mediante la presentación, la práctica y la producción es sólo una de las múltiples maneras de tratar la gramática. También puede enseñarse solo mediante la presentación de reglas, es decir, sin ninguna ejercitación práctica, o viceversa, por medio de práctica sin presentación explícita. La gramática también puede tratarse a través del descubrimiento de reglas gramaticales, exponiendo a los estudiantes a cierto tipo de *input* que incluye frecuentes apariciones de los fenómenos que se quieren destacar (es decir, sin presentación ni práctica), o incluso mediante técnicas de corrección de los errores del aprendiente durante la ejecución de tareas comunicativas. Todo esto ha llevado a la lingüística aplicada en busca de propuestas alternativas a los métodos tradicionales. Propuestas que encajen con las investigaciones actuales en ASL y que, por tanto, funcionen mejor (Ur, 2011, 514).

Dos de esas propuestas alternativas, de amplia repercusión en el ámbito español, son el tratamiento de la gramática mediante el procesamiento del *input* y el de aumento de la

conciencia gramatical mediante tareas gramaticales, que se presentan con detalle en los dos capítulos siguientes, comenzando por el primero.

4. El tratamiento mediante procesamiento del *input*

En este capítulo cuarto presentamos y analizamos el segundo de los tratamientos de la gramática que estudiamos en este trabajo: el modelo del procesamiento del *input*. Para ello, recogemos en primer lugar la crítica que el modelo realiza, dentro de la enseñanza comunicativa del lenguaje, de las actividades gramaticales tradicionales. A continuación, presentamos sus bases teóricas y los mecanismos y procesos psicolingüísticos que intervienen en la transformación del *input* en *intake*. Después, exponemos las características de las actividades de aula que postula el modelo (las actividades de *input* estructurado) y revisamos y analizamos la evidencia empírica reciente sobre la efectividad de este tipo de actividades para el aprendizaje de la gramática. Continuamos con las ventajas e inconvenientes de estas actividades gramaticales, así como la presentación de las pautas para su desarrollo y la tipología que la investigación ha identificado. El capítulo se cierra, por último, detallando la influencia del modelo en la enseñanza de ELE sobre los libros de texto y, en especial, sobre el manual *Gramática básica del estudiante de español*.

4.1. Introducción

Imaginemos a un hablante de español que está aprendiendo inglés como segunda lengua. En una determinada conversación escucha la siguiente frase (i):

- (i) The robber was killed by the policeman.

A pesar de que para cualquier hablante nativo resulta meridianamente claro que fue el ladrón quien murió, el aprendiente de inglés podría interpretar este enunciado como (ii):

- (ii) The robber killed the policeman.

¿Por qué interpreta erróneamente la frase? El motivo no puede ser una transferencia negativa del español (su L1), dado que en esta lengua se dan exactamente ambos tipos de construcción:

- (iii) El ladrón fue matado por el policía.
- (iv) El ladrón mató al policía.

Pero imaginemos ahora, en cambio, a un hablante de inglés que está aprendiendo español como L2. Está estudiando el pretérito indefinido de la gramática castellana. Un mes más tarde oye o lee la frase:

(v) Juan estudió en Peñaranda de Bracamonte.

A pesar de lo que ha estudiado, interpreta que lo que le pasa a Juan es que *está estudiando ahora* en Peñaranda de Bracamonte, incluso aunque sabe conscientemente cómo se forma el pretérito indefinido de los verbos de la primera conjugación, es decir, que la terminación *-ió* de las formas verbales indica 'tiempo pasado'. ¿Por qué también interpreta erróneamente la frase cuando el inglés, su lengua materna, cuenta con un tiempo pasado que se marca morfológicamente de una forma muy similar a la del castellano?

El procesamiento del *input* trata de dar respuestas a estas situaciones conflictivas partiendo de la constatación de que, hasta cierto punto, la adquisición deriva de la comprensión (VanPatten 2007, 115). A pesar de que la comprensión del *input* de una L2 no garantiza la adquisición de esa lengua, la adquisición no puede tener lugar sin comprensión de la L2: es una condición *sine qua non* debido al hecho de que buena parte de la adquisición de una L2 depende de la capacidad del aprendiente de establecer relaciones apropiadas entre las formas y los significados que se les asocian durante la comprensión. Es decir, una lengua se aprende cuando se interpreta correctamente lo que significa una frase (White 1987; Carroll 2001, 8).

Las técnicas de procesamiento del *input* y sus implicaciones teóricas para la adquisición de L2 fueron formuladas y desarrolladas en la década de los noventa del siglo XX por varios autores, principalmente por Bill VanPatten, James F. Lee y Teresa Cadierno (Lee y VanPatten 1995; VanPatten y Cadierno 1993a y 1993b; VanPatten 1996, con puesta al día en 2004). Estos autores, vinculados profesionalmente a la enseñanza del español como L2 en el contexto universitario estadounidense, presentaron sus propuestas precisamente para la enseñanza del español, pero sus recomendaciones metodológicas y teóricas tuvieron una repercusión prácticamente inmediata en la enseñanza de otras lenguas y, en general, en los foros destinados a la reflexión sobre la adquisición de lenguas.

Las propuestas de procesamiento del *input* arrancan de las consecuencias prácticas de varias investigaciones sobre las estrategias de procesamiento que efectúan los aprendientes de español ante determinados enunciados, publicadas en la década de los ochenta del siglo pasado (VanPatten 1989, 1987, 1986, 1985, 1984a, 1984b y 1982), pero replicadas con similares resultados en la década siguiente (Cadierno 1995, VanPatten y Oikkenon 1996, VanPatten y Houston 1998) y en la primera década del presente siglo (Benati 2004, Cheng 2004, Wong 2004). Estas investigaciones se originaron, principalmente, por las contradicciones en que cae la enseñanza comunicativa de la lengua cuando la metodología de instrucción gramatical que se emplea en el aula se corresponde con una enseñanza tradicional de la

gramática, olvidando entonces el objetivo mayor de la persecución de la eficacia comunicativa. Además, la enseñanza tradicional, de corte deductivo, muestra serias deficiencias a la hora de favorecer la adquisición de los ítems lingüísticos por parte del aprendiente, como hemos visto en el capítulo 3.

4.2. La enseñanza comunicativa del lenguaje y la gramática

Para la descripción del modelo de procesamiento del *input* comenzaremos, en buena dialéctica, por la parte negativa, es decir, por la crítica que realizó del modelo anterior. El texto fundacional que expone con mayor detalle esa crítica es Lee y VanPatten (1995), donde ambos autores ofrecen un análisis riguroso de la enseñanza comunicativa del lenguaje y de los principios fundamentales que deben regirla. De este modo, en los cuatro primeros capítulos de este libro constatan que en la gran mayoría de cursos de idiomas los profesores emplean la L2 para interactuar con los estudiantes y que estos obtienen mucho más *input* comprensible por parte de sus profesores, de los manuales y de sus propios compañeros. La atención se centra principalmente en la trasmisión de mensajes, en el *significado de lo que se dice*, gracias a un contexto que ofrece amplias oportunidades para la adquisición (Krashen 1981, 1982 y 1985; Long 1990). Sin embargo, argumentan que “[...] at the same time that classrooms have begun to embrace communicative approaches, explicit grammar instruction has hardly changed at all.”⁴⁵

Se produce, por tanto, una contradicción entre los principios teóricos de la enseñanza comunicativa de la lengua y los que subyacen a la instrucción gramatical tradicional, fundamentalmente porque la segunda no establece convenientemente relaciones claras entre el significado y la forma. Estos investigadores definen la instrucción tradicional como los procedimientos didácticos que incluyen presentación de reglas y práctica en producción, partiendo de ejercicios mecánicos para llegar a otros más comunicativos (VanPatten, 2000, 54; VanPatten y Cadierno, 1993, 498). Lee y VanPatten (1995) constatan que la instrucción gramatical que ofrece la inmensa mayoría de los manuales de aula para la enseñanza de una L2 se adhiere a varios dogmas. La elección del término ‘dogma’ no es gratuita, pues con ella se pretende evidenciar el carácter de principio innegable que caracteriza a las creencias sagradas, es decir, su naturaleza de tabú o credo indiscutible no sujeto a la crítica, que ha venido siendo propio de ciertos tipos de instrucción gramatical a lo largo de más de veinte siglos, en los que no se han puesto en tela de juicio (o en muy escasa medida en ciertos círculos marginales) las costumbres inveteradas de enseñanza de la gramática. Casi quince años después,

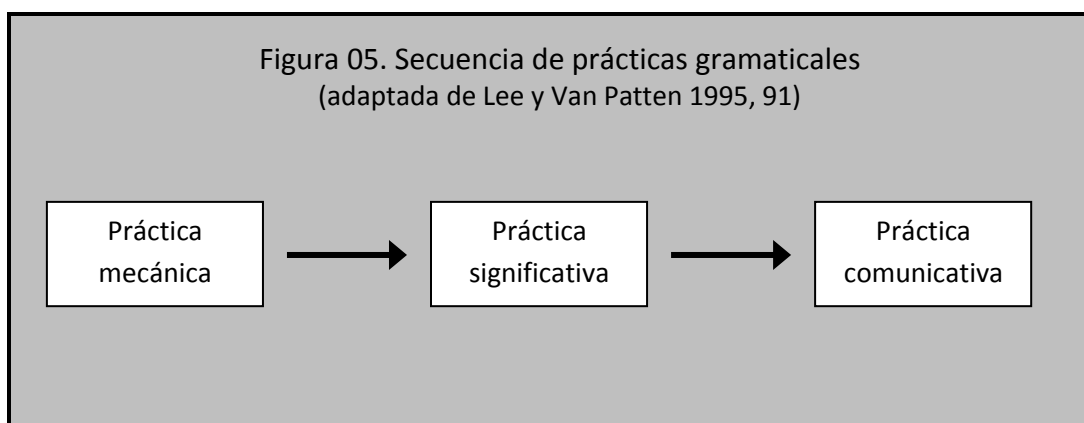
⁴⁵ *Making Communicative Language Teaching Happen*, J. F. Lee y B. VanPatten (1995, 90).

VanPatten (2009) afirma que no existe todavía dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras una tendencia general a la aplicación de la enseñanza mediante tareas, por ejemplo, ni a la enseñanza mediante el estudio de asignaturas (*content-based instruction*). Sostiene que continúan imperando las mismas ideas de hace 40 años, lo que en su opinión se debe a ciertas influencias sociopolíticas de la profesión y a la inercia de la tradición. Muchos otros autores piensan de modo muy similar (Long, 1985; Musumeci, 1997; Wong 2004).

El primer dogma, a juicio de Lee y VanPatten (1995, 90), es que dentro del propio manual de aula se debe seguir una secuencia concreta de presentación de los contenidos gramaticales (por ejemplo, la anteposición del tiempo presente de indicativo respecto a los tiempos llamados *pasados*), que difiere muy poco de la de que siguieron los manuales de enseñanza de las lenguas clásicas durante varios siglos. Quizás a causa de la persistencia de esta secuencia en el conjunto de creencias que mantienen los docentes de una L2, señalan ambos autores, muchos profesores justifican su elección de manual con argumentos tan sólidos como que no les gusta “porque el subjuntivo aparece muy tarde”. Para Lee y VanPatten (1995), tales argumentos provocan que los autores de materiales tengan muy presente la heredada secuenciación tradicional de los ítems lingüísticos, lo cual a su vez refuerza a los profesores en esas mismas creencias y en una actuación práctica a la hora de elegir manual apoyada en argumentos de esa misma índole. De este modo, a su juicio, se produce un círculo vicioso de consumismo y marketing: los profesores seleccionan los manuales en función de una ordenación cronológica de los ítems muy semejante a la tradicional y, a su vez, los autores de manuales vuelven a repetir esa misma ordenación porque tienen muy en cuenta la opinión mayoritaria del gremio docente. Podemos concluir que unos y otros se realimentan en sus creencias sin someterlas en ningún momento a la crítica, acunándose mutuamente en el sagrado e ignorante sueño de la costumbre.

4.2.1. Crítica de las actividades gramaticales tradicionales

El segundo dogma, mucho más importante en opinión de Lee y Van Patten (1995, 91), es que las prácticas gramaticales deben aparecer secuenciadas también de una manera muy concreta y específica, dependiente siempre del grado de control del aprendiente sobre la respuesta, en una escala que va desde el uso totalmente controlado y mecánico hasta la práctica comunicativa semilibre. La mayoría de los manuales, concluyen, ordena la secuencia de prácticas gramaticales del siguiente modo (*Figura 05. Secuencia de prácticas gramaticales*):



Esta categorización de las prácticas gramaticales está basada los siguientes criterios:

- a. el grado de control del aprendiente sobre la respuesta,
- b. el hecho de que exista o no una respuesta correcta,
- c. la novedad comunicativa de la respuesta para los participantes en la interacción y
- d. el requerimiento o no de comprensión de *lo que se dice* por parte del estudiante para poder completar satisfactoriamente el ejercicio.

Si nos paramos a analizar esta secuencia en función de estos criterios, descubriremos enseguida que en las actividades de la fase de práctica mecánica el estudiante no controla la respuesta, ya que sólo existe una respuesta correcta, previamente conocida y, lo que es más grave para una enseñanza comunicativa que exige la presencia de *input* comprensible para favorecer la adquisición, no es preciso atender al significado de los enunciados que se presentan para resolver el ejercicio con un pleno de aciertos. Unos ejemplos modélicos de este tipo de práctica mecánica son los siguientes (*Figura 06. Ejercicios de pretérito imperfecto I* y *Figura 07. Ejercicios de pretérito imperfecto II*):

69. Conjuge el verbo entre paréntesis en PRETÉRITO IMPERFECTO DE INDICATIVO (*cantaba*):

1. Cuando (nosotros, ir) a los toros, (nosotros, sentarse) a la sombra.
2. Todas las veces que le (yo, pedir) dinero, me (él, decir) que no (él, poder) prestármelo.
3. Desde el hotel donde (nosotros, alojarse) (verse) muy bien todo el lago.
4. Cuando (ellos, estar) de corresponsales en Israel, (ellos, enviar) sus reportajes por telefax diariamente.
5. Cuando (yo, intervenir), todo el mundo (callarse) y me (escuchar) con mucho interés.
6. Cuando ella (ser) pequeña, le (atrae) mucho los animales.
7. Cuando (él, viajar) en tren, (leer) un libro, (charlar) con sus compañeros de viaje o (mirar) el paisaje.
8. Cuando (nosotros, vivir) en el pueblo, no (nosotros, saber) qué hacer y (aburrirse) mucho.
9. En los primeros años en que (yo, trabajar) en la fábrica, (yo, quedarse) allí hasta muy tarde y (yo, volver) a casa al anochecer.
10. La muestra (comprender) toda la obra pictórica del artista e (incluir) también algunos bocetos.

Figura 06. Ejercicios de pretérito imperfecto I
(extraída de Busquets y Bonzi, 1996, 70)

Forma oraciones según el modelo (A.1.):

Ahora no practico deportes, pero antes los practicaba más.

1. Ahora leo mucho, _____ .
2. Ahora como poco, _____ .
3. Ahora estoy viajando constantemente, _____ .
4. Ahora conduzco mejor, _____ .
5. Ahora duermo menos, _____ .
6. Ahora fumo poco, _____ .
7. Ahora no veo tanto la TV, _____ .
8. Ahora voy más a la discoteca, _____ .
9. Ahora me gusta más bailar, _____ .
10. Ahora soy más responsable, _____ .

Figura 07. Ejercicios de pretérito imperfecto II
(extraída de Sarmiento, 1999, 161)

La prueba de que este tipo de actividades mecánicas no requieren para su correcta realización la comprensión del significado de los enunciados propuestos se obtiene cuando, en lugar de las palabras semánticas empleadas, se colocan ítems léxicos inventados que siguen funcionando con el patrón gramatical que rige el ejercicio. Así, para el primer caso, frases como:

(vi) Cuando yo (TRASFORCER) _____ las cajarcias, mi madre (RAMPLIAR) _____ los esfoques,

y para el segundo:

(vii) Ahora yo trasfuerzo poco, pero antes _____.

Como se comprueba, para el acometimiento satisfactorio del ejercicio es suficiente centrar la atención en la conjugación a la que pertenecen los verbos correspondientes (TRASFORCER, de la segunda; y RAMPLIAR, de la primera) y aplicar la regla consabida (las terminaciones del pretérito imperfecto de los verbos de la segunda conjugación son: *-ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían*; las de los verbos de la primera conjugación son *-aba, -abas, -aba, -ábamos, -abais, -aban*) para obtener la solución de los enigmas propuestos:

(viii) Cuando yo *trasfocía* las cajarcias, mi madre *rampliaba* los esfoques.

(ix) Ahora yo trasfuerzo poco, pero antes *trasforcía* mucho más.

En su análisis de la secuencia tradicional de prácticas gramaticales, Lee y VanPatten (1995, 91) exponen que en las actividades de práctica significativa, a diferencia de las de práctica mecánica, los aprendientes deben prestar atención al significado (AS) tanto del enunciado que se les propone como de su propia respuesta reactiva. Aquí también, en cualquier caso, sólo hay una respuesta correcta, conocida ya de antemano. Un ejemplo de este tipo de actividades de práctica significativa es el siguiente:

Actividad I. Práctica significativa

Contesta a estas preguntas usando el pretérito imperfecto de indicativo:

1. *¿Qué hacía Juan de pequeño?*

(El profesor señala un dibujo de un niño jugando a la pelota)

2. *¿Qué hacía María en su tiempo libre cuando tenía veinte años?* (Señala un dibujo de una chica leyendo)

3. *¿Qué hacía yo cuando estudiaba en la universidad?*

...

Aunque centradas en el significado, las respuestas de este tipo de ejercicios están totalmente restringidas a una única opción: todos los aprendientes están viendo qué dibujo señala el profesor y la respuesta, por tanto, es evidente. En consecuencia, según Lee y VanPatten (1995, 92), es más que posible cuestionar la calidad de la atención al significado de este tipo de actividades cuando las respuestas son absolutamente previsibles, cuando *lo que se dice, ya se ha dicho*.

Por el contrario, en las actividades comunicativas la información contenida en las respuestas de los estudiantes es nueva y desconocida. Así sucede en un ejemplo como el siguiente:

Actividad II. Actividad comunicativa

Trabajando con un compañero, pregunta y responde a estas preguntas sobre lo que hacías cuando eras pequeño.

Modelo: *tocar la guitarra*

A: *¿Tocabas la guitarra?*

B: *No, no tocaba la guitarra.*

1. *Jugar al fútbol.*

2. *Leer tebeos.*

3. *Nadar en la piscina.*

...

Como se ve, el aprendiente no puede completar la actividad sin entender el significado de preguntas como *¿Tocabas la guitarra?* o *¿Jugabas al fútbol?* Las respuestas, además, son desconocidas porque dependen exclusivamente de la vida concreta del estudiante (o de lo que quiera decir de ella) y no pueden ser evaluadas como correctas o incorrectas. De todos modos, una actividad como esta no se caracteriza precisamente por la creatividad en el uso del lenguaje ni tampoco por su realismo, es decir, por reproducir una situación de la vida cotidiana.

En conclusión de Lee y VanPatten (1995, 93), la mayor parte de la práctica gramatical tradicional no es ni significativa ni comunicativa, sino mecánica, centrada en *producir* un cierto tipo de fenómenos gramaticales con absoluta ignorancia de su calidad comunicativa, de su eficacia para transmitir un mensaje. La atención al *input* o significado no aparece prácticamente en ningún momento.

De este modo, la enseñanza de una L2 en la actualidad presenta dos polos opuestos. Por un lado, se anima a los profesores a presentar en sus clases tanto *input* comprensible como sea posible, ofreciendo a los estudiantes oportunidades ricas y variadas de interacción en la L2. Por otro, la instrucción gramatical continúa siendo mecánica y sin atención al significado. Esto ha llevado a algunos docentes, a su juicio, a abandonar la enseñanza de la gramática, adoptando métodos comunicativos carentes de cualquier tipo de explicaciones gramaticales explícitas; y a otros, a cuestionar la validez de estos mismos métodos comunicativos basados en el *input* comprensible. Sin embargo, el modelo de procesamiento del *input* propone un modo de incorporar la enseñanza explícita de la gramática sin sacrificar la comunicación ni las actividades centradas en el aprendiente, incrementando la cantidad de *input* comprensible en los materiales de aula al tiempo que se practica la gramática. Pero antes de describir con detalle esta propuesta revisaremos ciertos conceptos o constructos teóricos que la investigación sobre adquisición de lenguas considera esenciales, comenzando por el papel del *input*.

4.3. Bases teóricas del procesamiento del *input*

En la actualidad existe un profundo consenso dentro del campo de estudio de la adquisición de lenguas acerca del papel esencial que juega el *input* en ese proceso (Ellis 1994; Krashen 1981, 1982 y 1985; Krashen y Terrel 1983; Lightbown y Spada 1999; Long 1990). El aprendizaje de una lengua, tanto si se produce en un contexto natural como académico, es un proceso lento, ya que incluso los niños que adquieren su lengua materna vienen a tardar entre dos y cinco años en alcanzar una competencia gramatical completa, durante los cuales se ven expuestos a grandes cantidades de *input*. Ellis y Wells (1980) demostraron que una parte sustancial de las variaciones en la celeridad de adquisición de L1 puede ser explicada por la cantidad y calidad del *input* que reciben. Esta misma conclusión, sin duda, se puede aplicar a la adquisición de una L2, ya que si los alumnos no reciben exposición a la lengua meta no podrán adquirirla: todas las teorías de adquisición del lenguaje subrayan la necesidad de la exposición al *input* (Ellis, 1994, 243; Gass 1997).

Dentro de la teoría cognitiva interaccionista, en particular, la adquisición es concebida como un producto de la interacción entre el contexto lingüístico y los mecanismos internos del aprendiente, sin primacía para ninguno de ellos. Por consiguiente, el *input* cumple un papel determinante en la adquisición lingüística, pero siempre condicionado por los mecanismos internos del aprendiente (Ellis, 1994, 244). De este modo, para algunos investigadores el modelo del procesamiento del *input* es una teoría cognitivista sobre la adquisición de una segunda lengua (Harrington, 2004, 81), si bien el propio formulador de la propuesta, Bill VanPatten, ha limitado recientemente su alcance teórico: “[...] [*Input Processing*] is not a comprehensive theory or model of language acquisition. Instead, it aims to be a model of what happens during comprehension that may subsequently affect or interact with other processes.”⁴⁶

Comenzaremos por el *input*. El *input* o aducto, en palabras de VanPatten y Benati (2010):

[...] consists of language that L2 learners are exposed to in a communicative context. That is, it is language that learners hear or read that they process for its message or meaning. As such, it is distinct from language that, say, instructors might provide as models or examples of how to do something. It is distinct from

⁴⁶ *Input processing in Adults Second Language Acquisition*, B. VanPatten (2007, 115).

language that learners process purely for its formal features. It is also distinct from *output*, language that learners produce.”⁴⁷

Krashen (1985, 1994) y Long (1981) expusieron las bases teóricas del *input comprensible* como fundamento esencial de la adquisición lingüística. Según esta hipótesis, la condición necesaria y suficiente para que se adquiriera una lengua es que el aprendiente reciba *input* que pueda comprender, que contenga fenómenos lingüísticos que vayan un poco más allá del nivel actual de su competencia lingüística y que las condiciones afectivas sean las idóneas. Esa competencia lingüística transitoria viene siendo conocida con el término de *interlengua* (IL), que fue acuñado primeramente por L. Selinker (1972 y 1969), aunque quien desarrolló y trató con mayor detalle el concepto y sus implicaciones fue S.P. Corder (1967) al establecer las bases de la investigación del modelo de análisis de errores. La IL es el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.⁴⁸

Además de la comprensibilidad, las investigaciones en ASL han señalado la importancia de otras dos variables del *input* que se han mostrado fundamentales para la adquisición: la *frecuencia* y la *prominencia*. La adquisición de ciertos fenómenos lingüísticos está indudablemente relacionada con su frecuencia y relevancia en el *input* al que los aprendientes se exponen. Pero ambas variables se condicionan recíprocamente, ya que aunque es cierto que hay bastante evidencia empírica que prueba que varios tipos de fenómenos lingüísticos de baja frecuencia en el *input* son difíciles de adquirir (N. Ellis 2002), también hay investigaciones que demuestran que otros fenómenos de alta frecuencia pero con baja prominencia y/o alta redundancia se adquieren más tardíamente (VanPatten, 2004, cap. 1). La prominencia o relevancia de un determinado fenómeno gramatical se debe a varios factores, como el hecho de que se trate de una sílaba completa o de un morfema trabado (Wode 1981), de que se encuentre en posición inicial, media o final de la frase (Meisel, Clahsen y Pienemann 1981; Pienemann 2005, 65). De hecho, para adquirir los morfemas trabados debe dirigirse la atención de los aprendientes hacia ellos mediante instrucciones explícitas (Ellis, 2005; Larsen-Freeman, 2003).

Como ya hemos señalado, la comprensión del *input* a través de diversos mecanismos de procesamiento viene siendo considerada esencial dentro del campo de ASL para el desarrollo de la IL. Lee y VanPatten (1995, 94) añaden que para ese labor de entendimiento del mensaje

⁴⁷ *Key Terms in Second Language Acquisition*, B. VanPatten y A. Benati (2010, 94-95).

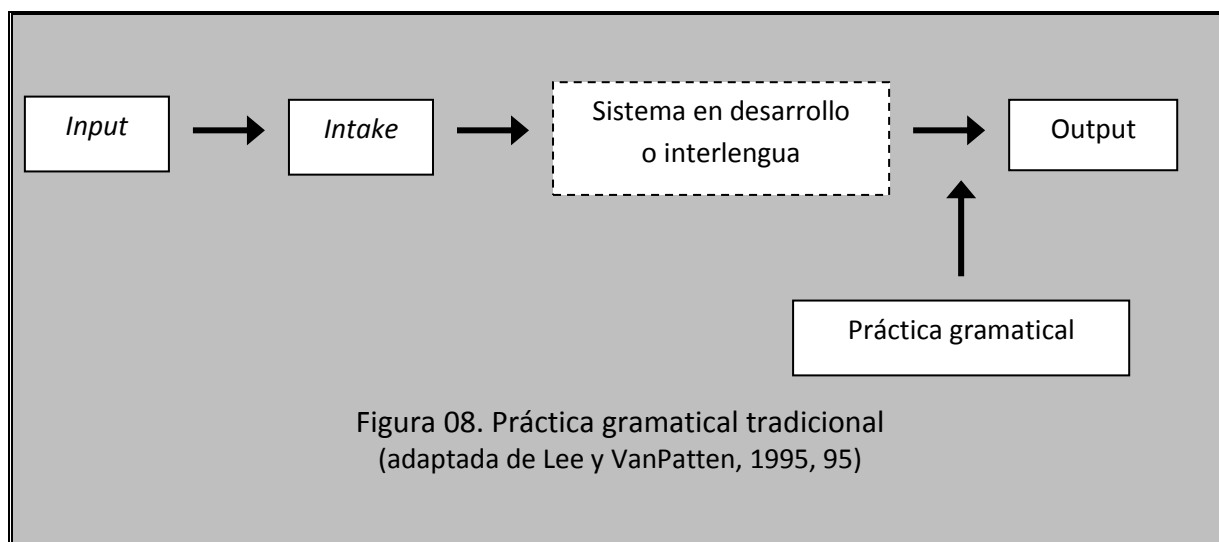
⁴⁸ *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm

los aprendientes procesan el *input* mediante diversos tipos de filtrado. En las investigaciones sobre ASL se diferencia entre la totalidad de la información que aparece en el *input* que el aprendiente recibe y la parte de esa información que efectivamente comprende y, consiguientemente, almacena en su memoria a corto plazo. A este último proceso se lo conoce como la apropiación de datos o *intake* (Corder, 1967, 165; Richard y Schmidt 1985, 286; Ellis, 1994, 349). Parte de estos conocimientos guardados temporalmente puede llegar a incorporarse en la memoria a largo plazo. Sin embargo, es esencial tener presente que lo que realmente se convierte en *intake* o *datos apropiados por el aprendiente* no tiene por qué parecerse a lo que los profesores *creen* que los aprendientes han percibido del *input* (Lee y VanPatten, 1995, 94)⁴⁹.

Por todo ello, los teóricos del procesamiento del *input* (VanPatten 2008) llaman la atención sobre la contradicción existente entre la práctica tradicional de los fenómenos gramaticales y el modelo de adquisición que aquí se ha presentado a través del concepto de IL y el papel relevante que juega el *input* comprensible, ya que la práctica gramatical tradicional está orientada exclusivamente al *output*, a la producción, como se ha visto en las actividades anteriores, a pesar de que el desarrollo del sistema interno depende del *input*. De este modo, lo que realmente hace la instrucción tradicional es *evaluar* el sistema en desarrollo o IL, y no *construirlo*. Se olvida, en consecuencia, que aunque la práctica productiva pueda efectivamente ayudar a la fluidez y a la precisión, no es responsable directa de la adquisición real de la gramática (Krashen 1985, 1994; Long 1981). La instrucción tradicional fracasa al solicitar al aprendiz que produzca un determinado fenómeno lingüístico (el pretérito indefinido, pongamos por caso) cuando este todavía no ha tenido la oportunidad de construir una representación mental de ese mismo fenómeno a partir de los datos del *input*, es decir, procesando los pretéritos indefinidos que se ha encontrado en el caudal lingüístico y convirtiéndolos así en *intake* o datos apropiados. Con la Figura 08. *Práctica gramatical tradicional*, Lee y VanPatten (1995) ilustran esta situación: la práctica tradicional actúa sobre el

⁴⁹ Se hace necesario anotar aquí que el término *intake* ha venido usándose de diferentes modos por distintos especialistas y teorías. Esto se debe a que la noción misma de *take in* (toma o apropiación) no es, en absoluto, clara. Para Corder, por ejemplo, el término significa lo que el aprendiz efectivamente procesa y adquiere, es decir, lo que llega a formar parte de su competencia lingüística. En otros modelos, *intake* se refiere solamente a los datos lingüísticos del *input* que son procesados y se mantienen en la *memoria de trabajo* o memoria a corto plazo (MCP), pero que todavía no han sido adquiridos. Es decir, se trata de datos que son tomados por la MCP, pero que pueden ser procesados más tarde, o bien rechazados por otros mecanismos responsables del almacenamiento de los datos lingüísticos y su relación con la competencia del aprendiz. En otros modelos, incluso, *intake* puede entenderse como un proceso y no como un producto. En estos casos, se define como el proceso de asimilación de datos lingüísticos o la actividad mental que media entre el *input externo* y la competencia *interna* (VanPatten y Benati 2010).

output o educto (es decir, sobre los enunciados que los aprendientes producen, independientemente de su validez comunicativa, es decir, del propósito de expresar un mensaje dentro de una interacción comunicativa).



En su opinión, la instrucción debería dirigirse a los primeros pasos de esta secuencia de adquisición para favorecer la influencia de la práctica gramatical sobre el desarrollo del sistema interno o IL. ¿Qué pasaría –se preguntan- si la instrucción gramatical se centrara en la manipulación del *input* y en su procesamiento para producir un *intake* gramaticalmente más rico? ¿Qué sucedería si el *input* que reciben los estudiantes se estructurara de modo tal que produjera una apropiación de datos (*intake*) mucho más rica? (Lee y VanPatten, 1995, 95).

Antes de responder a estas preguntas, revisaremos algunos de los mecanismos más importantes del procesamiento del *input*, comenzando por recordar que se trata de un procesamiento *significativo* del *input* por parte de los aprendientes. Se hace necesario distinguir entre *comprensión del input*, que consiste en *crear sentido*⁵⁰ a partir del contenido informativo o proposicional del *input*, y *procesamiento del input*, que consiste en *establecer relaciones forma-significado* a partir de los datos del *input* con el propósito de construir un sistema lingüístico. Podemos aportar como ejemplo la relación que se establece en español entre la referencia de pasado y la terminación –ó del verbo. Los seres humanos tenemos una

⁵⁰ Aunque Lee y Van Patten (1995, 96) mencionan literalmente “making or creating meaning from the informational content in the *input*”, es a todas luces mucho mejor hablar de “recreación de sentido”, toda vez que el *input* que se recibe *ya* viene con un sentido creado, con un contenido proposicional que el hablante ha elaborado (o se ha elaborado en él, en sus instancias semisubconscientes) para el oyente, que debe *re-crearlo* para alcanzar el mutuo entendimiento.

capacidad de atención limitada, que nos impide realizar dos actividades a la vez con pleno rendimiento. Por consiguiente, a pesar de que recrear el sentido del *input* y establecer relaciones forma-significado compiten por la atención del estudiante, no es deseable separar la primera de la segunda, puesto que caeríamos en la separación entre formas y significados que se ha venido criticando de la instrucción gramatical tradicional. ¿Cómo juntar –se preguntan Lee y VanPatten (1995, 95)- estas dos piezas del rompecabezas de la adquisición?

4.3.1. Principios del Modelo de Procesamiento del Input

A partir de varios estudios sobre adquisición de L2 y L1, VanPatten (1984a, 1984b, 1985 y 1990) desarrolló un conjunto de hipótesis sobre la relación entre el procesamiento del *input* y la adquisición de una L2, recogidas en la Tabla 4.1. *Principios del Modelo de Procesamiento del Input*. Lee y VanPatten (1995) y VanPatten (2004) indican que estas hipótesis ayudan a entender el conflicto o pugna entre la atención a la forma y la atención al significado. Son la base para obtener información sobre el modo en que los aprendientes establecen las relaciones entre formas y significados, es decir, las estrategias semiautomáticas de procesamiento que los aprendientes realizan cuando tratan de comprender un enunciado y que pueden conducirles a interpretaciones erróneas y, por consiguiente, a una adquisición defectuosa.

Tabla 4.1. Principios del Modelo de Procesamiento del Input*

Principio 1 (P1). Principio de la primacía del significado. Los aprendientes procesan el significado del *input* antes de procesar su forma.

P1a. Principio de la primacía de las palabras de contenido. Los aprendientes procesan las palabras de contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa.

P1b. Principio de la preferencia léxica. Los aprendientes tienden a confiar en los ítems léxicos antes que en los gramaticales para entender el sentido cuando ambos codifican la misma información semántica.

P1c. Principio de la preferencia por lo no redundante. Los aprendientes parecen procesar las formas gramaticales significativas no redundantes antes que las formas significativas redundantes.

P1d. Principio de lo significativo antes que lo no significativo. Los aprendientes parecen procesar las formas gramaticales significativas antes que las no significativas, independientemente de su redundancia.

P1e. Principio de la disponibilidad de recursos. Para que los aprendientes procesen tanto las formas significativas redundantes como las no significativas, el procesamiento del significado global de la frase no debe agotar los recursos disponibles de procesamiento.

P1f. Principio de la localización en la frase. Los aprendientes tienen a procesar los ítems colocados en las posiciones iniciales antes que en las finales o centrales.

Principio 2 (P2). Principio del Primer Nombre. Los aprendientes tienden a procesar el primer nombre o pronombre que encuentran en una frase como sujeto o agente.

P2a. Principio de la semántica léxica. Los aprendientes prefieren fijarse en la semántica léxica, cuando es posible, en vez de en el orden de palabras para interpretar las frases.

P2b. Principio de probabilidad de los acontecimientos. Los aprendientes tienden a fijarse en la probabilidad de los acontecimientos, cuando es posible, antes que en el orden de palabras para interpretar las frases.

P2c. Principio de la restricción contextual. Los aprendientes pueden confiar menos en el Principio del Primer Nombre si el contexto precedente restringe la posible interpretación de la oración o la frase.

* Adaptada de Lee y VanPatten (1995) y VanPatten (2004)

El *Principio de la primacía del significado* (Los aprendientes procesan el significado del *input* antes de procesar su forma) establece que los aprendientes dirigen su atención hacia el mensaje o la intención comunicativa en el *input* (Faerch y Kasper, 1986; Krashen, 1982). Aunque esto es verosímil para cualquier comunicación humana, en el caso de la adquisición de una L2 esta obsesión por el significado, añadida a las limitadas capacidades de procesamiento del *input*, se traduce en que ciertos elementos formales no serán procesados con vistas a su adquisición (Just y Carpenter, 1992; Sharwood Smith, 1986).

Lo interesante de esta constatación es describir con exactitud qué es lo que procesan los aprendientes, especialmente en los estadios iniciales de la adquisición de una L2. La respuesta (VanPatten, 2004, 7) son las llamadas 'palabras de contenido', es decir, las palabras de significado⁵¹. Dado que los aprendientes de una L2 ya tienen ciertas nociones sobre el funcionamiento del lenguaje, cuando se embarcan en la tarea de aprender una nueva lengua tienen presente que en los enunciados aparecen ciertas palabras que cargan con la mayor parte del contenido comunicativo y tratan de identificarlas lo antes posible para alcanzar la comprensión lingüística.

Las palabras de menor contenido proposicional, las inflexiones verbales o nominales, serán parcialmente procesadas y no permanecerán en la memoria de trabajo más que un cortísimo espacio de tiempo, debido a los enormes recursos de procesamiento que requiere la identificación de esas palabras de mayor contenido informativo. Esas palabras menores se procesan, pero no aisladamente, y pasan a formar parte de lo que se viene conociendo como frases-fórmula o producciones lingüísticas sin analizar, aprendidas en bloque, como *¿Qué tal?*, o frases con huecos que pueden ser ocupados por palabras funcionalmente equivalentes: *¿Puedes pasarme _____?* (Gómez del Estal 2004, 95).

Este énfasis sobre los ítems de contenido léxico nos conduce al primero de los subprincipios o *principio de la primacía de las palabras de contenido*, según el cual los aprendientes procesan las palabras de contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa. La primacía de las palabras

⁵¹ El significado de una palabra, en primer lugar "[...] recoge de algún modo en el sistema una suma de los sentidos con que las palabras sintagmáticas la realizan en la producción; [en segundo], que es un conjunto o estructura de elementos (representantes de otras palabras ideales del sistema semántico), constituido de manera semejante a como los lógicos imaginaban el concepto con sus notas (sólo que en los lenguajes naturales el conjunto de notas no es un número finito); y [en tercero], que de algún modo se reconoce equivalente con una frase, de la misma o de otra lengua, cuyas palabras sean todas a su vez semánticas, la cual dice actualmente lo que la palabra está siempre significando, de modo semejante a la definición de un concepto entre los lógicos (sólo que, para lenguajes naturales, esa frase no es propiamente definitoria, en cuanto que es interminable)." *Del lenguaje I*, García Calvo (1979), pp. 329-330.

de contenido léxico se apoya en características prosódicas (VanPatten, 2004, 8), pues todas las palabras de significado tienen una marca acentual evidente, correspondiente aproximadamente con un intervalo de tercera de la escala musical (es decir, algo como un DO-MI), lo que se viene conociendo erróneamente en la tradición gramatical como *acento de intensidad*⁵². Por el contrario, las palabras sin contenido léxico carecen de ese intervalo tonal. Así pues, los aprendientes emplean subconscientemente esta estrategia para identificar las palabras que aportan el mayor contenido semántico.

La primacía de estas palabras de contenido en el procesamiento acarrea un problema secundario que afecta a la adquisición de la L2. Lee y VanPatten (1995) creen que el Principio 1a (*Los aprendientes procesan las palabras de contenido en el input antes que cualquier otra cosa*) permite explicar que cuando el mismo significado aparece codificado tanto léxica como gramaticalmente (Van Patten, 2004, 8, indica que las lenguas naturales emplean frecuentemente una gran cantidad de redundancia significativa), los aprendientes tiendan a ignorar el ítem gramatical. Ofrecen como ejemplos los siguientes⁵³:

(x) He walks.

(xi) Yesterday, I went to the store.

(xii) I bought two books.

En cada una de estas frases, las partes subrayadas transmiten la misma información de dos modos diferentes: a través del léxico (*he, yesterday y two*) y a través de índices gramaticales (*-s, went, -s*). A juicio de estos autores, en estos casos los aprendientes principiantes tienden a saltarse los ítems gramaticales porque sus correspondientes léxicos contienen lo que VanPatten (1984a y 1985) llama *valor comunicativo*. Los índices gramaticales de los tres ejemplos anteriores tienen poco valor comunicativo, mientras que los léxicos lo tienen en un alto grado. De esta manera, concluyen que aunque un profesor proporcione considerable *input* comprensible, lo que los aprendientes procesan *en realidad* puede ser diferente de lo que el docente *crea* que están procesando.

⁵² “[...] un índice, así como no puede por sí solo producirse en una frase, así tampoco en interior de una compleja puede ser el núcleo de la palabra sintagmática, y consecuentemente no puede tener un acento independiente o propio suyo, dejando de lado los casos que coloquialmente puedan darse en que índice toma figura de palabra, y por tanto acento, como en la interlocución: “¿Cón o sinazúcar?”, también “cón, o sinazúcar?”, o ya, puestos en ésas, acento subsumido en entonación de frase, “¿Conazúcar, osín?” –Cón.”, pero está claro que en tales usos el índice representa por mera elipsis a la palabra entera y es su acento con el que carga.” *Elementos gramaticales para niños mayorcitos o para quienes se hagan como niños*, García Calvo, 2009, 168.

⁵³ Algunas frases en español equivalentes de las que proponen Lee y VanPatten, es decir, en las que el mismo significado aparece codificado léxica y gramaticalmente, son las siguientes: ***Mañana lloverá en toda España; Ayer compré un libro; Compré dos libros.***

Por lo que atañe al Principio de la preferencia por lo no redundante (*Los aprendientes parecen procesar las formas gramaticales significativas no redundantes antes que las formas significativas redundantes*), VanPatten (2004, 10) entiende la significatividad como el *valor comunicativo* relativo que una forma tiene y que aporta al sentido global de la frase completa que debe ser procesado. El valor comunicativo está basado en la intersección de dos variables: [+/-información semántica] y [+/-redundancia]. La información semántica se refiere al significado conceptual inherente a la forma. De este modo, la terminación verbal del pretérito indefinido *-ió* codifica una información semántica relevante (tiempo pasado, tercera persona, singular, por ejemplo), mientras que la preposición *a* en (xiii):

(xiii) Ayer vi a Juan.

no contiene ningún contenido significativo (si acaso, un valor funcional de [+persona]).

La redundancia, por su parte, se refiere a si la información codificada por una determinada forma aparece también expresada por algún otro elemento de la frase. Así, en el ejemplo de (xiii), la información codificada por el pretérito indefinido *vi* aparece expresada también en el adverbio temporal *ayer*. De este modo, la información que aporta el pretérito indefinido es redundante respecto a la que aporta el adverbio. Las formas que presentan las características [+información semántica] y [-redundancia] tienen más valor comunicativo que las que presentan los rasgos [-información semántica] y [+redundancia]. El motivo es que uno puede descodificar el valor comunicativo de una forma a partir de otro elemento que no sea esa misma forma. De esta manera, en (xiii) el valor comunicativo que aporta el pretérito *vi* puede ser procesado mediante la palabra de contenido (adverbio) *ayer*.

Gracias al Principio del Primer Nombre (*Los aprendientes tienden a procesar el primer nombre o pronombre que encuentran en una frase como sujeto o agente*, reformulación de la Hipótesis 3 de Lee y VanPatten (1995): Los aprendientes tienden a procesar la secuencia del *input* como agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto, asignando el status de agente o sujeto al primer nombre que encuentran en la frase), el modelo de procesamiento del *input* explica que las oraciones pasivas suelen ser malinterpretadas tanto por niños como por aprendientes principiantes e intermedios de L2. Una frase como *The horse (N) was kicked (V) by the cow*⁵⁴ (N), es a menudo interpretada erróneamente como *The horse (N) kicked (V) the cow*⁵⁵ (N). Asimismo, indican que VanPatten (1984b) muestra que los aprendientes de español interpretan los pronombres de objeto directo e indirecto como sujetos si son el único nombre

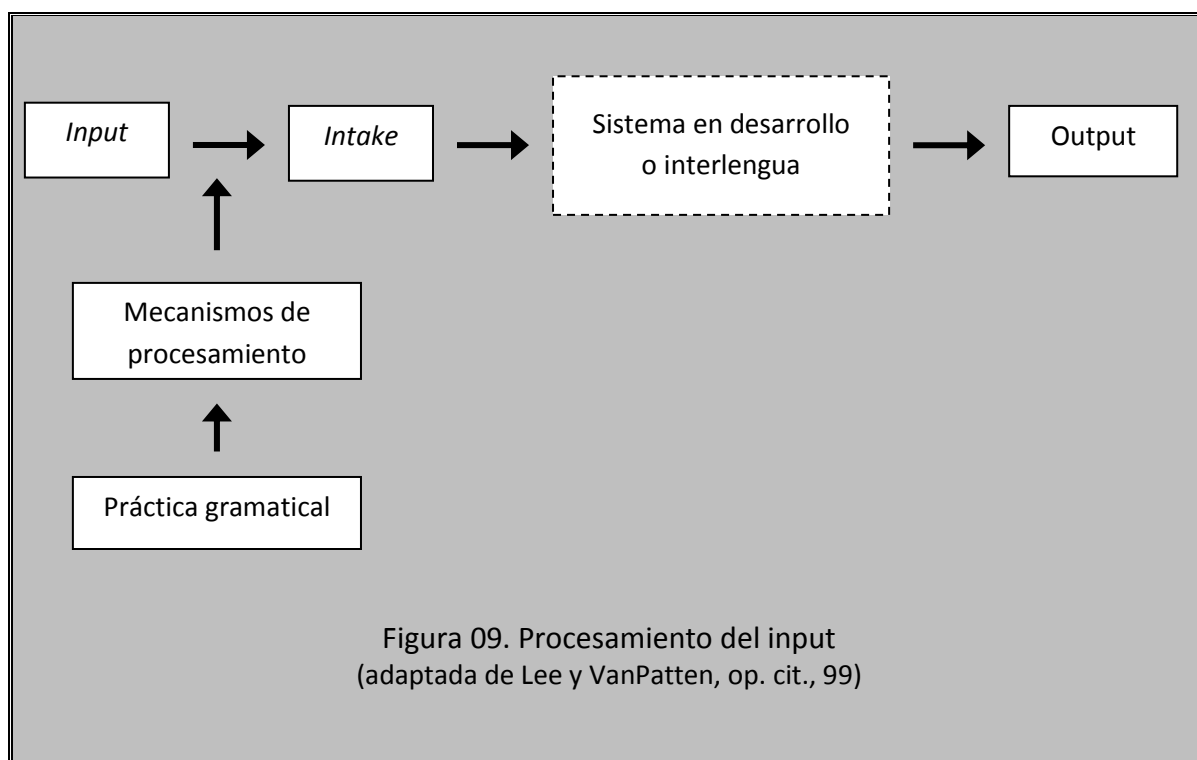
⁵⁴ El caballo fue coceado por la vaca.

⁵⁵ El caballo coceó a la vaca.

que precede al verbo, entendiendo *Lo saluda la mujer* como *Él saluda a la mujer*. Añaden también que VanPatten y Cadierno (1993a) argumentan que esta estrategia de procesamiento del orden de palabras influye en la adquisición de otros elementos distintos de los pronombres de objeto directo e indirecto: la ausencia de frases con OD inicial en el discurso de los aprendientes, la dificultad para adquirir la preposición *a* como marca de OD personal, y el empleo de sujetos explícitos en contextos en los cuales son omitidos normalmente en español. De este modo, piensan, se puede ver por qué los aprendientes se pierden una gran variedad de elementos gramaticales.

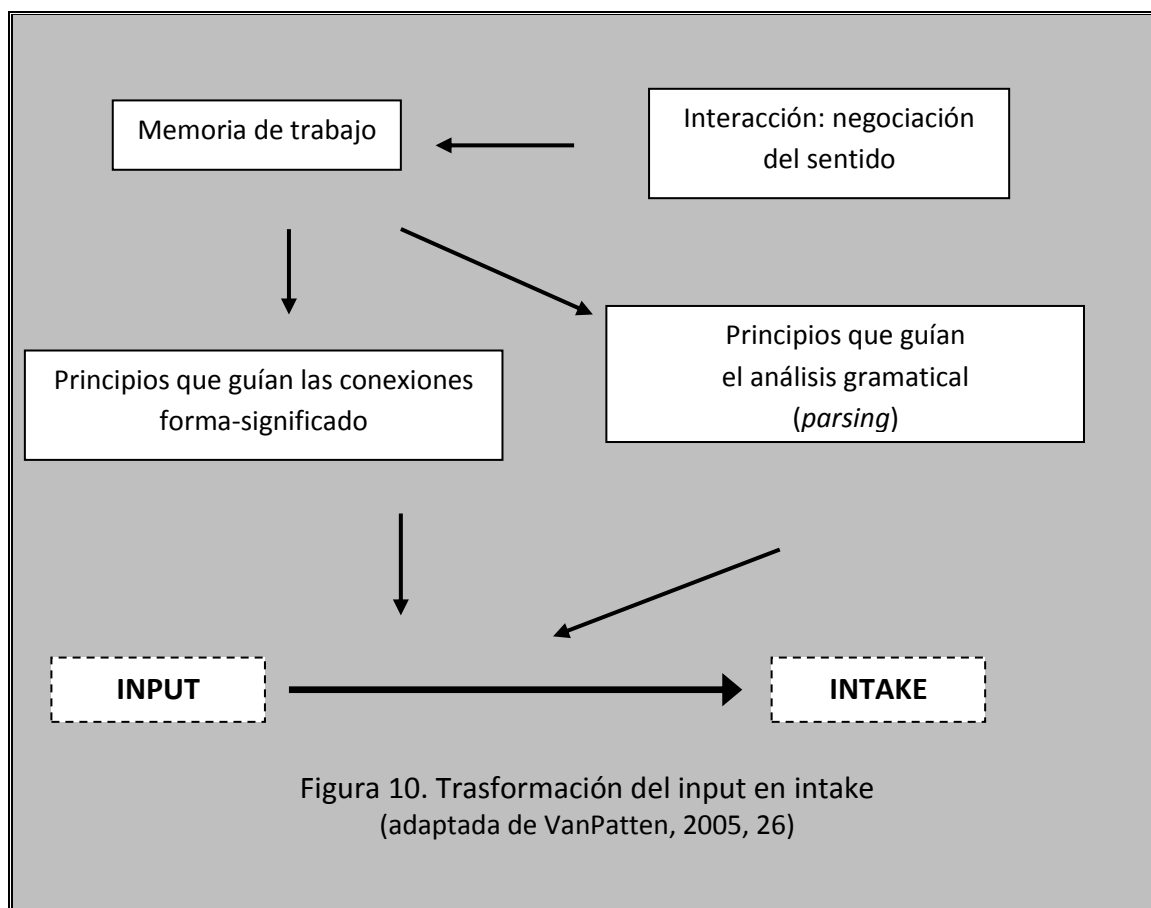
La instrucción gramatical alternativa que propone el procesamiento del *input* centra la atención de los aprendientes en el procesamiento del *input*, como ilustra la *Figura 09*.

Procesamiento del input:



4.3.2. Mecanismos y procesos implicados en la transformación del *input* en *intake*

Posteriormente, VanPatten (2005) presenta una reformulación de los principios básicos del procesamiento del *input* y detalla en mayor medida los mecanismos y procesos implicados en la transformación del *input* en *intake*. La Figura 10 los recoge:



Estos mecanismos son los siguientes (VanPatten 2005; VanPatten y Benati 2010):

1. La **negociación del sentido** (más conocida con la desafortunada expresión 'negociación del significado', así en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes) es un término relacionado con conversaciones e interacciones. Concretamente, se aplica cuando se produce una interrupción de la comunicación que provoca algún tipo de aclaración del propósito de su mensaje por parte del hablante. Esto quiere decir que la negociación del sentido se activa cuando se da una discrepancia entre la interpretación de la intención comunicativa del hablante y la que ha percibido el oyente: el objeto de la negociación es resolver el desajuste percibido.

Tales negociaciones son muy corrientes en casi cualquier tipo de interacción, incluso entre hablantes nativos cuando aparecen expresiones como: *¿Qué me quieres decir?* o *¿Dónde quieres ir a parar?*, que evidencian que no están muy seguros de cuál es la intención comunicativa del interlocutor. Estas negociaciones suelen ser el resultado de problemas pragmáticos o de la falta de algún conocimiento previo. Con estudiantes de L2, la negociación de sentido puede ser desencadenada por gran una variedad de fenómenos, que incluyen la pronunciación, el vocabulario, los índices morfosintácticos, la pragmática, etc. La calidad y la cantidad de la negociación pueden cambiar en función del nivel del alumno.

La negociación del sentido se considera importante no sólo por razones comunicativas, sino también por motivos adquisicionales, ya que, por un lado, proporciona evidencia indirecta negativa, es decir, pistas para que el aprendiz descubra su error al suministrar información potencialmente útil sobre el vocabulario, la sintaxis, etc., y por otro, mejora la comprensión por parte del alumno, lo que se traduce en aumento de posibilidades para la adquisición, puesto que no todos los problemas de comunicación se deben a errores del aprendiente: en numerosas ocasiones pueden deberse, simplemente, a que no comprende a su interlocutor. Por lo tanto, la negociación ayuda a mejorar la comprensión y la adquisición.

2. La **memoria de trabajo** es un constructo psicológico que se refiere al espacio mental de procesamiento cuando una persona maneja información. El término ha sustituido el concepto, ya anticuado, de memoria a corto plazo. La memoria de trabajo es, por ejemplo, el lugar en el que un oyente almacena y procesa temporalmente datos lingüísticos para analizarlos con vistas a la comprensión. Existen múltiples teorías y modelos de la memoria de trabajo, pero lo que todos comparten es la limitación de capacidad de esta memoria, lo que se traduce en que sólo se puede procesar y almacenar en ella una cantidad limitada de información antes de su borrado, a fin de que se pueda continuar almacenando la información nueva que continúa entrando. La memoria de trabajo ha sido más explorada en el campo de la comprensión que en el de la producción. Es un constructo relativamente importante dentro del campo de la adquisición de lenguas desde la década de 1990 (Gathercole y Baddeley 1993; Walter 2000).

3. Las **relaciones de forma-significado** se refieren a la correspondencia entre las propiedades formales del lenguaje y los significados que codifican. Por ejemplo, la palabra 'gato' (fonológicamente simbolizada por /gato/) es una palabra de significado que se corresponde con el significado de 'felino doméstico' (con las diversas connotaciones asociadas: animado, cuadrúpedo, con garras, peludo, con vibrisas, carnívoro, ronroneante, etc.). Asimismo, la terminación verbal *-ió* en español es una forma gramatical que codifica el significado 'pasado' (o 'no presente'). La oposición entre pasado y presente es una distinción semántica, y esa distinción aparece codificada en los índices morfológicos de las terminaciones verbales. De este modo, la forma puede ser gramatical o léxica, mientras que el significado se refiere a un concepto del mundo real perteneciente al componente semántico de la psique del aprendiente. Las formas pueden tener múltiples significados y funciones. El establecimiento de relaciones de forma-significado es un aspecto fundamental de la adquisición lingüística, sea de L1 o L2 (VanPatten, Williams, Rott y Overstreet, 2004, 4). Casi todos los aprendientes se centran primeramente en el sentido a la hora de comunicarse o entender el mundo que les rodea. Numerosas investigaciones atestiguan esta afirmación (Klein y Perdue, 1997; Krashen, 1982; Perdue, 2002; VanPatten, 1996).

4. El **análisis gramatical** (*parsing*) es un término del campo de la psicolingüística que se refiere al procesamiento de la estructura sintáctica de una frase durante su comprensión en tiempo real. Por ejemplo, en el momento en que un oyente escucha el comienzo de una frase como *El hombre...*, este tramo queda etiquetado inmediatamente como sintagma nominal (SN) y simultáneamente marcado como posible sujeto de la frase. Si el oyente escucha seguidamente el tramo *... se cayó...*, lo etiquetará probablemente como 'verbo', 'tiempo pasado', proyectando así una frase verbal y confirmando que *el hombre* es el sujeto del verbo. No obstante, si lo siguiente que escucha es (*dijo*), en ese caso el análisis gramatical tomará todo lo anterior como una frase subordinada en estilo directo dependiente de este último verbo. De este modo progresa el análisis gramatical con cada palabra que se va encontrando. El análisis gramatical es este proceso de etiquetado instantáneo y en tiempo real de la proyección de la estructura sintáctica de la frase y de la asignación de su sentido correspondiente.

De este modo, dentro del modelo de procesamiento del *input*, el *parsing* o análisis sintáctico se refiere al modo en que los aprendientes asignan categorías sintácticas a las palabras del *input* y a la clase de representación sintáctica que van construyendo durante la comprensión (Clifton, Frazier y Rayner, 1994; Harrington, 2001; Pritchett, 1992). Durante este proceso de comprensión, una de las mayores funciones del analizador sintáctico del aprendiz es la de hacer proyecciones sintácticas sobre los ítems léxicos (VanPatten, 2004, 31).

4.4. Modelos de actividades de input estructurado

Como ejemplificación de su propuesta, Lee y VanPatten (1995) presentan una serie de actividades centradas en la identificación de la referencia temporal de pasado mediante las desinencias verbales, y no mediante los ítems léxicos, con el objeto de evitar que los aprendientes apliquen la estrategia prevista por el Principio 1a o *Principio de la primacía de las palabras de contenido*. Aquí presentamos una adaptación de esas actividades al caso del español:

Actividad 1. Escucha cada frase e indica si se refiere a la semana pasada o al presente:

1. John habló por teléfono.
2. María ayudó a su madre.
3. Roberto estudia dos horas.
4. Lori visita a sus padres.
5. ...

La segunda actividad podría consistir en solicitar a los estudiantes que relacionen frases similares a las anteriores con una expresión temporal (*la semana pasada, ahora, ayer, normalmente, etc.*), como aquí:

Actividad 2. Relaciona cada frase con la expresión temporal que le corresponde:

- | | | |
|-------------------------------|--------------------|----------|
| 1. John habló por teléfono. | AYER | AHORA |
| 2. María ayudó a su madre. | LA SEMANA PASADA | AHORA |
| 3. Roberto estudia dos horas. | TODOS LOS DÍAS | EN 2011 |
| 4. Lori visita a sus padres. | UNA VEZ POR SEMANA | ANTEAYER |
| 5. ... | | |

Lee y VanPatten llaman la atención sobre el hecho de que efectivamente en cada una de estas actividades sólo las terminaciones verbales codifican la información temporal, evitando los

ítems léxicos y animando a los aprendientes a centrarse en la morfología. De este modo, concluyen, se habrá *estructurado* el *input* para que las formas gramaticales lleven la carga de sentido y los aprendientes deban atender a la forma lingüística para completar el ejercicio.

Por otro lado, el Principio 1d o *Principio de lo significativo antes que lo no significativo* (“Los aprendientes parecen procesar las formas gramaticales significativas antes que las no significativas, independientemente de su redundancia”) permite explicar, a su juicio, que la concordancia de género y número de las lenguas románicas sea tan difícil de adquirir, ya que los errores de género (*el mano, *se compró dos casa, *las chicas están cansado) raramente interrumpen o bloquean la comunicación. La siguiente actividad es útil para centrar la atención de los aprendientes sobre esas terminaciones a la vez que sobre el sentido que implican:

Actividad 4. Escucha estas frases en las que se describe a una persona. Primero, determina de quién se está hablando y después di si estás de acuerdo o no.

- | | | |
|----|--|--|
| 1. | a. <input type="checkbox"/> David Letterman | <input type="checkbox"/> Madonna |
| | b. <input type="checkbox"/> Estoy de acuerdo | <input type="checkbox"/> No estoy de acuerdo |
| 2. | a. <input type="checkbox"/> David Letterman | <input type="checkbox"/> Madonna |
| | b. <input type="checkbox"/> Estoy de acuerdo | <input type="checkbox"/> No estoy de acuerdo |
| 3. | a. <input type="checkbox"/> David Letterman | <input type="checkbox"/> Madonna |
| | b. <input type="checkbox"/> Estoy de acuerdo | <input type="checkbox"/> No estoy de acuerdo |

(Se oye)

1. Es dinámica.
2. Es comprensivo.
3. Es reservada.

Este tipo de actividad, como es evidente, se puede emplear con otros ítems (personajes famosos, compañeros de la clase, nombres comunes, etc.) siempre que presenten diferente género gramatical y las afirmaciones propuestas se puedan aplicar a uno o a otro.

Algunos otros ejemplos para el español son los que presentan Alonso (2004) y Alonso et al. (2005). La primera propone la siguiente regla explicativa del comportamiento de los artículos definidos e indefinidos del español:

[...] Usamos *un-una-unos-unas* para referirnos a algo que no es identificable para el oyente porque hablamos por primera vez de ese objeto. Usamos *el-la-los-las* para indicar que nos referimos a algo que es identificable para el oyente porque ya hemos mencionado antes ese objeto.⁵⁶

y presenta la siguiente actividad de *input* estructurado para el procesamiento de la oposición entre ambos tipos de artículos, en la que el único elemento responsable del cambio de significado es precisamente el tipo de artículo:

Actividad 5. Empareja los siguientes titulares de periódico con la interpretación adecuada

1.

- El hijo de catorce años de un policía cogió una pistola y mató a un policía y a otras tres personas que pasaban en ese momento por la calle.
- El hijo de catorce años de un policía cogió una pistola y mató al policía y a otras tres personas que pasaban en ese momento por la calle.

- (A) un chico ha matado a su padre y a otras tres personas.
- (B) un chico ha matado a un policía y a otras tres personas.

1.1.

- El perro de unos profesores de la Escuela Internacional se volvió loco después de tomarse un bote de pastillas para la tos y atacó a unos profesores.
- El perro de unos profesores de la Escuela Internacional se volvió loco después de tomarse un bote de pastillas para la tos y atacó a los profesores.

- (A) Un perro loco muerde a unos profesores.
- (B) Un perro loco muerde a sus dueños.

Etc.


Alonso et al. (2005) proponen, entre otras, la siguiente actividad (Figura 11. *Procesamiento de imperfecto vs. indefinido*) de *input* estructurado para el procesamiento de la oposición entre el

⁵⁶ *Procesamiento del input y actividades gramaticales*, de R. Alonso (2004), 7.


pretérito imperfecto y el pretérito indefinido, en la que la única información que permite elegir entre una interpretación y otra es justamente la que trasmite la terminación verbal:

1 Decide qué forma verbal se corresponde con cada interpretación, como en el ejemplo.

Quando **cruzaba** la calle, escuché una voz que me llamaba...



Quando **crucé** la calle, escuché una voz que me llamaba.



	Forma verbal:	Interpretación:
<p>➤ Ayer iba a la farmacia, y cuando cruzaba/crucé la calle, escuché una voz que me llamaba...</p> <p>1. Cuando volvíamos/volvimos a casa nos encontramos un maletín lleno de joyas...</p> <p>2. Cuando la llevábamos/llevamos al hospital, dijo que ya se sentía bien y volvimos a casa...</p> <p>3. La pobre María estaba muy triste y yo muy nervioso. No sabía/supe qué decirle...</p> <p>4. El otro día fui a ver "Continuator III". La película me parecía/pareció muy interesante...</p> <p>5. Cuando los atracadores escondían/escondieron el dinero, apareció la policía...</p>	a. (crucé)	Ya estaba al otro lado de la calle.
	b. (cruzaba)	No había terminado de cruzar.
	a. (.....)	El maletín estaba en su casa.
	b. (.....)	El maletín estaba en la calle.
	a. (.....)	Llegaron al hospital.
	b. (.....)	No llegaron al hospital.
	a. (.....)	No le dijo nada.
	b. (.....)	No sabemos si le dijo algo o no.
	a. (.....)	Finalmente le gustó la película.
	b. (.....)	No sabemos si finalmente le gustó.
	a. (.....)	La policía vio dónde lo escondieron.
	b. (.....)	La policía no vio el dinero.

Figura 11. Procesamiento de imperfecto vs. indefinido
(extraída de Alonso et al. 2005, 139)

En conclusión, Lee y VanPatten (1995, 102) definen la *instrucción de procesamiento* como aquella que dirige la atención de los aprendientes hacia los datos gramaticales mediante *actividades de input estructurado*, cuyas características principales son dos:

1. El diseño de la actividad requiere que la atención se centre al mismo tiempo en el ítem gramatical y en el significado que codifica;
2. No se le demanda que produzca el ítem gramatical, sino sólo que lo procese.

Esta segunda característica resulta esencial, ya que diferencia radicalmente las actividades de *input* estructurado de las de la instrucción gramatical tradicional, que se centran en la producción o manipulación de *output*. De este modo, las actividades de procesamiento del

input han sido diseñadas como *input* significativo, comprensible y manipulado para ser el material ideal de construcción de la ASL (Lee y VanPatten, 1995, 102).

4.5. Evidencia empírica sobre la efectividad de las actividades de input estructurado

Los efectos producidos en la adquisición de determinados fenómenos lingüísticos gracias a las actividades de *input* estructurado han sido analizados en numerosos estudios: algunos se han centrado en la comparación con las actividades basadas en el *output* (Benati, 2001); otros en los efectos longitudinales de la instrucción de procesamiento (VanPatten y Fernández, 2004); otros en los efectos que el contexto sintáctico provoca en la interpretación de los enunciados (VanPatten y Houston, 1998); otros, por último, en la comparación con la instrucción tradicional basada en reglas explícitas (Cadierno, 1995; Cheng 1995 –sobre los efectos en adquisición de *ser/estar* en EL2-; VanPatten y Cadierno, 1993b; VanPatten y Oikkenon, 1996; VanPatten y Wong, 2004; y Wong 2004). Nos detendremos a detallar los resultados arrojados por cuatro de estos estudios: VanPatten y Cadierno (1993), Cadierno (1995), VanPatten y Oikkenon (1996) y VanPatten y Houston (1998).

VanPatten y Cadierno (1993) fue la primera investigación que examinó la efectividad de las actividades de *input* estructurado para el aprendizaje de la gramática. El estudio comparó los resultados obtenidos por tres grupos distintos de sujetos:

1. Uno recibió un tratamiento basado en actividades de *input* estructurado, denominado Instrucción de Procesamiento (IP), puesto que había sido diseñado con la intención de animar a los aprendientes a emplear mejores estrategias de procesamiento del *input*
2. Otro recibió un tratamiento tradicional que incluía una secuencia de actividades gramaticales como la expuesta más arriba (es decir, práctica mecánica > práctica significativa > práctica comunicativa). El tratamiento se denominó Instrucción Tradicional (IT).
3. Un tercer grupo no recibió ningún tipo de tratamiento.

El objetivo del estudio era comprobar si la instrucción gramatical de procesamiento era más efectiva (y en qué medida) que la instrucción gramatical tradicional para modificar una estrategia de procesamiento del *input* que parecen utilizar tanto los aprendientes de L1 como los de L2. Se trata de la estrategia denominada NVN = SVO, que consiste en la tendencia a procesar las secuencias de [Nombre-Verbo-Sustantivo] como de [Sujeto-Verbo-Objeto]. Debido a esta estrategia, en numerosas ocasiones las oraciones pasivas en inglés se malinterpretan como activas por parte de niños que lo adquieren como L1 (Bever 1970), es decir, interpretando el enunciado *The boy was kissed by the girl* como *El niño besa a la niña*. Esta misma estrategia de procesamiento también la emplean los aprendientes de L2 con

distintas lenguas maternas (Stevens 1984 y Lococo 1987). VanPatten (1984) había identificado esta misma estrategia para el caso del aprendizaje del español como L2 al observar que los estudiantes de inglés L1 procesaban los pronombres de objeto directo o indirecto como sujetos, puesto que descubrió que los enunciados del tipo *Lo besa la chica* eran interpretados como *Él besa a la chica*. Por tanto, el estudio de VanPatten y Cadierno (1993) se centró en este último tipo de oraciones.

A los sujetos del grupo IP se les suministró primeramente reglas explícitas sobre el funcionamiento de los pronombres de OD en español. Además, se les informó de que los aprendientes de español tienden a creer que el primer sustantivo que se encuentran cumple la función de sujeto de la oración, pero que se trata de una estrategia inútil, dado que el español es una lengua con un orden de palabra bastante flexible y en muchas ocasiones el primer sustantivo no es el sujeto. Tras esta información explícita, se les suministró una serie de actividades de *input* estructurado que les animaban a interpretar correctamente el orden de palabras y los pronombres de OD. En ningún momento se les solicitó que produjeran las formas estudiadas. Por su parte, los sujetos del grupo IT recibieron reglas explícitas sobre el funcionamiento de los pronombres de OD, pero sin mencionar la estrategia ineficaz, seguidas de una secuencia de ejercicios de producción de *output* de acuerdo con el esquema [práctica mecánica > práctica significativa > práctica comunicativa], ampliamente extendido en la mayoría de los manuales, como se ha visto más arriba.

Los resultados obtenidos en un test de interpretación que requería que los sujetos relacionaran los dibujos que mejor correspondían con los enunciados que habían oído, mostraron que los sujetos del grupo IP obtuvieron una notable mejoría, mientras que los sujetos del grupo IT obtuvieron prácticamente las mismas puntuaciones. Por su parte, en un test de producción de *output* que requería que los sujetos completaran frases a partir de lo que veían, tanto el grupo de IP como el de IT obtuvieron idéntica mejoría de resultados. El grupo de control no obtuvo ninguna mejoría. Cuando los sujetos fueron sometidos a un tercer test un mes más tarde, los resultados encontrados fueron los mismos.

Los autores de la investigación concluyeron que las actividades de *input* estructurado o instrucción de procesamiento son más eficaces que las de la instrucción tradicional, puesto que los sujetos de IP no sólo obtuvieron un incremento mayor de sus resultados a la hora de interpretar los pronombres de OD, sino que la IP había logrado modificar sus estrategias de procesamiento de esta estructura y, en consecuencia, había afectado más profundamente a su

IL, lo que les permitió mejorar también en las actividades de producción que se les habían suministrado.

Este último aspecto resulta especialmente relevante debido al hecho de que a los sujetos de IP no se les había solicitado en ningún momento que produjeran la estructura que estaban estudiando y, a pesar de ello, fueron capaces de producirla con tanta corrección como los sujetos de IT, que sí habían realizado abundantes ejercicios de producción. Por el contrario, los sujetos del grupo de IT no pudieron realizar el test de interpretación tan adecuadamente como lo hicieron los del grupo de IP: su puntuación no fue mayor que la obtenida por el grupo de control, que no había recibido ningún tipo de tratamiento.

VanPatten (2004, 97), en una revisión de este estudio, subraya que los tres principales descubrimientos de esa investigación fueron los siguientes:

- I. Modificar las estrategias de los aprendientes a la hora de procesar el *input* había afectado a su sistema en desarrollo o IL, puesto que el grupo de IP había experimentado un incremento mayor tanto en las pruebas de interpretación como en las de producción.
- II. Los efectos de la IP no se limitaron a las estrategias de procesamiento, sino también a las de producción.
- III. Los efectos de la IP fueron diferentes de los de la IT, ya que los sujetos que recibieron IP, al procesar simultáneamente las formas y los significados que codifican, no sólo interpretaron mejor, sino que pudieron emplear los nuevos conocimientos adquiridos para producir una estructura que nunca habían producido durante el tratamiento. El grupo de IT solo incrementó sus resultados en las actividades de producción pero no en las de procesamiento de forma-significado en el *input*.

Algunas investigaciones posteriores han obtenido resultados similares con otros fenómenos lingüísticos y con otras lenguas. Por ejemplo, VanPatten y Wong (2004) para el caso de las expresiones causativas en francés (las diferencias en interpretación de frases como *Jean fait promener le chien à Marie* y *Mes professeurs me font travailler beaucoup*); Cheng (1995, 2002, 2004), para el caso de la oposición entre los verbos *ser* y *estar* en español con participios pasados (*Juan es callado* y *Juan está callado*) y con adjetivos (*Los hijos son mayores* y *Los hijos están mayores*); Farley (2001 y 2004), sobre la oposición entre el modo indicativo y el subjuntivo del español en oraciones subordinadas según el sintagma verbal del que dependen (por ejemplo, entre *Yo sé que...* y *No creo que...*); Benati (2001 y 2004), sobre los efectos de las

actividades de *input* estructurado y la presencia de información gramatical explícita para la adquisición del tiempo futuro en italiano (del tipo *Paolo arriverà la settimana prossima*); Wong (2004), para el caso del artículo indefinido en oraciones afirmativas (*Marie a un chat*) y del partitivo en oraciones negativas (*Marie n'a pas de chat*) del francés. Para Lee (2004, 325) todos estos estudios han confirmado plenamente la eficacia del procesamiento del *input* con hablantes de inglés L1 que aprenden diversas lenguas románicas a la hora de mejorar varios tipos de estrategias de procesamiento de fenómenos morfológicos, sintácticos y semánticos que aparecen en pruebas orales y escritas (de elección entre varias opciones, de final abierto y comunicativas) en tratamientos de una semana, un mes y ocho meses.

El objetivo del segundo estudio que vamos a analizar aquí (Cadierno, 1995) era modificar otra estrategia ineficaz de procesamiento utilizada por aprendientes de una L2 (Glass y Cadierno, 1989; Musumeci, 1989): la denominada *estrategia de procesamiento léxico*, por la cual los aprendientes parecen prestar mayor atención a los ítems léxicos (los adverbios de tiempo, en este estudio) que a la morfología verbal cuando procesan o interpretan el tiempo cronológico al que se refiere un determinado enunciado, debido a que los ítems léxicos son mucho más perceptibles en el *input* que los morfemas verbales y, por lo tanto, contienen un valor comunicativo superior para el aprendiente (VanPatten, 1984 y 1985).

El estudio investigó los efectos relativos de dos tipos de instrucción gramatical sobre la adquisición de la morfología verbal del tiempo pasado por parte de aprendientes adultos de español como L2. Como en VanPatten y Cadierno (1993), los dos tipos de instrucción gramatical comparados, además del consiguiente grupo de control que no recibió ningún tratamiento, fueron los siguientes:

1. La enseñanza tradicional, que consistió en el suministro de reglas explícitas de gramática, seguidas de práctica oral de *output*. El objetivo de este tipo de instrucción era que los aprendientes produjeran las formas estudiadas;
2. La instrucción de procesamiento, basada en el *input*, cuyo objetivo era modificar la forma en que los aprendientes interpretan o procesan el *input* de la L2. La instrucción de procesamiento tenía por objeto la modificación de una estrategia bien documentada que emplean los estudiantes de idiomas en la interpretación del *input*, consistente en la prioridad otorgada a los elementos léxicos en detrimento de los índices morfológicos al interpretar el tiempo o el aspecto.

Como medio de evaluar los efectos de la instrucción en la adquisición de estos fenómenos se realizaron diversas pruebas antes, durante y después del tratamiento. Todas las pruebas consistieron tanto en tareas de interpretación o comprensión, como en tareas de producción escrita. Los resultados indicaron que la instrucción de procesamiento parece tener un mayor efecto en el desarrollo de la IL de los aprendientes que la enseñanza tradicional. La instrucción de procesamiento modificó la forma en que los sujetos interpretaban el *input*, lo que a su vez influyó en sus resultados a la hora de producir *output*. La enseñanza tradicional, por otra parte, afectó positivamente a la producción escrita de los sujetos, pero tuvo poco impacto en su actuación en las tareas de comprensión o interpretación. Otro estudio similar, que incorporó tareas de producción en el análisis comparativo (VanPatten y Sanz, 1995), obtuvo resultados semejantes.

Es de notar aquí que los sujetos del grupo de IP de ambos estudios recibieron reglas explícitas acerca del funcionamiento de los fenómenos lingüísticos analizados, así como de las estrategias ineficaces que suelen aplicar los aprendientes de español con inglés como L1. Cabe entonces preguntarse si los mejores resultados obtenidos no podían deberse precisamente a esa información explícita que se les suministró. Numerosos autores dentro del campo de la adquisición de lenguas han señalado que la información explícita es necesaria para el reconocimiento y el aprendizaje de varios fenómenos gramaticales. Por ejemplo, en la colección de Schmidt (1995), los trabajos de Alanen (1995) y Robinson (1995) sobre la presentación de reglas gramaticales explícitas; el volumen de Ellis et al. (2009), donde se presentan diversas posturas en torno a la cuestión de la necesidad de la información explícita para la adquisición, la mayoría favorables, aunque con matices. O los estudios fundamentales de DeKeyser (1998, 2007), Doughty (1991), Robinson (1996) y Sharwood Smith (1981).

Por todo ello, el estudio de VanPatten y Oikkenon (1996) fue especialmente diseñado para tratar de responder a la cuestión de si la información explícita tenía algún efecto indeseado en los resultados arrojados por los estudios anteriores, es decir, si había influido de algún modo en los buenos resultados obtenidos por los sujetos que habían recibido actividades de *input* estructurado. Para ello la investigación se realizó sobre cuatro grupos distintos:

1. Un grupo recibió tanto información explícita como actividades de *input* estructurado.
2. Un grupo recibió sólo las actividades de *input* estructurado.
3. Un grupo sólo recibió información explícita.
4. Un grupo no recibió ni información explícita ni actividades de *input* estructurado.

Los investigadores descubrieron que sujetos de los grupos 1 y 2 (es decir, tanto los que habían recibido información explícita y actividades de *input* estructurado, como los que sólo habían recibido actividades de *input* estructurado) obtenían el mismo incremento de puntuación, mientras que los sujetos del grupo 3 (a los que sólo se les suministró información explícita) no obtuvieron incremento alguno en su puntuación. La conclusión del estudio fue que bastaban las actividades de *input* estructurado para modificar las estrategias de procesamiento de los aprendientes. En caso contrario, los resultados arrojados por el grupo 1 hubieran sido mejores que los del grupo 2. Otras investigaciones posteriores extrajeron conclusiones similares (Wong, 2004 y Benati, 2004).

Por último, VanPatten y Houston (1998) se propusieron estudiar la operatividad del *Principio de la restricción contextual* (“Los aprendientes pueden confiar menos en el *Principio del Primer Nombre* si el contexto precedente restringe la posible interpretación de la oración o la frase”) Para ello se centraron en intentar buscar una respuesta satisfactoria a la pregunta:

¿Puede el contexto anular los considerables efectos del Principio del Primer Nombre?

Parece bastante evidente, a partir de los estudios anteriores, que los hablantes de inglés que aprenden español como L2 procesan de modo inadecuado estructuras del tipo OVS, como por ejemplo (xiv):

(xiv) Lo insultó Susana en la reunión.

Esos aprendientes de EL2 tienden a interpretar estas construcciones como de SVO, es decir, como en (xv):

(xv) Él insultó a Susana en la reunión.

Esta malinterpretación sucede durante un relativamente largo período de tiempo e incluso después de abundante instrucción explícita sobre el comportamiento de los pronombres de OD (VanPatten, 2007, 20). Para comprobar los efectos del contexto sobre estas interpretaciones inapropiadas, VanPatten y Houston construyeron un conjunto de frases experimentales en las que las estructuras OVS aparecían en oraciones subordinadas precedidas de oraciones principales que, o bien eran neutras como contexto facilitador de la interpretación correcta, o bien constreñían dicha interpretación. Se trataba de enunciados como los siguientes:

(xvi) Contexto neutro: *Ricardo me dice que lo insultó Susana en la reunión.*

(xvii) Contexto constrictor: *Ricardo está enojado porque lo insultó Susana en la reunión.*

Teniendo en cuenta las conclusiones arrojadas por estudios previos sobre el papel del contexto en la resolución de la ambigüedad de ciertas frases en L1 (por ejemplo, Murray y Liversedge, 1994), VanPatten y Houston conjeturaron que el contexto sintáctico de las frases del tipo *Contexto constrictor* como la de (xvii) alejarían a los aprendientes de interpretaciones inapropiadas de su sentido, ya que es mucho más lógico que Ricardo se enoje si es Susana la que lo insulta que en el caso contrario. Es evidente que aquí entra también en juego el Principio de probabilidad de los acontecimientos (“Los aprendientes tienden a fijarse en la probabilidad de los acontecimientos, cuando es posible, antes que en el orden de palabras para interpretar las frases”).

Los participantes fueron 46 estudiantes nativos de inglés en su tercer semestre universitario de español como L2. Se les hizo oír una serie de 20 frases (10 de Contexto constrictor y 10 de Contexto neutro), que fueron distribuidas al azar entre 40 frases distractoras (en total, 60 frases). Los participantes escucharon cada una de las frases y luego se les solicitó que respondieran a la siguiente pregunta en la hoja de respuestas: *¿Quién le ha hecho qué a quién?* completando los espacios en blanco dispuestos alrededor de un verbo. Por ejemplo, si escuchaban: *Ricardo me dice que lo insultó Susana en la reunión*, la hoja de respuestas contenía la siguiente información:

_____ insultó a _____

Por lo que respecta a las frases distractoras, los sujetos escucharon frases con variaciones de tiempo verbal y se les solicitó que rodearan con un círculo una de las opciones PASADO, PRESENTE o FUTURO dependiendo de cuándo creían ellos que había ocurrido la acción. Las frases que fueron objeto del estudio (todas ellas aproximadamente del mismo tamaño) contenían los siguientes verbos: *atacó, insultó, rechazó, saludó y besó*, cada uno con dos contextos constrictores y dos contextos neutros, como se ejemplifica a continuación:

CONTEXTO NEUTRO	CONTEXTO CONSTRICTOR
1. Ricardo dice que Gloria le dio un beso en público. 2. Jane le dijo a sus amigos que Robert le dio un beso delante de sus padres.	1. Ricardo se puso rojo cuando Gloria le dio un beso en público 2. Jane se sintió avergonzada porque Robert le dio un beso delante de sus padres.

Los resultados revelaron que los contextos constrictores tenían una influencia significativa en la interpretación correcta del sentido de cada frase. VanPatten y Houston también descubrieron, sin embargo, que no todos los sujetos hicieron un uso apropiado del contexto, ya que sólo ocho participantes demostraron haber empleado de modo sistemático el contexto como elemento predominante sobre el Principio del Primer Nombre. Por otra parte, otros ocho sujetos nunca utilizaron el contexto como estrategia interpretativa, sino que parecían guiarse solo por el Principio del Primer Nombre. La mayoría utilizó la estrategia de apoyarse en el contexto en algo menos de un 60% de las ocasiones. VanPatten y Houston concluyen que, aunque el contexto puede facilitar la interpretación correcta de la frase, si los alumnos presentan niveles bajos de capacidad de procesamiento (es decir, la comprensión les resulta costosa), no serán capaces de mantener el contexto previo en la memoria de trabajo durante el tiempo suficiente como para que afecte al procesamiento de la oración subordinada subsiguiente. En consecuencia, el contexto puede ser útil solo para aquellos aprendientes que se muestran capaces de procesar la información de cada frase con un esfuerzo mínimo de atención.

Como conclusión de estos estudios, retomamos unas palabras de Cadierno (2010):

“[...] las investigaciones realizadas hasta la fecha sugieren que la instrucción gramatical de procesamiento, la cual incluye actividades de interpretación, da como resultado un mejor rendimiento tanto en los procesos de comprensión como de producción, mientras que la instrucción tradicional basada en la producción solamente produce efectos positivos en los procesos de producción.”⁵⁷

⁵⁷ *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua*, Cadierno (2010, 8)

4.6. Ventajas e inconvenientes de las actividades de input estructurado

Una de las principales ventajas de las actividades de *input* estructurado estriba en que están diseñadas para dirigirse directamente hacia las estrategias de procesamiento del *input* con que cuenta el aprendiz. En realidad, dentro del surtido de propuestas metodológicas para el tratamiento de la gramática en el aula de L2, las actividades de *input* estructurado son las únicas que intentan modificar las estrategias de procesamiento consciente y explícitamente. De este modo, proporcionan un contexto idóneo para ayudar al aprendiente en la labor de establecer relaciones correctas entre las formas y los significados que se les asocian, lo que redundará en una adquisición más efectiva. Además, las numerosas investigaciones llevadas a cabo han aportado bastante evidencia empírica de la efectividad real de esta técnica a la hora de mejorar el procesamiento de la información o la interpretación correcta del *input*.

Otra ventaja nada desdeñable es que, al contrario que otras técnicas como el llamado *input flood* en la bibliografía en inglés (*sobreabundancia del input* o *exceso de muestra*) o el realce textual, con las que no podemos tener la certeza de lo que los aprendientes efectivamente perciben y procesan, con las actividades de *input* estructurado podemos verificar inmediatamente si los aprendientes están estableciendo relaciones correctas entre la forma y el significado, puesto que en caso contrario las actividades de *input* estructurado no se pueden completar con éxito. Es decir, si procesan adecuadamente el *input*, realizan correctamente la actividad; y al revés: si realizan correctamente la actividad, procesan adecuadamente el *input*.

Una tercera ventaja de este tipo de actividades es su enorme idoneidad para la enseñanza comunicativa del lenguaje, ya que favorecen y posibilitan intercambios significativos de información semántica al tiempo que requieren que los aprendientes presten atención a las formas lingüísticas. Si los profesores se percatan de que los aprendientes tienen un problema con algún fenómeno lingüístico concreto, pueden preparar una serie de actividades de *input* estructurado para ayudarles a procesar ese fenómeno de modo más preciso.

En cuanto a la potencialidad explicativa del modelo de procesamiento del *input*, como señala VanPatten (2007), permite dar cuenta de varias de las constataciones que las investigaciones en adquisición de lenguas vienen señalando como fundamentales (Long 1990). Por ejemplo, la necesidad de exposición al *input* y el hecho de que buena parte de la adquisición sea incidental. Que el procesamiento del *input* incorpora un tratamiento específico del *input* ha quedado bastante demostrado. Lo más relevante, sin embargo, es que el modelo podría explicar que la mayor parte de la adquisición sea incidental, ya que hasta cierto punto la adquisición se produce como consecuencia de la intención activa del aprendiente de

comprender el *input*: su atención principal se centra en el significado y la relación de forma-significado; el análisis sintáctico de oraciones es el resultado del esfuerzo del aprendiente al comunicarse.

Una segunda constatación de los estudios de ASL, a saber, que los aprendientes adquieren los fenómenos lingüísticos en secuencias determinadas, recibe una explicación por parte del modelo. En conjunto, los diversos principios del modelo pueden responder, por ejemplo, a la siguiente pregunta: ¿por qué el sistema de inflexión verbal en inglés se adquiere en el orden en que se adquiere? Los aprendientes procesarán en primer lugar (y posteriormente adquirirán) el morfema *-ing* debido al Principio de la primacía del significado y al Principio de la preferencia léxica, ya que ningún ítem léxico codifica la información que aporta dicho morfema. Por su parte, el morfema *-s* de tercera persona se adquiere mucho más tardíamente debido al *Principio de la preferencia por lo no redundante* (la tercera persona *-s* siempre es redundante, mientras que las otras inflexiones verbales en inglés no lo son).

Por contra, una desventaja de esta técnica de instrucción gramatical es que exige una gran cantidad de planificación, esfuerzo y reflexión por parte del profesor. Cualquier actividad basada exclusivamente en la comprensión del *input* no requiere en absoluto tanta concentración. Para que la actividad sea efectiva, el profesor debe determinar cuáles son las estrategias ineficaces de procesamiento que los aprendientes emplean a la hora de procesar una determina forma y actuar en consecuencia manipulando el *input* para obligar a los aprendientes a utilizar estrategias óptimas de procesamiento. La evidencia empírica sugiere que el esfuerzo merece la pena en términos de adquisición.

El procesamiento del *input* no es, sin embargo, un modelo de adquisición de L2 (VanPatten 2007, 127). Como hemos visto, el procesamiento del *input* pretende dar cuenta de las estrategias que emplean los aprendientes para establecer relaciones entre formas y significados, así como para determinar el análisis sintáctico de las frases del *input*. No pretende dar cuenta de la adquisición en general, puesto que en ella entran en juego otros procesos, como el almacenamiento de datos (el modo en que se incorporan los datos a la IL del aprendiente), la acción de la GU sobre esos datos, la reestructuración (la manera en que los datos incorporados afectan a la IL, como en la fase en que las formas regulares provocan que las formas irregulares se regularicen), la producción de *output*, los efectos en adquisición de de la interacción lingüística, etc. El procesamiento del *input*, por su parte, solo estudia y explica la recogida inicial de datos. VanPatten (2007), para explicar la utilidad y el alcance del procesamiento del *input*, lo compara con la fabricación de miel por parte de las abejas:

"[...] Bees have to make honey. To do so, they have to gather nectar. They go to some flowers but not others. They have to find their way to flowers and then back to the hive. They then do something to the nectar so that honey is created. They build combs to store the honey, and so on. All of these endeavors are part of honey making. But we can isolate our research to ask the following questions: How do bees gather nectar? Why do they select some flowers and not others? This is similar to the concerns of IP. How do learners make form-meaning connections? Why, at a given period in time, do they make some connections and not others? IP isolates one part of acquisition; it is concerned with the "nectar-gathering aspect" of acquisition and leaves other models and theories to account for what happens to the nectar when it gets to the hive."⁵⁸

⁵⁸ *Input processing in Adults Second Language Acquisition*, B. VanPatten (2007, 127).

4.7. Pautas para el desarrollo de las actividades de input estructurado

Lo primero que se debe mencionar al hablar del desarrollo de actividades de *input* estructurado es que los aprendientes no producen la estructura o forma gramatical a la que se están dedicando. Por el contrario, se implican en procesar activamente frases del *input* (VanPatten, 1996, 63). De este modo, el estudiante puede explorar el funcionamiento de los fenómenos lingüísticos y lograr una comprensión de mayor alcance que la aparente arbitrariedad que las reglas y ejercicios tradicionales ofrecen (Llopis, 2009, 61). En cualquier caso, lo que parece evidente es que estas actividades facilitan a los aprendientes la comprensión de la información semántica o pragmática que un fenómeno gramatical codifica cuando se lo encuentran en el *input*.

Lee y VanPatten (1998, 104-109) presentan seis pautas esenciales para desarrollar actividades de *input* estructurado, que se han vuelto tópicos en la bibliografía de procesamiento del *input*. Son las siguientes:

1. Presente una cosa cada vez.
2. Mantenga la atención del aprendiz en el significado.
3. Vaya desde las frases hasta el discurso.
4. Use *input* oral y escrito.
5. Tenga al aprendiz 'haciendo algo' con el *input*
6. Tenga en mente las estrategias de procesamiento

1. Presente una cosa cada vez

Tratar un solo ítem cada vez. Por ejemplo, separando el tratamiento metodológico de las conjugaciones verbales de sus reglas de uso correspondientes, centrando la atención en uno o dos fenómenos concretos. Esto, en su opinión, permite restringir al mínimo la presentación y descripción de la estructura gramatical y centrar la atención en el ítem concreto.

2. Mantenga la atención del aprendiz en el significado

Ambos autores nos recuerdan que se debe atender al contenido del *input* para que los aprendientes vean cómo la gramática interviene en su codificación. A continuación, presentan

dos actividades centradas en los complementos en *-ing* del verbo inglés *enjoy* e invitan a los lectores a descubrir cuál es la que mantiene la atención al significado.

Actividad 6. Rodea con un círculo todos los usos de *-ing*. ¿Con qué verbo se emplea?

Barnard Smith is an instructor who enjoys only certain aspects of his job. On the one hand, he enjoys teaching. [...]. He really enjoys preparing new and innovative tasks for learners to do in class. On the other hand, he does not enjoy correcting essays. [...].

Actividad 7. Marca las afirmaciones que consideras verdaderas sobre tu profesor.

- He / She enjoys teaching
- He / She enjoys preparing exams
- He / She enjoys correcting exams
- He / She does not enjoy reading student essays

La actividad que mantiene la atención al significado es la número 7, pues no puede ser realizada sin establecer relaciones forma-significado.

3. Vaya desde las frases hasta el discurso

Lee y VanPatten (1998, 106) explican que las frases aisladas son fácilmente procesadas por los aprendientes, mientras que en los textos largos el procesamiento del significado abruma al estudiante y le pasa desapercibida la forma gramatical. A continuación, presentan una serie de cuatro actividades que van desde frases aisladas (aunque relacionadas) hasta el discurso:

Actividad 8. Alice y Ray. Mira los dibujos de las tareas cotidianas de Alice y Ray. Escucha a tu profesor y escribe si la tarea la hace Alice o Ray

Modelo: (Oyes) This person eats lunch with friends
 (Respondes) That is Ray

Actividad 9. ¿En qué orden? Sin mirar los dibujos, ordena las siguientes tareas de Ray en el orden en que las hace. Después, compara tus respuestas con los dibujos.

- _____ a. He goes to bed late.
_____ b. He sleeps in his math class.
_____ d. He goes to music class.
(etc.)

Actividad 10. El estudiante típico. Lee las siguientes frases. ¿Son verdaderas para el típico estudiante de tu escuela?

The typical student...	TRUE	NOT TRUE
1. gets up at 6:30 a.m.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. skips breakfast	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. drives to school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. sleeps in at least one class	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(etc.)		

Actividad 11. Un día de John. Haced grupos de tres personas y escuchad el texto que va a leer el profesor para completar después todo lo posible las siguientes frases.

1. John gets up at _____
 2. He requires at least _____ to wake up fully
 3. He prefers not to _____ in the morning
- (etc.)

Narración leída por el profesor: *“John is a student at X University. On most days, he gets up at 8:00. But the mornings are very difficult for him since he just isn’t a morning person. He needs to drink at least three cups of strong coffee to wake up. [...]”*

4. Use input oral y escrito

A juicio de los autores, las actividades anteriores proporcionan oportunidades para procesar *input* oral y escrito. Para ellos, cualquier combinación de ambos *inputs* en una sola actividad es útil para poder atender las diferencias individuales de aprendizaje: hay estudiantes que basan su aprendizaje en la oralidad y otros, en la escritura.

5. Tenga al aprendiz ‘haciendo algo’ con el input

Según Lee y VanPatten, el aprendiz debe implicarse activamente en la atención al *input* para animarle a procesar la gramática. En las actividades anteriores, el aprendiz debe responder al *input* de alguna manera (diciendo sí o no, mostrando acuerdo o desacuerdo, ordenando cosas, etc.), *aunque no produciendo la estructura* que están procesando.

6. Tenga en mente las estrategias de procesamiento

Los autores recuerdan la Actividad 1, en la que no aparecen expresiones temporales como *la semana pasada* o *ahora* porque se tiene en cuenta el Principio de la primacía de las palabras de contenido. Por ello concluyen que si se van a enseñar las terminaciones verbales de persona no será muy útil presentar frases que contengan un sujeto explícito, porque los aprendientes se fijarán en él y no en las desinencias. También añaden que para enseñar los

pronombres de OD en español no conviene emplear frases que comiencen por un sujeto explícito, sino por pronombres de OD.

4.8. Tipos de actividades de input estructurado

La bibliografía sobre procesamiento del *input* (Llopis 2009; VanPatten 1996 y 2004; Wong 2004) viene distinguiendo dos tipos principales de actividades de *input* estructurado: las *actividades referenciales* (como las actividades 8, 9 y 11 de más arriba) y las *actividades afectivas* (como la 7 y la 10). Las actividades referenciales requieren que el aprendiente centre su atención en la forma que está estudiando para comprender su significado. En ellas sólo hay una respuesta correcta, de modo que el profesor puede verificar inmediatamente si los alumnos han realizado adecuadamente las relaciones entre forma y significado (Wong 2004, 70). Las actividades afectivas, por su parte, implican personalmente al alumno en la toma de decisiones sobre los enunciados, ya que no hay una sola respuesta correcta y las opciones dependen de las opiniones, creencias o emociones individuales. El objetivo de las actividades afectivas es que los estudiantes establezcan las relaciones entre formas y significados de un modo lúdico, lo que las aleja del contexto académico del aula y las acerca a los usos cotidianos de la lengua (Llopis, 2009, 40).

La relevancia de este tipo de actividades afectivas estriba en el protagonismo que el discente debe ocupar dentro de un aula que coloca la comunicación como eje esencial de la docencia, cuyos principios están orientados a la acción y a la transmisión de significado en contextos reales. Varios autores (Wong 2004, Lee y VanPatten 2003) indican que a la hora de secuenciar las actividades de procesamiento del *input* es más provechoso que las llamadas actividades referenciales aparezcan en primer lugar, seguidas posteriormente de las actividades afectivas. De esta forma, las últimas desempeñan el papel de refuerzo afectivo una vez que los aprendientes han empezado a percatarse de las formas con las actividades referenciales.

Lee y VanPatten (1995, 109) detallan cinco tipos de actividades de *input* estructurado:

- I. Opciones binarias.
- II. Emparejamientos.
- III. Completar información.
- IV. Selección de alternativas.
- V. Cuestionarios.

Las opciones binarias son actividades, como la actividad 10 vista más arriba, en las que los aprendientes eligen entre dos alternativas: verdadero/falso, verosímil/inverosímil, etc. En los emparejamientos, por su parte, los aprendientes deben indicar la correspondencia entre una

frase del *input* y otra cosa: un dibujo, un nombre, una causa de algo, una consecuencia lógica, etc. (como en la actividad 9).

En las actividades de compleción de información, como la 11 de más arriba, los aprendientes tienen que completar la información aportada por las frases mediante la inserción de algún elemento. Para Lee y VanPatten (1995, 110), la característica principal de este tipo de actividades es que los aprendientes no tienen que producir el ítem gramatical sino otra cosa distinta, como en la siguiente actividad, centrada en el modo condicional:

Actividad 12. ¿Qué haría y qué no haría?

Paso 1. Elige alguien de la clase que crees conocer bien, escribe su nombre en el hueco de más abajo y completa cada afirmación con la información que pienses correcta.

A menos que tuviera que hacerlo, _____ (nombre de la persona)...

1. nunca comería _____.
2. nunca iría a _____.
3. nunca gastaría dinero en _____.

Por otro lado, _____ (nombre de la persona)...

4. probablemente comería _____ sin dudarlo.
5. iría a _____ de vacaciones.
6. gastaría gustosamente dinero en _____.

Paso 2. Cada estudiante entrega sus respuestas al profesor, que las irá leyendo una por una. Cuando la persona elegida diga "Es verdad", el estudiante recibirá un punto.

La selección de alternativas incluye cualquier actividad en la que los aprendientes deben elegir entre tres o más alternativas a partir de un estímulo. Tanto el estímulo como las alternativas deben contener los ítems gramaticales que se van a practicar en la actividad. La siguiente se centra en la tercera persona del presente:

Actividad 13. ¿Conoces bien a tu profesor? Elige la frase que mejor completa la afirmación sobre tu profesor. Después, él o ella te dirán si es verdad.

1. As soon as he gets home, my instructor...

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------|
| a. reads the mail. | c. has a cocktail. |
| b. plays with his children/dog/cat. | d. does something else. |

2. When it's time for dinner, he...

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| a. prepares the meal. | c. helps with the meal. |
| b. waits for the meal. | d. orders a pizza. |

3. Etc.

En los cuestionarios el aprendiz tiene que responder a una serie de ítems y/o preguntar a un compañero. Pueden usarse en los formatos descritos antes y con las siguientes variables: mostrar acuerdo/desacuerdo, indicar la frecuencia de una actividad, responder sí/no a preguntas, encontrar personas que respondan a una pregunta de la misma manera, etc. A continuación presentamos un ejemplo de este tipo de actividad de *input* estructurado centrado en el uso de los pronombres de OD:

Actividad 14. Actitudes hacia el gobierno. Indica tu grado de acuerdo con cada afirmación. Después, reuniremos los resultados para conocer la actitud de toda la clase.

5. Muy de acuerdo.
4. De acuerdo.
3. Algo de acuerdo.
2. En desacuerdo.
1. Muy en desacuerdo.

El gobierno...	5	4	3	2	1
nos entiende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nos ayuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nos controla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nos ignora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
no nos representa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nos guía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A estos tipos, Lee y VanPatten (1995, 113) añaden la *búsqueda de firmas*, que es una técnica de cuestionario en la que los aprendientes dan vueltas por la clase intentando encontrar personas que respondan afirmativamente a una pregunta concreta. En la siguiente actividad, centrada en las expresiones verbales de construcción pronominal, los estudiantes deben responder a preguntas sobre sus reacciones emocionales ante cosas relacionadas con la escuela.

Actividad 15. Reacciones. Encuentra personas en la clase que te respondan afirmativamente a las siguientes preguntas.

1. ¿Te pones tenso cuando hablas en español? _____
2. ¿Te pones nervioso antes de un examen importante? _____
3. ¿Te deprimes en las vacaciones? _____
4. ¿Te aburres cuando no estás en la escuela? _____

El profesor puede continuar pidiendo información a los aprendientes sobre sus descubrimientos: *Matthew, ¿quién ha dicho que se deprime en vacaciones? ¿David? ¿Te deprimes? ¿Por qué?*

Los autores añaden que este tipo de actividades son también de *input* estructurado (y no de producción) porque los aprendientes no crean nuevas formas a partir de su sistema lingüístico: simplemente las leen.

4.9. El procesamiento del *input* en la enseñanza de ELE

El propio fundador del modelo del procesamiento del *input* estima en una reciente entrevista (VanPatten, 2009) que la influencia del modelo sobre los manuales de enseñanza de L2 ha sido muy escasa y que gran parte de los autores que dicen aplicarlo no entienden bien lo que es el *input* estructurado. Además, añade, en los libros de texto destinados al gran público no es fácil traducir un acercamiento teórico para crear materiales pedagógicos, sobre todo si el marco teórico se aparta demasiado de los hábitos del docente. Es necesario diluir los conceptos para el profesor típico, con lo que se corre el riesgo de crear algo híbrido que no da los resultados que se obtendrían si se trabajara con conceptos más limpios. Concluye que muchos especialistas creen, por ejemplo, que sus propios materiales se basan en el *input* estructurado cuando no es así y que, hasta el momento, no existen libros de texto que hayan aportado al aula la instrucción de procesamiento.

Paradójicamente, la introducción de los principios teóricos y aplicaciones metodológicas del procesamiento del *input* en el campo de la enseñanza del ELE es bastante relevante, a pesar de lo incipiente de la propuesta. Los trabajos en español comenzaron a publicarse a finales del siglo pasado, pero su presencia se hizo más significativa en la primera década del siglo XXI. Las aportaciones en artículos de las revistas especializadas, sin embargo, no han resultado especialmente significativas, pues en la mayoría de los casos se trata de textos que describen el enfoque en sus aspectos básicos, cuyo objetivo principal es la presentación del modelo en el ámbito español. De este tipo de aportaciones destacaremos las de Alonso (2004) y Castañeda y Ortega (2001). Donde el modelo sí ha recibido una investigación más profunda es en memorias de fin de máster (Ruiz 2006) y en los trabajos de Reyes Llopis (Llopis 2007 y 2009, especialmente este último, consistente en una tesis doctoral). Estas últimas investigaciones empíricas sobre la enseñanza de ELE han venido a aportar mayor evidencia estadística a la eficacia del procesamiento del *input* en términos de adquisición de fenómenos gramaticales.

Por lo que respecta a los manuales de aula, en varios de los publicados en la última década aparecen con cierta frecuencia actividades de *input* estructurado. En Martín y Sans (2004), por ejemplo, aparecen ciertas técnicas de procesamiento del *input* a través de actividades que requieren la recreación de situaciones de elocución de las frases propuestas o la selección entre varias de la intervención que continúa el par dialogal iniciado por una frase determinada. Tanto unas como otras requieren la comprensión de las implicaciones significativas de un fenómeno formal. En el libro de ejercicios de este manual abundan algo más las actividades de *input* estructurado a través de ejercicios en los que se les pregunta a los estudiantes por el

tema de la conversación, por la continuación de lo que se ha dicho o por la intención comunicativa del que habla, para lo que tienen que elegir entre varias opciones. Corpas et al. (2005), Cerrolaza et al. (1999) o Conejo et al. (2012) son otros manuales de aula que presentan actividades de *input* estructurado.

4.9.1 La Gramática básica del estudiante de español

Sin duda, la mayor influencia del modelo de procesamiento del *input* en España, de amplia resonancia y enorme efecto sobre los materiales de aula publicados, ha sido la publicación en 2005 del que para muchos es el mejor manual de gramática de ELE: la *Gramática básica del estudiante de español*, de Alonso et al. (2005). Como describe Gómez del Estal (2010), se trata de un manual de gramática de temática general (esto es, no monográfico) que trata con amplitud los principales aspectos morfosintácticos del español aprovechando los principios metodológicos del procesamiento del *input* a través de un amplísimo abanico de actividades de *input* estructurado.

Cada uno de los más de 150 apartados de que consta el manual trata un ítem gramatical concreto, en muchos casos bajo la forma de oposiciones o contrastes muy pertinentes para la clase de ELE. Los apartados comienzan con una ficha destacada en color amarillo que contiene las explicaciones gramaticales (es decir, instrucción explícita), seguida por una serie de actividades de *input* estructurado de diversos tipos, ilustrado todo ello por numerosos dibujos que contextualizan adecuadamente las muestras y abstracciones presentadas, así como las actividades. El enfoque es, por ello, claramente deudor del modelo de procesamiento del *input*. La secuenciación de las explicaciones acostumbra partir de la morfología para seguir con los usos funcionales de las formas estudiadas. En cuanto a los ejercicios, se va de lo más simple a lo más complejo.

Varios de los autores del manual se han destacado por sus contribuciones a una descripción de la gramática del ELE (entendida como gramática significativa) rigurosa, fiable y operativa, por lo que las explicaciones gramaticales que presentan están basadas en una concepción de la lengua como instrumento de comunicación y de transmisión de significado. De este modo, las reglas procuran destacar la carga significativa o de sentido asociada al fenómeno gramatical tratado, todo ello partiendo del uso real de la lengua. Las generalizaciones o reglas cuentan con abundante apoyo gráfico, ejemplificadas claramente mediante situaciones cotidianas de uso del recurso gramatical, en muchos casos con gran elegancia explicativa. Tanto la descripción lingüística como la ilustración visual contribuyen a una presentación sencilla al par que rigurosa de los diversos fenómenos gramaticales, lo que se traduce en la facilidad de aplicación de las explicaciones a contextos de uso real de la lengua en comprensión y expresión. Por otro lado, se incluye cierta descripción funcional, aunque siempre dependiente del ítem gramatical tratado, formulada a partir de los distintos usos de cada forma. La terminología que emplea el manual requiere ciertos conocimientos básicos, aunque en

muchos casos se incluyen definiciones aclaratorias de los términos que se emplean en las generalizaciones. En cuanto al tratamiento de contrastes internos o externos, abundan las oposiciones significativas entre formas, en especial las más relevantes para el aula de ELE (tiempos y modos verbales, artículos, pronombres, etc.), pero los autores prescinden de la presentación de contrastes con otras lenguas.

En cuanto a las actividades o ejercicios de *input* estructurado que incluye el manual, todos ellos presentan una única solución significativamente correcta, muy dependiente de las explicaciones operativas presentadas previamente, lo que facilita su realización. De ese modo, las reglas quedan ligadas íntimamente a la ejercitación práctica. Además, la clave de los ejercicios incluida al final del libro posibilita una corrección autónoma por parte del estudiante interesado. Muchos de los ejercicios están situacionalmente contextualizados, lo que permite comprobar la dimensión comunicativa del fenómeno gramatical demandado. Estas situaciones abarcan diferentes ocasiones de intercambio comunicativo muy similares a las que se producen en el uso real de la lengua. Incluso en el caso de los ejercicios que siguen a las explicaciones morfológicas de los tiempos verbales, donde el hecho de no haber explicado el uso del tiempo en cuestión determina que la elección entre una forma u otra dentro del ejercicio sólo pueda basarse en el criterio de la identificación de la persona verbal, esta debe realizarse a partir de las variables significativas. Las actividades, en conclusión, facilitan el establecimiento de conexiones afortunadas entre las formas y el significado que codifican. En la Figura 12. *Procesamiento de perfecto vs. indefinido* aparece una actividad de opción binaria (vid. más arriba) para la oposición entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido del modo indicativo.

1 ¿De qué están hablando? Subraya la opción más probable.

➔ ¿Has visto mis gafas de sol?

a. La semana pasada.

b. Hoy.

1. Alguien **ha matado** a Julio César.

a. Julio César es el Emperador romano.

b. Julio César es su gato.

2. Nadie **bailó**.

a. En la fiesta del fin de semana pasado.

b. En esta fiesta donde estamos.

3. He **conocido** a un chico maravilloso.

a. El lunes pasado.

b. Este verano.

4. Nos **compramos** un Mercedes.

a. En 1999.

b. Esta misma mañana.

5. Fue muy importante para la humanidad.

a. El descubrimiento del fuego.

b. La era de la informática.

6. No **ha dicho** ni una sola palabra.

a. El día de su último cumpleaños.

b. Desde esta mañana hasta ahora.

7. ¿**Comprasteis** toda la comida vosotros?

a. Para la cena de hoy.

b. Para la cena del otro día.

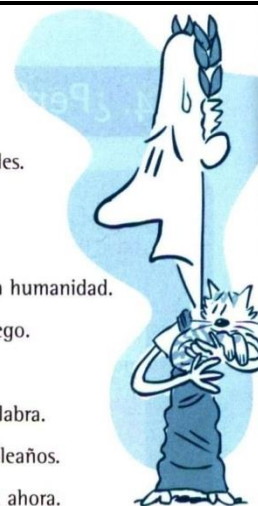


Figura 12. Procesamiento de perfecto vs. indefinido
(extraída de Alonso et al. 2005, 120)

De este modo, el manual resulta de gran eficacia didáctica en el intento de mejorar y profundizar el conocimiento gramatical explícito (y, en menor medida, también implícito) de los estudiantes, ya que combina descripciones sencillas, fiables y significativas del sistema gramatical con actividades de *input* estructurado cuya resolución exige la aplicación de esas descripciones a contextos lingüísticos cercanos a los reales y genera un procesamiento riguroso de los enunciados en tanto que recursos para transmitir significados y tomas de postura del enunciador. Se trata, en suma, de un manual de referencia fundamental para cualquier estudiante adulto y con formación académica de grado medio interesado en afianzar su conocimiento gramatical del español (Gómez del Estal, 2010).

Tras haber revisado en los capítulos 3 y 4 dos de los tres tratamientos que se analizan en la presente investigación, pasamos ahora a presentar con detalle nuestra propuesta de tratamiento de la gramática: las tareas gramaticales. Este capítulo 5 es, por consiguiente, la parte más extensa y original de nuestra tesis doctoral.

5. El tratamiento mediante tareas gramaticales

En este capítulo quinto presentamos el tercero de los tratamientos de la gramática que investigamos en este trabajo: las tareas gramaticales. Se trata del capítulo más extenso porque en él presentamos la propuesta de enseñanza de la gramática sobre la que llevamos trabajando desde hace dos décadas. Es, por tanto, la parte más original y personal de la presente tesis doctoral. Partimos reflexionando sobre la polémica, ya clásica, entre el método deductivo y el inductivo para facilitar el aprendizaje de la gramática, adentrándonos en las relaciones entre la lengua y el habla dentro de la lingüística y los estudios gramaticales. A continuación, recogemos las ventajas e inconvenientes de ambos métodos que la investigación reciente ha detectado y concluimos la polémica mediante la propuesta de aumento de la conciencia gramatical, que rechaza la imposición de una sola vía de acceso a la gramática, sea deductiva o sea inductiva. Continuamos este cuarto capítulo con la presentación del fundamento psicolingüístico de las tareas gramaticales, donde analizamos con profundidad las diversas relaciones entre la enseñanza de la gramática y la construcción del conocimiento gramatical explícito/implícito y los mecanismos que ello implica. Seguidamente, presentamos las características de las tareas gramaticales y las investigaciones empíricas sobre su eficacia para aprender gramática llevadas a cabo dentro del ámbito anglosajón y español.

Después, en el apartado 5.6, presentamos la propuesta más novedosa de la presente investigación, que es una consecuencia directa del trabajo con tareas gramaticales: las estrategias gramaticales, entendidas como los procesos psicolingüísticos que facilitan el aprendizaje inteligente y autónomo de la gramática. Las situamos dentro de la investigación actual sobre estrategias de aprendizaje y justificamos la necesidad de su presencia diferenciada y de la reflexión sobre ellas. Tras un intento de definición de las estrategias gramaticales, presentamos el catálogo provisional inédito que formulamos en 1994, así como las aplicaciones didácticas que hemos llevado a cabo en varios trabajos publicados. Este apartado se cierra revisando las investigaciones empíricas realizadas sobre estrategias gramaticales, de las que destacan las dos que llevamos a cabo en el ámbito español.

El capítulo continúa analizando las ventajas e inconvenientes del trabajo con tareas gramaticales y termina presentando la influencia de este tipo de actividades de descubrimiento gramatical dentro de la enseñanza de ELE. Para ello recoge las reflexiones teóricas que han aportado varios investigadores relevantes, en especial dentro del Enfoque mediante tareas, y también reseña las publicaciones (manuales de aula, unidades didácticas, etc.) que incluyen tareas gramaticales en su tratamiento de los fenómenos lingüísticos.

5.1. Introducción

A continuación presentamos dos tipos de situaciones que cualquier profesor familiarizado con la metodología comunicativa de enseñanza de lenguas habrá observado durante las lecciones:

Situación A

Hay bastante ruido: voces, murmullos, risas, sillas que se mueven, libros que van de mano en mano, la ventana abierta. Los alumnos hablan en español en parejas o grupos y han colocado las sillas para favorecer la conversación. Hay tres que se sonríen, compartiendo un chiste (en español). Otros cuatro están muy acalorados discutiendo sobre algo (en español). Uno pide al profesor (en español) que cierre la ventana. El profesor es una ayuda externa y resuelve consultas del tipo: *¿Cómo se dice en español X?*

Situación B

El profesor está en la pizarra, con el libro en la mano, escribiendo cosas y explicándolas. Los alumnos están sentados ordenadamente de espaldas a las paredes. Hay cinco que escuchan con atención y toman notas. La mayoría mira al profesor como si fuera un extraño, sin comprender claramente gran parte de lo que dice. Hay tres que hablan en su lengua y cuatro miran al personal o por la ventana.

Las dos situaciones que acabamos de presentar son las que nos despertaron la conciencia de la seria inconsecuencia teórica y pedagógica que se daba al trabajar en el aula con un enfoque centrado en la comunicación (Gómez del Estal, 2001), al percibir lo que pasaba en cada una de ellas respecto a los papeles del profesor y de los alumnos. Ambas situaciones son, probablemente, caricaturas exageradas (pero no por ello menos reales) de las situaciones que se producen a menudo en el aula. Seguramente la situación mayoritaria es una mezcla de ambas (tal vez con mayor frecuencia de la B), pero son dos extremos que cualquier profesor puede reconocer.

La situación A la generan tanto las tareas comunicativas finales (por ejemplo: *solicitar información turística para un viaje de fin de semana*), como las inmediatamente anteriores a las comunicativas (por ejemplo: *dividir la clase en dos grupos -agentes de viaje y turistas- para que preparen lo que van a decir en la tarea final*), y en general, cualquier actividad que esté centrada en el significado y el intercambio de información. La situación B, sin embargo, la producen las tareas capacitadoras o, en general, cualquier actividad que se centre más en la

forma, esto es, en la presentación de contenidos lingüísticos. Las explicaciones de gramática, la presentación directa de léxico o de funciones, generan en el aula situaciones de este tipo. Por ejemplo, explicar cómo informarse de horarios de trenes o aviones, explicar las horas, presentar el vocabulario relacionado con reservas en hoteles o restaurantes, etc.

En general, las tareas que generan situaciones como la presentada en A reúnen las siguientes características (Gómez del Estal, 2001):

1. Igualdad de nivel entre el profesor y el alumno.
2. Presencia de interacción, negociación e intercambio en el uso del lenguaje.
3. Desarrollo de estrategias de comunicación.
4. Motivación a través de la implicación personal del alumno

Sin embargo, las tareas que provocan situaciones como la descrita en B presentan estos rasgos:

1. Desigualdad entre el profesor, que es el que sabe, y el alumno, que debe aprender.
2. Mínima presencia (o ausencia) de interacción, negociación e intercambio.
3. Desarrollo mínimo (o nulo) de estrategias de aprendizaje.
4. Pérdida de atención debida al papel pasivo que se asigna al alumno.

Esto quiere decir que, trabajando con una concepción comunicativa del lenguaje, nos vemos abocados a romper la comunicación cuando trabajamos contenidos lingüísticos. Desde esa concepción esto no puede verse más que como un *fracaso* que, por consiguiente, llevó a algunos especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras (Ellis 1993; Fotos y Ellis 1991; Fotos 1993 y 1994; Gómez del Estal, 1994; Gómez del Estal y Zanón, 1994b; Loschky y Bley-Vroman 1993; Rutherford y Sharwood Smith, 1988) a plantearse la siguiente pregunta: *¿No es posible hacer tareas capacitadoras, es decir, tareas centradas en los contenidos gramaticales, con las características de las comunicativas?*

La respuesta a este problema reside en utilizar lo que se ha definido en el campo de la ASL como *aumento de la conciencia gramatical* (*grammar consciousness-raising*, en primer término en Rutherford y Sharwood-Smith, 1985), es decir, como los esfuerzos externos para dirigir la atención de los aprendientes de una L2 hacia las propiedades formales de un determinado fenómeno lingüístico mientras se comunican en la L2. Básicamente, consiste en proporcionar a los alumnos herramientas que les permitan ser conscientes de fenómenos

lingüísticos que se producen en la L2 y que son pertinentes de alguna manera, por ejemplo, para alguna tarea comunicativa que se va a llevar a cabo en la clase. Se trata entonces de ayudar a los aprendientes a reflexionar metalingüísticamente, es decir, a que descubran en colaboración con otros estudiantes, dialogando con ellos, las regularidades de la lengua que están aprendiendo. No se trata de *producir* la estructura gramatical que se está observando (como en la práctica tradicional), sino de alcanzar un entendimiento consciente de su funcionamiento y de su utilidad que favorezca la adquisición (Ellis, 2006). En definitiva, la idea es ayudarles a que descubran la gramática del español.

De esta manera, el objetivo de cada tarea capacitadora o gramatical debe ser el descubrimiento de una regla constante del lenguaje a través de la observación de enunciados lingüísticos. Esta, y no otra, es la función del lingüista o gramático, como es bien sabido. R. Ellis (2008, 146) sostiene que, del mismo modo que los lingüistas, los aprendientes de una L2 pueden reflexionar analíticamente sobre su propio conocimiento implícito. En este sentido, se trata de ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendientes de gramático. A muchos profesores esto puede parecerles demasiado complicado, pero es fundamental darse cuenta de que la reflexión sobre el lenguaje es algo que hacemos a cada paso, tanto en el aula como fuera de ella. Cuando decimos en nuestra vida cotidiana cosas como “En Zamora *luego* quiere decir *enseguida*”, estamos actuando como lingüistas. O cuando decimos en el aula “el imperfecto se usa para presentar lo indicado por el verbo como una situación, mientras que el indefinido lo usamos para presentarlo como una acción”, también estamos actuando como lingüistas. Y si esperamos que nuestros estudiantes aprendan estas cosas en estos términos, estamos esperando que se comporten como aprendices de lingüistas. Lo que se pretende con las tareas gramaticales es hacernos conscientes de ello y aprovechar al máximo la utilidad de la reflexión sobre el lenguaje. Antes de presentar nuestra propuesta de tratamiento de la gramática, conviene que nos adentremos en el problema.

5.2. ¿Camino arriba o camino abajo? La polémica entre deducir o inducir la gramática

En los trabajos de numerosos investigadores aparece frecuentemente la palabra ‘péndulo’ (Fotos, 2005: 665; Schmidt, 1995: 3; Martín Peris, 2004: 322, entre otros) para retratar muy certeramente lo que ha venido sucediendo a lo largo de la historia dentro de la enseñanza de L2, en general, y de la gramática, en particular. En la década de los 60 del siglo pasado, Mackey (1965: 151) observaba:

“If we now glance back at the development of language-teaching method we will see that it first swings from the active oral use of Latin in ancient and medieval times to the learning by rules of the Renaissance grammars, back to oral activity with Comenius, back to grammar rules with Plötz, and back again to the primacy of speech in the Direct Method.”⁵⁹

En consecuencia, a pesar de que existe una multitud de diferentes métodos y enfoques para la enseñanza de una L2, todos ellos comparten, hasta cierto punto, o bien los rasgos del aprendizaje deductivo, o bien los del aprendizaje inductivo. De este modo, la polémica entre el enfoque inductivo y el deductivo es tan vieja como la propia profesión de profesor de idiomas (Krashen, 1975, 441). Ya en 1928, un artículo de *The Modern Language Journal* comenzaba indicando que hay dos modos distintos de presentar un problema lingüístico:

“On the one hand, [...] we begin with an abstraction, verify its correctness through several examples, and then proceed to construct language synthetically. In this case, our presentation is deductive, for we infer (deduce) language from a rule. We may, on the other hand, begin with language itself, with a text in which certain specific problems occur. Taking the sentences [...] we can by a number of well-formulated questions help our student to observe and scrutinize the existence and recurrence of these specific forms and constructions. [...] We induce him to observe, compare, and analyze language until he has found a definite principle which seems to underlie its formation. In this case our presentation is inductive.”⁶⁰

Décadas más tarde, la polémica seguía viva en la propia *The Modern Language Journal* (vid. Rice, 1945 o Fischer, 1979, por ejemplo) y sigue estándolo en la actualidad dentro de los estudios de ASL y los modelos metodológicos y didácticos. Pero vayamos a las definiciones de uno y otro enfoque. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes define

⁵⁹ Mackey, W. (1965). *Language teaching analysis*.

⁶⁰ Peter Hagboldt (1928, 440), *Presenting grammar inductively*.

el aprendizaje deductivo⁶¹ como una forma de aprender en la que el aprendiente realiza un proceso que parte de la comprensión de una regla que explica una característica de la lengua, pasa por la observación de cómo funciona dicha regla mediante ejemplos, para llegar a su práctica posterior. Así pues, el aprendiente realiza un proceso que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua). El aprendizaje deductivo va de la regla a los ejemplos. En los últimos cien años “[...] became the major language teaching pedagogy in Europe and North America” (Fotos, 2005, 662)⁶².

El aprendizaje inductivo⁶³, por su parte, queda definido por el mismo *Diccionario de términos clave de ELE* como una de las formas de aprendizaje en la que el aprendiente realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica. Así pues, el aprendiente realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados).

El aprendizaje inductivo, de este modo, empieza con los ejemplos, de los cuales se induce la regla. Aunque a muchos pudiera parecerles reciente este enfoque de la enseñanza, como hemos visto en la cita de Mackey (1965) ya el propio Comenius (1657) abogaba por unir

“[...] siempre y en todas partes, ejemplos, preceptos y ejercicios. Porque sin los ejemplos no se aprende nada fácilmente; porque sin preceptos no se hace nada razonablemente, y sin la práctica nada sólidamente. Porque en efecto, los oídos creen a los demás, los ojos creen a sí mismos, pero las manos, la lengua y la mente captan directamente las cosas. Débese por tanto hacer que las cosas pasen de los oídos a los ojos y de los ojos a las manos. Este orden debe ser observado continuamente porque:

1. Hay que ir directamente a las cosas de las que los sentidos toman ejemplos.
2. Deben llegar las cosas al entendimiento; y el camino serán los preceptos bien elaborados.
3. El entendimiento debe llevar las cosas hacia su uso, lo cual se conseguirá con continuas pruebas y ejercicios bien hechos.”⁶⁴

En enseñanza de la lengua (sea en L1 o en L2), el enfoque deductivo ha venido siendo caracterizado como el modelo de las tres P, o PPP: presentación, práctica y producción (vid. el apartado 2.3.2. La postura intervencionista o de interfaz fuerte: la atención a las formas).

⁶¹ Peris et al. (sin fecha). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeductivo.htm

⁶² Fotos, S. (2005), *Traditional and grammar translation methods for second language teaching*

⁶³ Ibídem. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeinductivo.htm

⁶⁴ Comenius, *Pampedia (Educación Universal)*, pág. 145

Johns (1991), especularmente, identifica las tres etapas del razonamiento inductivo con corpus pedagógicos: la observación (de la concordancia de la evidencia), la clasificación (de características sobresalientes) y la generalización (de reglas). Estas tres fases se corresponden aproximadamente con las tres I, o III, de Carter y McCarthy (1995), que luego veremos con más detalle. De este modo, el enfoque deductivo puede ser denominado como ‘camino abajo’ (*top-down approach* en la bibliografía en inglés), mientras que el inductivo puede ser llamado ‘camino arriba’ (*bottom-up approach*).⁶⁵

Esta dicotomía entre deducción e inducción aparece ya en el texto fundacional de la lingüística moderna de Ferdinand de Saussure cuando opone la lengua y el habla, como veremos un poco más adelante. La contradicción entre uno y otro procedimiento se halla, pues, muy honda, en el propio carácter de la lengua y de la enseñanza, pues inducción y deducción son las relaciones que se dan entre *algo que se oye* (es decir, sucesivo, temporal: el habla o la actuación) y *algo que se ve* (estático, ideativo: la lengua o la competencia), como bien razona García Calvo (1979) en su libro *Del lenguaje*, que comentamos a continuación.

⁶⁵ “[I]n psycholinguistics, cognitive psychology, and information processing, a contrast is made between two different ways in which humans analyze and process language as part of comprehension and learning. One way, known as top-down processing, makes use of “higher level”, non-sensory information to predict or interpret “lower level” information that is present in the data. The other way, bottom-up processing, makes use of the information present in the *input* to achieve higher level meaning. The meaning of these terms varies depending on the unit of analysis. For example, in word recognition, the higher level information is knowledge of permissible words as well as actual words of a language, while the lower level information is the actual phonetic *input* (or orthographic *input* in the case of written word recognition). In sentence comprehension or the interpretation of an utterance, the lower level information is words, while the higher level information includes knowledge of grammar, semantics, and pragmatics.” J. Richards y R. Schmidt (2010), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, pp. 603-604.

5.2.1. Las relaciones entre la lengua y el habla

Si la inducción es lo que nos lleva del habla a la lengua (camino arriba o *bottom-up*) y la deducción lo que nos conduce de la lengua al habla (camino abajo o *top-down*), para entender con claridad la oposición entre inducción y deducción, se hace imprescindible penetrar en profundidad en la oposición entre la *lengua* y el *habla* (o entre la competencia y la actuación). Para ello tomamos aquí la reflexión de García Calvo (1979, 55-100) sobre el término 'relación', que resulta inusualmente luminosa.

García Calvo recuerda que este término sólo se puede utilizar de dos maneras: una, como sucesión, trascurso o decurso de cosas; y otra, como construcción, conjunto o estructura de cosas. Por decirlo en términos corrientes, algo que *pasa* y algo que *queda*. Por consiguiente, hablando de construcción o estructura, se usa el término 'relación' para indicar lo que se da entre dos elementos que forman parte de un conjunto. Por ejemplo, la relación entre la raíz y la hoja del árbol, entre la mano derecha y la mano izquierda, entre dos cónyuges y su progenie, entre el soldado y el sargento, entre una escena y otra de una pieza teatral, entre el pedal y la rueda de una bicicleta, etc. En resumen, la relación que se da entre dos o más partes de un todo. Pero también es la relación que hay entre las raíces y el árbol, entre la mano y el cuerpo, entre el matrimonio y la familia, entre el sargento y el ejército, entre la escena y el acto en el teatro, entre el pedal y toda la bicicleta, etc. En conclusión, entre el todo y una o más partes, entendida la noción de 'parte' de la manera más general, de modo que no sólo el color o el peso, sino hasta la forma y proporción de partes de un cuerpo sean partes del total.

Es preciso tener muy presente para entender bien esto que este sentido de la palabra 'relación' sólo se aplica en tanto que no *pasa* nada entre los términos de la relación, es decir, mientras la bicicleta está parada, los militares están en sus casas o el árbol no es otro que el que aparece dibujado en esquema en un tratado de biología. Puesto que en el momento en que la representación teatral comienza, las manos empiezan a amasar el pan o comienza la cena familiar de Nochebuena, ahí se da el otro sentido de la palabra 'relación': el sentido en sucesión.

Hablando de trascurros, 'relación' se dice de dos cosas, ruidos o sucesos que no se ofrecen a consideración simultáneamente, sino que, como lo dice la palabra, se suceden. Lo relevante aquí es que, al contrario que en la relación de construcción, donde caben múltiples maneras de relación entre los términos, en cambio la relación de sucesión es única: la de sucederse uno tras otro, la de los ordinales de la Aritmética, la relación en el tiempo, en definitiva. Apenas cabe la distinción más que entre dos formas de sucesión: la sucesión mediata y la inmediata.

Para resumir lo expuesto podemos decir que una relación (la de construcción) se da entre dos términos que se consideran simultáneamente y componen por ello mismo un conjunto o estructura, y otra muy distinta (la de sucesión) es la que se da entre dos términos que precisamente no aparecen al mismo tiempo, sino que se suceden. En el primer caso, los términos de la relación están *ordenados* entre sí de un modo determinado; en el segundo, transcurren en un *orden*, que consiste en ir uno después del otro o el otro después del uno. Como es evidente, la palabra 'orden' se aplica en estas dos últimas frases con dos sentidos radicalmente diferentes. El primero se refiere al espacio⁶⁶; el segundo, al tiempo⁶⁷.

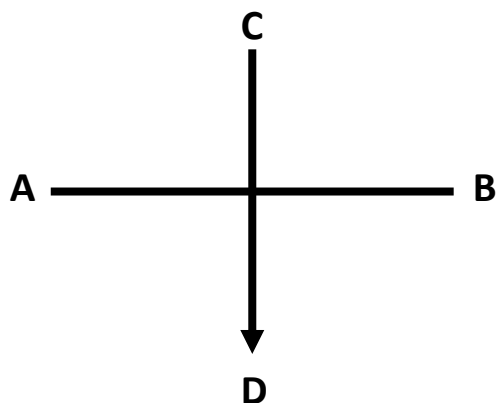
Lo esencial en este punto radica en entender que ambos tipos de relación (y, por tanto, ambos sentidos de la palabra 'orden') son incompatibles el uno con el otro. Se trata de una incompatibilidad casi por definición, ya que en el caso de la relación en construcción los términos son simultáneos o sincrónicos, mientras que en el de relación en sucesión los términos no aparecen al mismo tiempo: son diacrónicos o "insimultáneos" (García Calvo, 1979). A estos respectos resulta especialmente revelador recordar los descubrimientos gramaticales de Saussure, ya que vienen a confirmar lo que se viene señalando aquí. Por ejemplo, cuando indica que la intervención del factor 'tiempo' en las investigaciones sobre la naturaleza del lenguaje coloca a la lingüística "ante dos rutas absolutamente divergentes." (Saussure, 1945, 105). Así, indica un poco más adelante:

"Verdad que todas las ciencias debieran interesarse por señalar más escrupulosamente los ejes sobre que están situadas las cosas de que se ocupan; habría que distinguir en todas según la figura siguiente: 1° eje de simultaneidades (AB), que concierne a las relaciones entre cosas coexistentes, de donde está excluida toda intervención del tiempo, y 2° eje de sucesiones (CD), en el cual nunca se puede considerar más que una cosa cada vez, pero donde están situadas todas las cosas del primer eje con sus cambios respectivos."⁶⁸

⁶⁶ Es el que el diccionario de la RAE ofrece como primera acepción: "Colocación de las cosas en el lugar que les corresponde".

⁶⁷ Es la cuarta acepción que da el diccionario de la RAE: "Serie o sucesión de las cosas."

⁶⁸ *Curso de lingüística general*, Ferdinand de Saussure (1945, 105-106).



Esas dos rutas que se le abren a la lingüística son las que venimos descubriendo en estas líneas, esto es, el mediterráneo de la incompatibilidad entre la lengua y el habla que de Saussure recoge con las palabras y ejemplos que citamos más arriba y que recogen los modos de relación que estamos señalando. Uno, el de la lengua, es decir, la relación en construcción o conjunto: “Este modo de existencia de la lengua puede quedar representado por la fórmula:

$$1 + 1 + 1 + 1... = I \text{ (modelo colectivo).}”^{69}$$

El tipo de relación que se da dentro de I, del modelo colectivo (esto es, entre los componentes de la *lengua*, entre los elementos que componen una regularidad lingüística) es el de relación en construcción o *conjunto*. Sin embargo, en el *habla* “[...] no hay nada más que la suma de los casos particulares según la fórmula:

$$(1 + 1' + 1'' + 1'''...),”^{70}$$

de modo que ahí se da propiamente la relación en *sucesión*, la relación entre términos que van uno después de otro y nunca pueden ser concebidos *al mismo tiempo* como un conjunto (lo que los convertiría en partes de la *lengua*). Saussure añade que

“[p]or todas estas razones sería quimérico reunir en un mismo punto de vista la lengua y el habla. El conjunto global del lenguaje es incognoscible porque no es homogéneo, mientras que la distinción y la subordinación propuestas lo aclaran todo. Tal es la primera bifurcación con que topamos en cuanto se intenta hacer la teoría del lenguaje. Hay que elegir entre dos caminos que es imposible tomar *a la vez*; tienen que ser recorridos *por separado*.”⁷¹

Queda así explicada la imposibilidad de reunir bajo una única etiqueta la lengua y el habla. La manera más general de analizar la cuestión es la de presentarla en los siguientes términos

⁶⁹ *Ibíd.*, pág. 46.

⁷⁰ *Ibíd.*, pág. 46.

⁷¹ *Ibíd.*, pág. 46-47 (subrayado nuestro).

(García Calvo, 1979, 66-70): se trata de la incompatibilidad entre ‘espacio’ (*lengua*) y ‘tiempo’ (*habla*), ya que, a diferencia de la relación “espacial” de simultaneidad o visual, la relación “temporal” o de sucesividad no se puede propiamente concebir ni hacer teoría de ella. Dicho de otro modo, que la relación “espacial” no puede ser relación en el mismo sentido que la relación “sucesiva”. En consecuencia, una teoría sobre la sucesividad no podrá ser teoría en el mismo sentido que es teoría la que se hace sobre las relaciones simultáneas, ya que una pretensa teoría sobre las relaciones temporales las falsificaría en el momento de considerarlas: las convertiría de auditivas en visuales (algo que, por lo demás, se hace constantemente). De este modo, a una teoría de las relaciones intemporales se la puede llamar realista, en cuanto que la materia de la que trata es del mismo orden que el instrumento conceptual que la formula, mientras que una teoría de la sucesividad estaría condenada a ser falsa por principio, puesto que el instrumento conceptual mismo implica la reducción de lo temporal a simultáneo⁷². Consiguientemente, no hay componenda entre la deducción y la inducción. No se puede inducir y deducir *a la vez*, simultáneamente: o se escoge una vía o se escoge la otra.

Sin embargo, García Calvo (1979) continúa indicando que probablemente en virtud de esa incompatibilidad lógica entre ambos tipos de relaciones, pueden entrar en contacto y hasta entremezclarse, dando lugar a un tercer tipo de relación, no ya *entre elementos*, como hasta aquí hemos venido viendo (*partes* de un todo, por un lado, y *sucesos*, por otro), sino *entre relaciones*, una relación de relaciones, que, por ello mismo, será relación en un tercer sentido: relación entre la relación entre partes de un todo y la relación entre sucesos.

Nos quedaremos con el ejemplo extremo de simpleza de este último sentido de ‘relación’: la repetición. En efecto, si en el trascurso temporal (en el *habla*, en la producción) algo se percibe como repetido, es evidente que en el sistema (en la *lengua*) está constituido como *lo mismo que sí mismo*. Por poner algunos ejemplos, la constatación de que en el tramo temporal “Casa, casa, casa” se repite por tres veces la palabra ‘casa’, se debe a que en el sistema la palabra ‘casa’ es la misma que sí misma (en caso contrario, no se hubieran sucedido tres veces de lo mismo, sino tres cosas distintas). Lo mismo ocurre con casos como “ponía, llevaba, iba”, donde

⁷² “R. A eso vamos. Lo que habíamos visto es que las relaciones del primer orden de relación, entre términos simultáneos, se ven: se idean, se conciben: en fin, se ven: ¿no es eso? [...] Pues bien, las del otro orden de relación, las entre términos insimultáneos o sucesivos, no se ven: no pueden verse.

L. ¿Qué entonces? ¿Que se oyen? ¿Relaciones que se oyen?

R. En fin, no sé si estamos apurando demasiado, para explicar la incompatibilidad de los dos tipos de relación, esa metáfora —que no lo es— de los sentidos; pero sí: no veo todavía mucho mal en decir «se oyen» [...]” (Ibíd., pág. 67)

aparecen tres imperfectos, es decir, lo mismo que sí mismo; o con cualquier generalización o regla gramatical.

Esto no le lleva a García Calvo a concluir que la identidad de un elemento consigo mismo en el sistema implique o resulte en forma de repetición en el discurso ni, por el contrario, que la repetición de hecho en el discurso se constate o se deposite en forma de identidad en el sistema, puesto que de lo que trata es de atacar la relación de 'causa a efecto' y de 'efecto a causa' por impertinente y falsa, ya que la causalidad presupone el 'tiempo' y eso es precisamente lo que su razonamiento se niega a dar por supuesto, en la esperanza de sacar de este análisis la explicación de la formación de la idea de tiempo entre los hombres. Por eso concluye, de manera especialmente relevante a los propósitos que aquí seguimos de razonar la relación entre deducción e inducción, que:

“[...] que la repetición, en *s*, sea antes y que ella, por una especie de acumulación, llegue a quedar, en *R*, como identidad es lo que les apetece pensar a los métodos inductivos y a las Ciencias en general, por la cuenta que les tiene; que, por el contrario, la identidad, en *R*, sea antes y ella luego se manifieste temporalmente como repetición en el trascurso, evolución o Historia, eso es lo que tienen que pensar, por la cuenta que les tiene, las Lógicas deductivas y la Teología: pues ¿cómo, en efecto, puede *A* repetirse, si antes no está constituido como tal *A*? Pero vosotros no olvidéis que discurso de tiempo, sea lo que sea, no lo hay más que en uno de los dos lados, en la sucesión, pero en el otro no hay tiempo que pase alguno; y ¿cómo entonces puede, para la relación entre *R* y *s* concebirse la prioridad temporal de lo uno sobre lo otro, que sería previa para establecer una relación de 'causa a efecto' entre la identidad y la repetición o viceversa? No: los sentidos que aquí estamos manejando, y por tanto el sentido 'de *R* a *s*' no implican prioridad temporal ni causal alguna de uno de los términos: «repetición porque identidad» tiene tanto derecho como «identidad porque repetición», es decir ninguno.”⁷³

Algún otro ejemplo de esta relación de relaciones que ofrece García Calvo es el de la relación de determinación, que es acaso la relación elemental por excelencia: 'A de B': 'rayos de sol', 'máquina de escribir' o 'indios americanos'. Aquí aparece una relación en el sistema o relación propiamente dicha: intemporal y constituida de una vez, tanto como la palabra simple 'máquina' o 'sol' o 'indios'. Lo que ocurre es que, al manifestarse esta relación en la sucesión, si los dos elementos de relación se produjeran, como tendrían que producirse, el uno detrás

⁷³ *Ibíd.*, pp. 82-83.

del otro, la relación habría desaparecido: pues en el momento de decir B ya no se tendría A, y en el momento de decir A todavía no se tendría B. Es decir, cuando fueran americanos, ya no serían indios; y cuando fueran indios, todavía no serían americanos. Para que eso no *suced*a (sic) debe producirse, en palabras de García Calvo, un remedio heroico: que desde A hasta B deje de transcurrir el tiempo, es decir, que se pronuncie B al mismo tiempo que A y 'A de B' todo de una vez, ya que estamos en el trance en que *R* invade a *s* y el sistema se impone en la sucesión misma. Para ello es necesario eso que se llama abstracción, por un lado, y convención, por otro, puesto que tanto podemos decir que se hace abstracción, desde A hasta B, de la sucesión y del pasar del tiempo, como que se finge o se hace como si no pasara nada. Eso es lo que García Calvo (1979, 1983b, 1999 y, en general, en sus estudios sobre el lenguaje) denomina 'bloques de simultaneidad'.

Dejaremos aquí estos interesantes y sugerentes razonamientos de García Calvo, tan injustamente olvidado por los estudiosos de la lingüística y la gramática, como bien explica y razona en el libro *Del lenguaje* que venimos reseñando, con la conclusión de la evidente inutilidad de la elección excluyente entre el método inductivo, propio de las Ciencias, o el método deductivo, propio de las Lógicas deductivas y la Teología. Como acabamos de razonar con García Calvo, tan falsa es la creencia en que antes están las cosas y a partir de ellas se deben inducir los patrones de regularidad, como la creencia contraria de que los principios vienen dados y a partir de ellos hay que explicar las cosas: una cosa va con la otra gracias a la abstracción o a la convención.

En consecuencia, para su aplicación al terreno de la didáctica de la gramática del español como L2, tan falso es creer que lo mejor es que los alumnos induzcan las reglas a partir de la observación y el análisis de *input* adecuadamente contextualizado, como sostener que lo mejor es comenzar por presentar a los aprendientes las regularidades para que posteriormente las apliquen a los ejemplos. Como acabamos de ver, la abstracción es la vía por la que la regularidad se deriva de los ejemplos, que es la misma por la que los ejemplos se derivan de la regla. Inducción y deducción son vías irreconciliables del mismo proceso, lo cual es una paradoja tan palpable como útil en el terreno didáctico, como veremos a continuación⁷⁴.

⁷⁴ No nos resistimos a citar aquí el fragmento de Heráclito de Éfeso que viene como anillo al dedo: ὁδὸς ἄνω κάτω μία καὶ ὡστὴ. Es decir, "Camino arriba, camino abajo, uno solo y el mismo", fragmento 60 de *Razón común*, de García Calvo (1985, 177); fragmento 60 de Diels-Kranz.

5.2.2. Ventajas e inconvenientes del método deductivo y del método inductivo

En su aplicación al terreno de la enseñanza de la gramática, tanto uno como otro método presentan ventajas e inconvenientes que aparecen claramente expuestos por Scott Thornbury (1999: 30). En su opinión, las ventajas del aprendizaje deductivo son las siguientes:

- i) Va directamente al grano y, por consiguiente, ahorra tiempo. Muchas reglas (especialmente las morfológicas), en vez de ser deducidas de los ejemplos, pueden ser explicadas de manera más sencilla y rápida. Esto ahorra tiempo para la práctica y la aplicación.
- ii) Respeta la inteligencia y la madurez de muchos estudiantes (sobre todo, de los adultos) y reconoce el papel central que juegan los procesos cognitivos en la adquisición de lenguas.
- iii) Confirma las expectativas de muchos estudiantes sobre el aprendizaje en el aula, particularmente de aquellos cuyo estilo de aprendizaje es analítico.
- iv) Permite al profesor tratar los elementos de la lengua cuando aparecen sin necesidad de tener que anticiparlos y prepararse para ellos de antemano.

Algunas posibles desventajas del enfoque deductivo son:

- i) Empezar la clase con la presentación gramatical puede resultar desagradable para algunos estudiantes, en particular para los jóvenes. Es posible que no dominen suficientemente el metalenguaje gramatical o que no sean capaces de entender los conceptos implicados.
- ii) La explicación gramatical fomenta una clase centrada en el profesor, lo que limita drásticamente la implicación y la interacción de los estudiantes.
- iii) La explicación no se memoriza tan fácilmente como otras formas de presentación, como, por ejemplo, la demostración.
- iv) Ese tipo del enfoque fomenta la creencia de que el aprendizaje de una lengua consiste, básicamente, en saber reglas.

Más adelante, Thornbury (1999: 54) detalla las ventajas de estimular a los alumnos para que descubran las reglas por sí mismos. En su opinión, las ventajas del aprendizaje inductivo son las siguientes:

- i) Es más probable que las reglas que los alumnos descubren por sí mismos encajen mejor en sus estructuras mentales previas que las reglas que se les presentan. Esto, a su vez, provocará que las reglas sean más significativas, memorizables y duraderas.

- ii) El esfuerzo mental implicado garantiza un grado mayor de profundidad cognitiva que, a su vez, garantiza un grado mayor de memorización.
- iii) Los estudiantes participan de forma más activa en el proceso del aprendizaje y no son sólo destinatarios pasivos: por lo tanto, es probable que estén más atentos y motivados.
- iv) Es un enfoque que favorece el desarrollo de las habilidades de reconocimiento de estructuras y de resolución de problemas, lo que resulta especialmente apropiado para los alumnos a quienes les gusta este tipo de retos.
- v) Si la resolución de problemas se realiza en común en la lengua meta, los alumnos cuentan con una oportunidad más para practicar la lengua.
- vi) Elaborar hipótesis propias prepara a los alumnos para una mayor independencia y, por lo tanto, les conduce hacia una mayor autonomía en el aprendizaje.

Algunas posibles desventajas son:

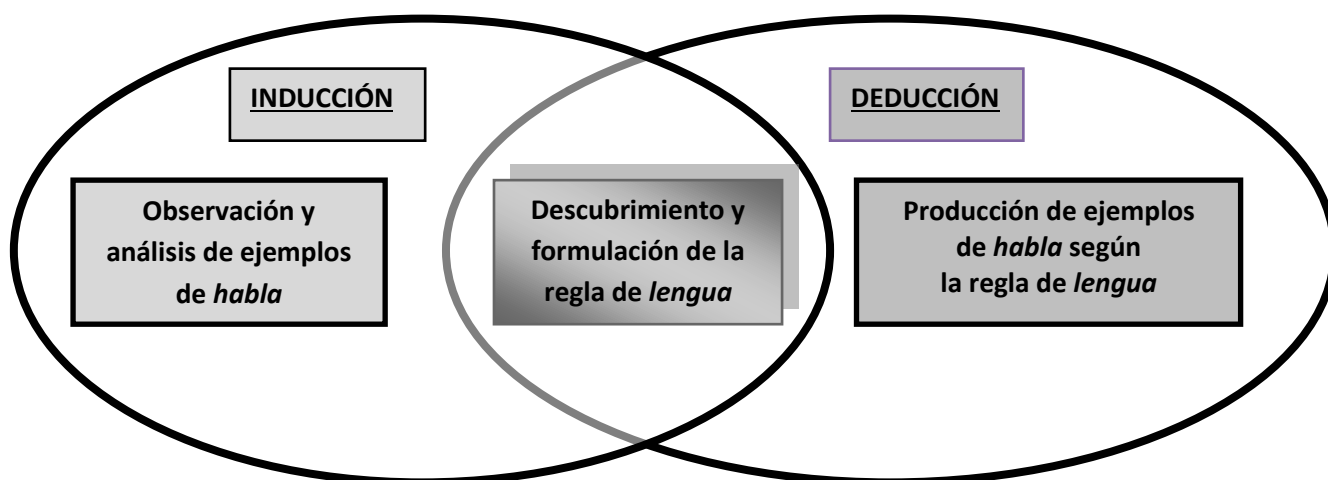
- i) El tiempo y la energía dedicados al descubrimiento de las reglas puede hacerles creer a los alumnos que las reglas son el objetivo del aprendizaje de las lenguas cuando son sólo un medio para conseguirlo.
- ii) El tiempo dedicado al descubrimiento de una regla podría ser dedicado a aplicar la regla en práctica productiva.
- iii) Los estudiantes pueden formular una hipótesis incorrecta sobre la regla, o su versión de la regla puede ser demasiado laxa o demasiado estricta en esta aplicación: es especialmente peligroso que no puedan verificar sus hipótesis, ya sea a través de ejemplos prácticos, ya mediante una declaración explícita de la regla.
- iv) Puede resultar muy costoso para los profesores a la hora de planificar la clase. Se ven obligados a seleccionar y organizar los datos con esmero para que guíen a los alumnos hacia la formulación precisa de la regla; al mismo tiempo, tienen que asegurarse de que los datos son comprensibles.
- v) Por muy bien organizados que estén los datos, muchos campos de la lengua (tales como el aspecto y la modalidad) se resisten a una formulación sencilla de las reglas que los explican.
- vi) El enfoque inductivo resulta frustrante para aquellos estudiantes que, por su estilo personal de aprendizaje o por su experiencia previa de aprendizaje (o por ambas cosas), preferirían que simplemente se les suministrara la regla.

5.2.3. El aumento de la conciencia gramatical

Lo que podemos concluir de lo dicho anteriormente es que ninguno de los dos enfoques resulta plenamente satisfactorio, ya que ambos presentan ventajas e inconvenientes, lo que ha demostrado también la investigación estadística realizada por diversos autores. De este modo, Shaffer (1989) encontró resultados similares para ambos enfoques, con ciertas ventajas para el inductivo. Erlam (2003), por su parte, encontró una significativa ventaja en el enfoque deductivo para la adquisición de los pronombres de OD de francés L2. Takimoto (2008) encontró incremento de aprendizaje en uno y otro enfoque, pero con cierta ventaja para el inductivo a medio/largo plazo, en relación con el desarrollo de la competencia pragmática.

Haight (2008), por último, encontró una diferencia significativa a favor del enfoque inductivo con alumnos de francés L2 en su estudio sobre estructuras gramaticales de los niveles iniciales, ya que los alumnos habituados a una pedagogía *orientada hacia el significado* (que en las ocasiones en las que se centran en la gramática suelen emplear para ello una metodología inductiva) pueden alcanzar gran fluidez expresiva, pero no consiguen desarrollar un nivel alto de corrección gramatical. Por el contrario, los que reciben lecciones según el enfoque *orientado hacia la forma* (que cuando trabajan la gramática tienden a utilizar una metodología deductiva) pueden alcanzar sólidos conocimientos abstractos (conocimientos explícitos sobre la gramática), pero se encuentran limitados a la hora de comunicar. Por lo tanto, debe buscarse una tercera posición, esto es, una posición intermedia que suponga una combinación de la instrucción gramatical deductiva con el aprendizaje inductivo mediante actividades comunicativas. Para muchos investigadores, autores de materiales y profesores la respuesta está en el *enfoque de aumento de la conciencia*, cuyo funcionamiento ilustramos en la Figura 13. *Inducción y deducción:*

Figura 13. Inducción y deducción



El aumento de la conciencia lingüística no se basa en ofrecer la regla y practicarla inmediatamente, sino en llamar la atención receptiva de los alumnos hacia los aspectos formales y significativos de los elementos lingüísticos (sean fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos o pragmáticos), con el objetivo de alcanzar un dominio mediato/inmediato sobre ellos (Ranalli, 2001). Rod Ellis (2003, 168) menciona las características principales de las actividades de aumento de la conciencia que, según Loschky y Bley-Vroman (1993, 123) citando a Rutherford y Sharwood Smith (1988) “[...] facilitate the development of gramatical knowledge through hypothesis testing and inferencing.” Son las siguientes:

1. Hay un intento de *aislar* un fenómeno lingüístico específico para centrar la atención sobre él.
2. Se facilita a los alumnos *los datos* que ilustran el fenómeno en cuestión y también se les puede suministrar una *regla explícita* que lo describe y explica.
3. Se espera que los alumnos hagan un *esfuerzo intelectual* para comprender el fenómeno en cuestión.
4. El malentendido o el entendimiento incompleto de la estructura gramatical por parte de los alumnos conduce a *la clarificación* en forma de nuevos datos y su consiguiente descripción o explicación.

5. Se puede requerir que los alumnos (aunque no es obligatorio) articulen la regla describiendo la estructura gramatical.

En un sugerente estudio, Carter y McCarthy (1995) argumentan que la enseñanza de una L2, al tener como objetivo las habilidades comunicativas y la interacción oral natural, debe basarse en la gramática de la lengua hablada, y no en las gramáticas al uso, que principalmente reflejan la norma escrita. Extrayendo de un corpus de conversaciones en inglés cuatro fenómenos gramaticales muy frecuentes, estudiaron el tratamiento que recibían en las gramáticas pedagógicas más corrientes. Su investigación muestra que el tratamiento de esos fenómenos seleccionados variaba desde un acertado “parche” hasta la ausencia absoluta en los manuales de gramática analizados. Concluyen, por tanto, que el análisis del discurso ofrece algunas herramientas útiles sobre el uso de esos fenómenos frecuentes, pero que, si se carece de un fácil acceso a los trabajos de análisis del discurso y, visto el desigual tratamiento que ofrecen los manuales de gramática, los profesores y los estudiantes tendrán que emplear sus propios recursos. Sin embargo, sostienen que incluso cantidades muy pequeñas de muestras auténticas pueden producir evidencia significativa que se puede utilizar con imaginación dentro de un enfoque inductivo y de conciencia lingüística para aumentar la conciencia y el conocimiento de la gramática oral.

Consecuentemente, McCarthy y Carter (1995) reclaman la necesidad de sustituir el enfoque deductivo de las tres P (presentación, práctica y producción) por lo que denominan las tres I: Ilustración, Interacción e Inducción. La *ilustración* implica el examen de muestras reales en contextos específicos; la *interacción* implica la utilización de actividades de aumento de la conciencia o TTGG diseñadas para centrarse en el uso interpersonal de la lengua y la negociación de sentido; y la *inducción* anima a los estudiantes a reconocer las diferentes funciones de las características léxico-gramaticales (1995, 217). Con la adopción de estos procedimientos y el empleo de un plan de estudios contextualizado y no basado en el nivel oracional, argumentan que se podría fomentar una adquisición más rápida de la habilidad de interacción oral con mayor corrección, fluidez y naturalidad.

5.2.4. La hipótesis del reconocimiento

Uno de los argumentos más poderosos a favor del enfoque de aumento de la conciencia es la bien documentada *Hipótesis del reconocimiento*. Formulada por Schmidt (1990, 1994, 1995, 2001), la hipótesis del reconocimiento (*noticing*) condiciona la adquisición al reconocimiento o percepción previos de los fenómenos lingüísticos en el *input* por parte de los estudiantes. Este investigador extrajo la hipótesis a partir de su propia experiencia de aprendizaje del portugués en Brasil, inicialmente en clases institucionales y posteriormente mediante la interacción comunicativa con hablantes nativos. Sus progresos los fue documentando tanto a través de un diario personal como por medio de grabaciones de sus conversaciones. Schmidt y Frota (1986) observaron que casi todos los fenómenos que aparecían en su discurso espontáneo se identificaban con los que antes había percibido conscientemente y había recogido en su diario. Con esta base empírica, concluyó que el aprendizaje de una L2 requiere ciertos grados de apercebimiento consciente. Por otro lado, rechazó la posibilidad de una adquisición completamente inconsciente de las características del lenguaje, y sugirió que el *input*, aunque sea comprensible, sólo se convertirá en *intake* que pueda servir de base para el desarrollo de la IL si ha sido reconocido conscientemente. Esto no significa que el aprendizaje incidental no pueda tener lugar, sino que se producirá sólo si los fenómenos aparecidos en el *input* alcanzan la conciencia del aprendiente. Los grados de conciencia presentan, por supuesto, diferentes niveles, que abarcan desde la leve percepción fugaz a un análisis metalingüístico verbalizado. Esos grados de conciencia se traducen en grados de aprendizaje: a mayor apercebimiento de una forma, mayores son las posibilidades de aprendizaje (Ur, 2011, 512).

Schmidt (1990, 131-135) distingue tres sentidos de 'conciencia':

1. *Consciousness as awareness*⁷⁵. Tanto en el uso corriente como en los tratamientos teóricos, "consciousness is commonly equated with awareness [...]." Los grados que pueden ser distinguidos son los siguientes:
 - a. Nivel 1: *Perception*. Se cree generalmente que toda percepción implica organización mental y la capacidad de producir representaciones internas de sucesos externos. De cualquier modo, las percepciones no son necesariamente conscientes, ya que la percepción subliminal es posible.

⁷⁵ Recogemos aquí en el original inglés la denominación de cada hipotética entidad por la dificultad de su traducción al español. Las citas provienen de *The role of consciousness in second language learning*, Schmidt (1990, 131-135).

- b. Nivel 2: *Noticing (focal awareness)*. Bowers (1984) señala que la distinción crucial es entre la información percibida (*perceived*) y la información reconocida (*noticed*). Cuando leemos, por ejemplo, somos conscientes del contenido de la lectura antes que de las peculiaridades sintácticas del estilo del escritor o de la música que viene de la habitación de al lado. El reconocimiento (*noticing*) se refiere a una experiencia privada, aunque puede definirse como la disponibilidad para la verbalización bajo ciertas condiciones.
 - c. Nivel 3: *Understanding*. Darse cuenta (*noticing*) es la palabra corriente que se suele emplear para expresar la conciencia sobre algo, pero no agota las posibilidades. Habiéndonos dado cuenta de algún aspecto del entorno, podemos analizarlo y compararlo con lo que hemos observado otras ocasiones. Podemos reflexionar sobre los objetos de la conciencia y tratar de comprender su significado, y podemos experimentar ideación y comprensión. Toda esta actividad mental (lo que comúnmente consideramos 'pensamiento') sucede dentro de la consciencia. La resolución de problemas pertenece a este nivel de conciencia, al igual que las metacogniciones (consciencia de la consciencia) de todo tipo.
2. *Consciousness as intention*. La ambigüedad más común del término 'consciencia' se da entre la consciencia pasiva y la intención activa. Cuando se dice que alguien ha hecho algo conscientemente, lo que se suele querer decir es que lo hizo a propósito, intencionadamente. También hablamos de esfuerzos y estrategias conscientes, en referencia a la naturaleza volitiva o intencionada de esas acciones. Bialystock (1981) restringe la estrategia consciente de 'práctica' a los intentos deliberados por parte de un aprendiente de aumentar la exposición a la L2 fuera de clase, con exclusión de la práctica en el aula, sobre los que el alumno tiene poco control. Es importante mantener la distinción entre *consciousness as awareness* y *consciousness as intentional behavior*, porque aparecen frecuentemente disociados. Las intenciones pueden ser conscientes o inconscientes, y a menudo nos damos cuenta de cosas de las que no teníamos intención de darnos cuenta.
3. *Consciousness as knowledge*. White (1982) parte del supuesto corriente de que saber algo es ser consciente de ello. Sostiene que la consciencia de la experiencia y el conocimiento no son en absoluto lo mismo. Advierte también que la oposición entre el conocimiento consciente y el inconsciente es conceptualmente confusa cuando se

comparan diferentes autores, ya que la ambigüedad de 'consciencia' se combina con la de 'conocimiento', un concepto igualmente escurridizo en términos psicológicos. La consciencia como conocimiento se relaciona inmediatamente con la oposición entre conocimiento implícito y conocimiento explícito. Schmidt (1990) sostiene que esta oposición se concibe más como un continuum, pero recuerda que no existe consenso sobre la línea de separación de ese continuum. Otra oposición común en este terreno es la de conocimiento declarativo ('saber') y conocimiento procedimental ('saber hacer').

Schmidt (1995), por otro lado, revisa la literatura previa sobre el papel de la consciencia en el aprendizaje dentro de diversas áreas de conocimiento (esencialmente, psicología, lingüística y didáctica) para tratar de dar respuesta a cuatro preguntas:

1. ¿Se puede aprender sin intención? Su conclusión es que se puede aprender sin intención de hacerlo.
2. ¿Se puede aprender sin atención? No se puede aprender sin prestar cierta atención a lo que se está aprendiendo.
3. ¿Se puede aprender sin darse cuenta (sin reconocimiento)? Argumenta que no hay evidencia contrastada de la existencia de aprendizajes sin percepción al nivel del reconocimiento, aunque cierra su revisión admitiendo que la hipótesis del reconocimiento no puede ser validada ni invalidada.
4. ¿Se puede aprender sin entender, es decir, sin reconocer un principio general o una regla? Concluye que ningún adulto puede aprender una L2 hasta el nivel de los nativos sin cierto grado de enseñanza explícita.

Para Schmidt (1995, 45) las implicaciones de estas conclusiones para los aprendientes de una L2 son las siguientes:

1. Prestar atención al *input*.
2. Prestar atención a cualquier aspecto del *input* (fonología, morfología, sintaxis, pragmática, discurso, etc.) que se pretenda aprender.
3. Buscar pistas de los motivos por los que los nativos de la L2 dicen lo que dicen. Comparar lo que uno dice con lo que dicen los nativos en contextos semejantes. Elaborar y probar hipótesis cuando se pueda.

4. Si no se puede encontrar una regla que explique cómo funciona un determinado fenómeno, concentrarse en reconocer cómo se usan ejemplos concretos en contextos determinados.

La influencia de la Hipótesis del reconocimiento en la investigación posterior es crucial (Ellis, 1994, 361-362; Ur, 2011, 512; VanPatten y Benati, 2010, 33). En principio, el reconocimiento puede producirse dentro de un proceso de aprendizaje implícito de la L2. Sin embargo, la provisión exclusiva de *input* comprensible no promueve la adquisición de la L2 a menos que el aprendiente reconozca y preste atención a los fenómenos lingüísticos presentes en él. Ur (2011, 512) argumenta que, por este motivo, se han desarrollado propuestas metodológicas que facilitan tal reconocimiento dentro de tareas comunicativas, como el aumento de la conciencia gramatical. Para esta investigadora, la utilidad del enfoque de aumento de la conciencia gramatical se apoya en la premisa de que la asimilación de un fenómeno lingüístico al conocimiento implícito del aprendiente sólo tendrá lugar si este está preparado para adquirirlo (es decir, se encuentra en la fase correspondiente de su IL) y lo “reconoce” en el *output* comunicativo. Este reconocimiento puede ser facilitado esencialmente por un conocimiento previo del fenómeno gracias a las actividades de aumento de la conciencia.

Sin embargo, el reconocimiento por sí solo no garantiza la adquisición, sino que se trata de una condición *sine qua non*. Por ello, VanPatten (1990 y 1996), como hemos visto en el apartado 4.7. *Pautas para el desarrollo de las actividades de input estructurado*, restringe esta hipótesis indicando que los aprendientes sólo pueden centrarse en las formas cuando el *input* resulta fácil de entender y procesar, ya que tienen dificultades a la hora de atender al mismo tiempo a la forma y al significado. Además, cuando se fijan en el significado aplican una serie de estrategias de procesamiento por defecto que les impiden reconocer formas que se encuentran fuera del ámbito de aplicación de dichas estrategias. Reconocer no quiere decir saber o dominar, y menos aún utilizar. El reconocimiento es un proceso de identificación de ciertos fenómenos lingüísticos en las muestras (que favorece el *intake*), no su uso en producción.

5.2.5. La conciencia sobre el lenguaje

Si el objetivo es el aumento de la conciencia gramatical de los aprendientes de una L2, se vuelve imprescindible reflexionar sobre esta pregunta:

¿Qué niveles o aspectos del lenguaje son más accesibles a la conciencia?

En la bibliografía sobre lingüística la cuestión de qué niveles o aspectos del lenguaje son accesibles a la conciencia de los hablantes ha sido tratada dentro del generativismo por Chomsky (1986) y, en especial, por Jackendoff (1987 y 2007). En esta breve presentación del problema de la accesibilidad de los niveles lingüísticos a la conciencia comparemos las conclusiones de Ray Jackendoff con las de Agustín García Calvo.

García Calvo señala en varios lugares (1979, 1983b, 1999, 2006, 2009), tocante a la cuestión de la conciencia sobre el lenguaje, que la máquina lingüística se encuentra en los hablantes recluida en una región que puede bien llamarse *subconsciente*, en cuanto el término se aplique precisamente al lugar donde están las cosas que se han sabido y que se han olvidado-de-conciencia, no ya sólo por censura, como en el tipo de subconsciencia descubierto por Sigmund Freud, sino también por conveniencia técnica, para su mejor operación. Se trata de ese lugar tan sólo en que está *lo que se ha sabido y ya no se sabe que se sabe pero determina lo que se hace*. De modo que lo que haya de gramática común (es decir, no-personal, no voluntaria, no individual) en un idioma yace en las zonas más profundas. Lo primero es, por tanto, que la fundación de una subconsciencia técnica (no personal, sino comunitaria) no puede consistir sino en la subsunción de la gramática de la lengua, en diferentes grados de subconsciencia.

Por todo ello, normalmente los hablantes no saben nada de los mecanismos de su lengua. No son conscientes, no actúan voluntariamente con respecto a esos mecanismos: no deciden deliberadamente colocar la lengua en los dientes para pronunciar un fonema dental, ni eligen a propósito colocar un pretérito imperfecto en vez de un indefinido ni seleccionan a conciencia un artículo indeterminado en lugar de uno determinado. Hablan bien precisamente gracias a que no lo saben ni reflexionan sobre ello. Justamente porque el hablante tiene toda su atención en hacer con la lengua alguna cosa distinta de ella, está despreocupado de la producción lingüística. Así tiene que ser para la buena marcha de los negocios, para el sostenimiento de la vida, y por tanto para que la lengua sirva para ese sostenimiento y para esa marcha de los negocios: es la situación habitual.

Jackendoff (2007, 80), por su parte, indica expresamente que la motivación del libro de 1987 fue la de tratar de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué aspectos de la estructura lingüística presentan más ajustadamente el carácter de conciencia (*qualia*⁷⁶) cuando uno está hablando? En Jackendoff (2007, 81), este lingüista generativo recuerda que la estructura lingüística consta de tres niveles mayores: fonológico, sintáctico y semántico-conceptual. A la luz de esta organización, su respuesta intuitiva fue la siguiente:

Hipótesis 1. Cuando se habla, las formas en la conciencia reflejan la estructura fonológica.

Aunque esta hipótesis pueda no resultar evidente a la intuición, Jackendoff apela a la constatación corriente de que experimentamos el lenguaje ante todo como sonido percibido. Podemos dividir intuitivamente los enunciados en palabras y sílabas con facilidad (los niños pueden contar sílabas con los dedos desde los tres años de edad). Sin demasiado entrenamiento, podemos incluso dividir el flujo del habla en sonidos individuales: esta es una herramienta esencial del aprendizaje de la lectoescritura. Tenemos intuiciones muy buenas sobre los patrones acentuales: la mayor parte de la gente puede decir dónde cae el acento principal de una palabra, aunque pueden tener dudas sobre los acentos secundarios. Sin embargo, prosigue Jackendoff, no todos los aspectos de la estructura fonológica producen *qualia* distinguibles: la descomposición de los sonidos del habla en rasgos distintivos es opaca a la experiencia.

Al respecto de la escritura, García Calvo (1979) señala que es el primer hecho de conciencia plena sobre el lenguaje, de establecimiento de la cultura y de la historia en los sentidos ontogenético y filogenético de la cuestión, es decir, del niño que aprende a escribir y de la humanidad en tanto que letrada. Sin embargo, al hablar, el nivel más cercano a conciencia para García Calvo es, sin duda, el del vocabulario, el semántico, por un lado, y el *habla* que se está produciendo en un determinado momento, por otro. Esta es una constatación de sentido común: es fácil darse cuenta de *la palabra* que ha pronunciado nuestro interlocutor o que hemos pronunciado nosotros mismos. Puesto que la gramática del lenguaje está subsumida, es subconsciente, pero en distintos grados de subconsciencia, usando la noción de ‘superficial’ o ‘cercano a conciencia’, está claro, por un lado, que “lo más superficial es el significado (de las palabras que lo tengan), pero claro también, por otro lado, que lo más superficial es el habla

⁷⁶“The term of art for the form in which consciousness presents itself is *qualia*. Standard examples are the blueness of blue and the hurtfulness of pain—“what these experiences are like.” *Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure (Jean Nicod Lectures)*, R. Jackendoff (2007, 79).

que se está escurriendo por entre estos labios y rozando esos oídos [...].”⁷⁷ (García Calvo, 1999, 225)

Por lo que atañe a los acentos prosódicos, García Calvo (1999, 176-177) señala que hay

“una curiosa paradoja en cuanto a los niveles de subconsciencia: que es que parece que los índices prosódicos y de orden, como más sensibles, al menos al oído del habla, debían ser también los más cercanos a conciencia de los hablantes, y más alejados, en cambio, los más ideales, o sea los que decíamos corporales justamente, partículas, sufijos o alteraciones de palabra ideal flexiva, cuando parece, por otro lado, evidente, al menos por el criterio de la escribibilidad, que son éstos los más asequibles a conciencia y aquéllos los más huidizos o elusivos para ella.”⁷⁸

No podemos sino dar la razón a García Calvo sobre la conciencia de los patrones acentuales, cuando nuestra experiencia es que tanto los nativos de español como los aprendientes de español como L2 tienen serios problemas a la hora de identificar la sílaba acentuada de las palabras (con excepción quizá de los sinoparlantes).

García Calvo (1999), por otro lado, sostiene que la elevación a conciencia de los elementos gramaticales sucede por diversas vías, y que de ahí provienen esas paradojas, que tienen relación con la competición y predominio de los ojos con los oídos. Concluye, sin embargo, que la única distinción de niveles que interesa es la que en sus descubrimientos gramaticales se hace evidente: la subconsciencia profunda del aparato del lenguaje y sus elementos, frente a la suma superficialidad o casi-realidad de, por un lado, la producción y, por otro, la significación de las palabras que la tengan, y entre lo uno y lo otro, la semisubconsciencia en que se sitúa la instancia de organización de frase (o sintaxis de las frases producidas).

Prosigue García Calvo indicando que, aunque todo el artificio del lenguaje está oculto a sus hablantes, cuando la gente toma a veces conciencia de algún elemento del lenguaje, la toma, por un lado, de los significados de las palabras (que algunos entonces los confunden con el lenguaje mismo, como por ejemplo los que piensan que el lenguaje está en el diccionario, donde aparecen las palabras que *existen*), pero la toma también, de otra manera, de la organización del discurso, hasta de la de una frase (que la conciencia entonces le hace a veces perder el hilo y caer en anacoluto), y se fija entonces en los accidentes retóricos de la producción o incluso en los modos de realización de las entonaciones de la frase o de sus

⁷⁷ Agustín García Calvo (1999), *Del aparato*.

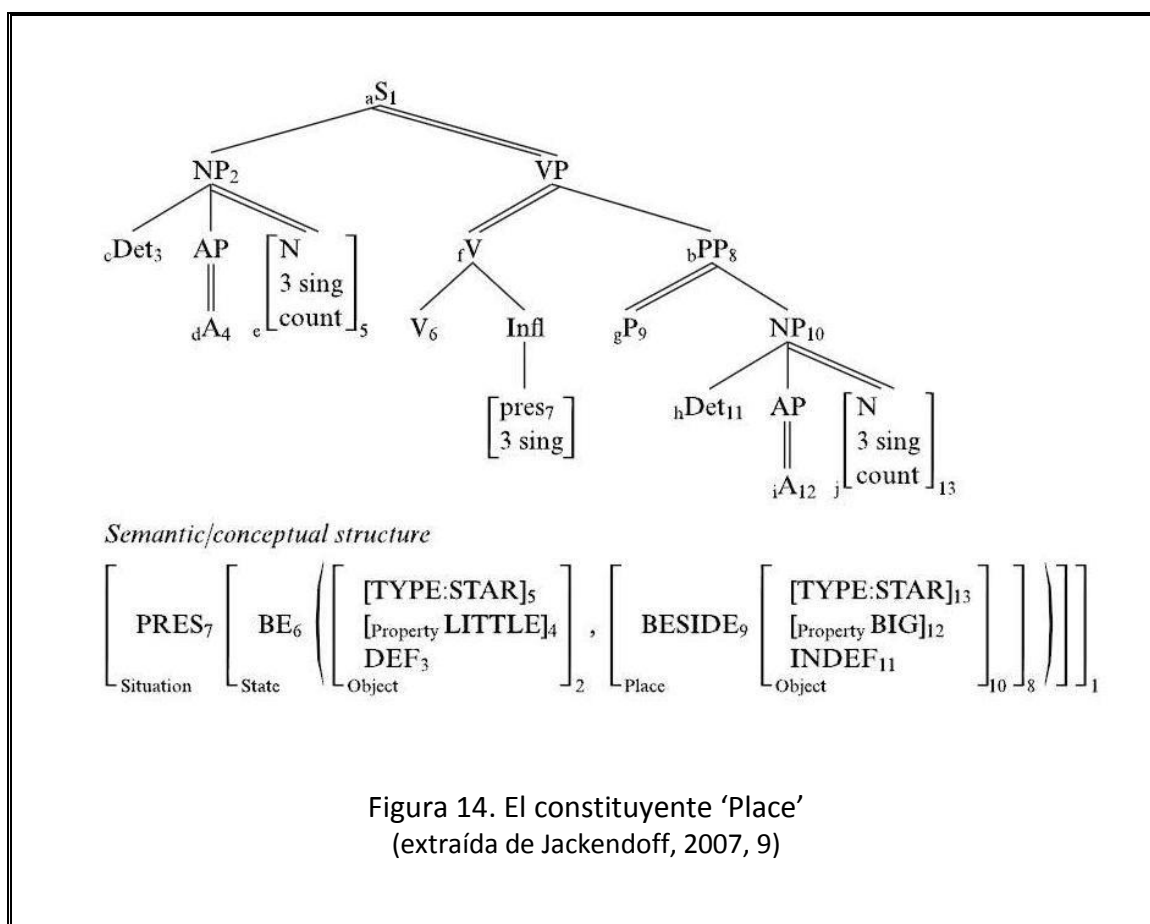
⁷⁸ *Ibíd.*

comas, en los tonillos que justamente se usan con frecuencia para caracterizar las variedades regionales o sociales del grupo lingüístico.

Respecto a los rasgos distintivos de los sonidos del habla (que Jackendoff califica de opacos a la experiencia), García Calvo (1979, 90) critica a los que querían analizar el fonema en rasgos, y así descubrir bajo ese mínimo otro mínimo, como si pretendieran acompañar a la Física en su carrera, con la sucesiva desintegración del concepto de átomo en conceptos de otras partículas elementales. Pero el fonema, prosigue, es una unidad mínima en virtud de un criterio firme, que se apoya en el aparato, en la lengua, y tiene que ver con la correspondencia entre elemento del sistema y término de la sucesión. De este modo, será término o bloque mínimo lo que en la sucesión corresponda a lo que es un solo elemento o punto de estructura en el sistema de relaciones del aparato. Lo notable en esto es que cosas como los rasgos del fonema, al no ser elementos del conjunto del sistema, tampoco puede el oído elemental percibirlos como sucesivos. Ofrece el ejemplo, bien conocido, de cuando a un francés se le quiere enseñar que la CH del español se pronuncia como T seguida de CH francesa, o cuando a un español de áreas yeizantes tratan de instruirlo en que una LL es una L más una Y. Lo que suele ocurrir es que resulta muy fácil producir la sucesión de los dos fonemas, pero no por ello aprenden el fonema, es decir, el punto de oposiciones fonémicas. Con ello se muestra tanto la condición de término mínimo del fonema, como que los rasgos distintivos no son términos sucesivos. De modo que las partes en que la Física pueda analizar un término y hasta el oído bruto (no abstrayente ni sometido a convención) percibirlos sucesivamente en su producción, en tanto no correspondan a elementos del aparato, ni cuentan como términos ni figuran como hechos de relación entre sistema y discurso en la instancia organizativa.

Jackendoff (2007, 81), por su parte, continúa señalando que, en comparación con la fonología, los hablantes tienen mucha menos intuición sobre la estructura sintáctica. Argumenta que es necesario estudiar gramática para poder identificar categorías sintácticas y dibujar las estructuras arbóreas adecuadamente e incluso todavía existe un desacuerdo sustancial entre los lingüistas sobre muchos aspectos de la estructura sintáctica. Cuando se trata del significado, apunta Jackendoff, nuestra relación consciente con la estructura se aleja aún más. La gente suele tener intuiciones sobre la significación, la sinonimia, etc. pero no tienen intuiciones en absoluto sobre las formas en que se codifica el significado. De hecho, en este área de la lingüística es donde los profesionales, después de años de investigación, todavía no han resuelto algunos de las preguntas más básicas. Jackendoff aporta su experiencia de 30 años de polémica con los lógicos sobre la necesidad del constituyente 'Place' en la Figura 14. *El*

constituyente 'Place'. Una polémica semejante sobre si hay una S en star sería imposible, concluye.



Para sondear la intuición del lector sobre la opacidad de la estructura sintáctica, Jackendoff considera dos casos distintos. El primero es aquel en que una estructura fonológica se nos presenta en ausencia de estructura sintáctica y semántica, como por ejemplo una ristra de sílabas sin sentido o en un idioma que desconocemos (su ejemplo es *shkaploople pukapi datofendle*). Jackendoff sostiene que, incluso en este caso, hay una forma presente en la conciencia (hay *qualia*): la estructura fonológica es suficiente para tomar conciencia, mientras que el significado no es necesario.

El segundo caso de Jackendoff es el opuesto, en que aparece un significado no asociado a ninguna estructura fonológica. Esto es exactamente lo que sucede en los fenómenos de "en-la-punta-de-la-lengua": se sabe lo que se quiere decir, es decir, se tiene un significado, pero la palabra no viene a las mientes. Aquí, indica Jackendoff, no hay *qualia* en la conciencia: sólo ese enorme hueco a la espera de un cuerpo. En otras palabras, cuando lo que se da es un

significado sin estructura fonológica no hay *qualia* en la conciencia o, matiza, quizá un *qualia* de ausencia o de falta de forma. De este modo, concluye que la fonología es necesaria y suficiente para la presencia de *qualia* lingüístico, y el significado no es ni necesario ni suficiente.

En cuanto a la sintaxis, ya antes hemos mencionado que García Calvo (1999) sostiene que los dos niveles más asequibles a conciencia por parte de los hablantes son, por un lado, el del vocabulario semántico y, por otro, el del habla que se está produciendo mediante la instancia de organización sintáctica, que

“si bien es de por sí subconsciente (y sólo así instantánea), es lo bastante superficial para que a veces la conciencia (cálculos o voluntades del hablante), intervenga en ella, con resultados generalmente desastrosos, como son, si la frase se hace algo complicada y larga, enredos o embrollos y el anacoluto, cuando uno pierde el hilo de la organización: patologías, que pueden ayudar a entender cómo es la función normal del mecanismo.”⁷⁹ (i.e.: subconsciente)

Lo que resulta evidente en la reflexión anterior de Jackendoff sobre la sintaxis es que allí está hablando de *conocimiento teórico* (explícito) sobre sintaxis, y no sobre el uso *práctico* (implícito) y corriente. Esta es una grave equivocación a la hora de reflexionar sobre la conciencia (o intuición) de los hablantes sobre el lenguaje. La reflexión de García Calvo es completamente pertinente a los efectos que perseguimos aquí, ya que son experiencia de cualquier hablante los desastres sintácticos que se producen en el habla cuando la conciencia se entromete. Basta con recordar los problemas que a numerosos hablantes nativos de español les causan frases como:

- i. Ayer vino el chico que su madre se llama Luisa.
- ii. Su casa es la que más quedamos para cantar.
- iii. El vino que te hablé [de él] es ese.

cuando se da cuenta, en el momento de ir a pronunciarlas, de su carencia de corrección normativa y trata de recomponerlas al hilo de la producción: los desastres son evidentes. La conclusión es que en producción automática, subconsciente, el español está perdiendo las construcciones de relativo con preposición y, por supuesto, ya ha perdido el *cuyo*.

⁷⁹ Agustín García Calvo (2009), *Elementos gramaticales, para niños mayorcitos y para quienes se hagan como niños*.

Por otro lado, la reflexión de Jackendoff sobre el significado (que le lleva más adelante a una larga y confusa reflexión sobre el carácter del ‘pensamiento’ como independiente de verbalización, es decir, del lenguaje, ignorando que no hay lenguaje sin pensamiento ni pensamiento sin lenguaje) olvida esa constatación de García Calvo acerca de la superficialidad del vocabulario semántico, es decir, de su cercanía de la conciencia. En efecto, los hablantes se muestran muy capaces de responder a cualquier pregunta que se les haga sobre el vocabulario que han oído o, incluso, se puede decir que se pasan gran parte del tiempo hablando del significado de las palabras, pues ¿qué otra cosa están haciendo los que se dedican a debatir si Cataluña es una nación o no lo es, los que discuten sobre si son o no una pareja, los que dicen que tal manera de jugar de tal equipo “no es fútbol”? ¿No es cierto que están discutiendo sobre los significados de las entidades ‘nación’, ‘pareja’ o ‘fútbol’?

Otra cosa muy distinta es preguntar a los hablantes sobre el nivel fonémico o morfosintáctico de la lengua. Por ejemplo, ¿cuántos hablantes podrían responder a la pregunta de cuáles y en qué número son los fonemas de su lengua, que por otro lado emplean constantemente y a la perfección? ¿Cuántos podrían responder a la pregunta de si se ha usado tal o cual tiempo o modo verbal en una frase anterior? Bien pocos, seguramente. Una cosa es la conciencia de la lengua, donde hay bien pocas cosas, y otra muy distinta la subconsciencia común donde la lengua funciona así de bien cuando, precisamente, no interviene la primera.

No deja de resultar sorprendente (Gómez del Estal, 2004b) la escasa presencia, dentro de los estudios sobre instrucción gramatical, de investigaciones que indaguen en el tipo de información metalingüística que suelen requerir los aprendientes, es decir, en los aspectos de la lengua sobre los que acostumbran preguntar. Sin embargo, recientemente algunos autores (Williams 2001; Ellis, Basturkmen y Loewen 2001a) han efectuado observaciones de aula que indican que la mayoría de las reflexiones metalingüísticas iniciadas por los estudiantes tenían que ver con el léxico, con el vocabulario. Las preguntas del tipo “¿qué es *quedar*?” o “¿qué diferencia hay entre *quedar* y *quedarse*?” son, según estos autores, las más frecuentes entre los estudiantes. Esta evidencia argumenta a favor de la superficialidad del vocabulario semántico con respecto a la conciencia.

De este modo, podemos concluir que en función de su asequibilidad a conciencia, los fenómenos lingüísticos pueden ser catalogados del siguiente modo:

1. En un nivel muy superficial y cercano a conciencia estarían los nombres propios (de persona, lugar, tiempo, etc.) y las palabras del vocabulario semántico que tienen

significado (pero no las que carecen de él, como la negación, los interrogativos, los mostrativos y los cuantificadores).

2. En un nivel similar estaría la organización sintáctica de la frase que se está produciendo en un determinado momento, que puede ser estropeada inmediatamente al intervenir la conciencia.
3. En un nivel no muy lejano de estos estarían las formas estilísticas (no gramaticales) de realización de las entonaciones de frase, que así pueden reconocerse como características regionales o de nivel social y ser fácilmente imitadas.
4. En un nivel algo más profundo estarían los índices, prefijos y sufijos y, en general, las flexiones de palabra ideal no significativas, como género, número, persona, tiempo y modo verbal.
5. En la capa más profunda estaría el sistema fonémico y el conjunto de índices (prosodias de frase y coma, prosodias acentuales, reglas de orden, etc.). Piénsese en que incluso a los hablantes concienciados que “pronuncian la X” y así dicen “eKStraño” o “eKSplicar”, a nada que se descuidan pronuncian “estraño” y “esplicar”.

Estos niveles de acceso a conciencia deben ser tenidos muy en cuenta a la hora de elegir y elaborar actividades de aumento de la conciencia o TTGG, pues en función de la profundidad de los fenómenos que se vayan a analizar resultará más o menos costoso conseguir que los aprendientes los identifiquen, reconozcan, observen y expliquen. De este modo, una tarea de aumento de la conciencia de las diferencias entre *saber* y *conocer* (nivel semántico) resultará más fácil que otra sobre la oposición entre oclusivas sordas P/T/K y sonoras B/D/G (nivel fonémico); una tarea gramatical sobre la oposición indicativo/subjuntivo requerirá mucha más atención consciente que otra sobre los grados de cortesía de las peticiones (*Pásame la sal/¿Me pasas la sal?/¿Puedes pasarme la sal?*); o, por último, el aumento de la conciencia de los aprendientes sobre los pronombres personales de OD y OI resultará más costoso que sobre los nombres de los días de la semana o de los meses.

Al desarrollar la Hipótesis del reconocimiento más allá de su formulación general, Schmidt (2001) propone que los aprendientes deben prestar atención a lo que denomina "elementos de superficie" con vistas a su adquisición. En concreto, afirma que los objetos de atención y reconocimiento deben ser los elementos de la estructura superficial de los enunciados del *input* (i.e.: casos concretos) antes que cualquier regularidad abstracta de la que esos casos sean ejemplo (Schmidt, 2001, 5). Reconocer las regularidades estructurales, elaborar hipótesis y establecer comparaciones va un paso más allá del simple reconocimiento. Si bien la definición precisa de lo que puedan ser esos “elementos de superficie” del *input* lingüístico

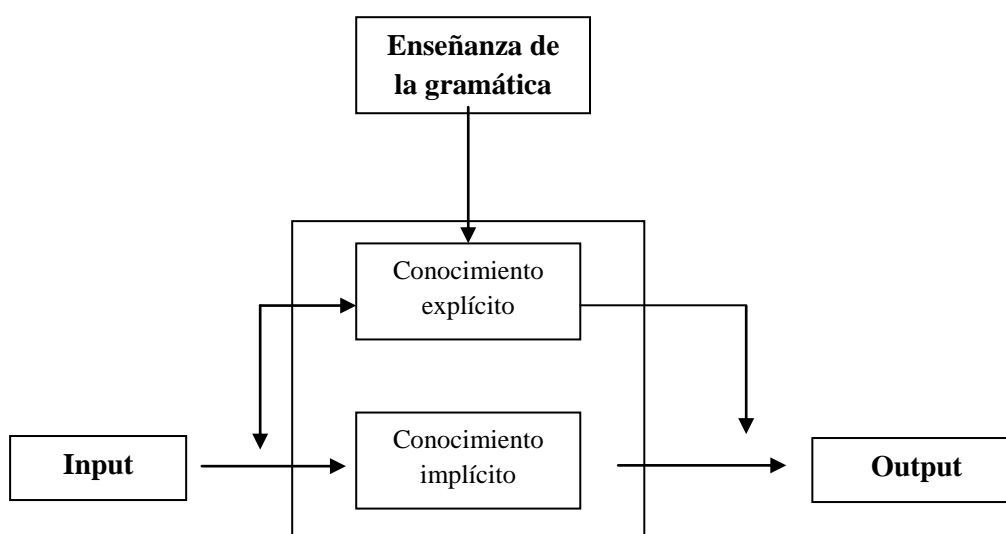
continúa todavía bastante confusa, Schmidt aclara lo que no deben ser: su propuesta pasa por distinguir y separar netamente el reconocimiento (*noticing*) de la conciencia metalingüística como dos procesos mentales diferentes.

La segunda cuestión es la definición de los procedimientos pedagógicos de instrucción explícita que mejor favorezcan el reconocimiento de los elementos de superficie. Mientras que la instrucción explícita tradicional ofrece al aprendiz los modelos explicativos de la L2 *ya hechos*, el reconocimiento permite segmentar el *input* por sí mismo y, de este modo, es un proceso mental semejante a la segmentación en la adquisición de la L1 (Doughty, 2008). En el caso del enfoque metalingüístico tradicional no está del todo claro cómo el conocimiento declarativo debe ser dosificado para su presentación a los aprendientes, ni tampoco el modo en que deben, a su vez, sintetizarlo, volviendo a recomponer las piezas analizadas de la L2. Aunque la procedimentalización del conocimiento declarativo través de la práctica a veces se invoca como un mecanismo de aprendizaje viable, otros autores (Doughty, 2008) argumentan que para que se dé la procedimentalización el conocimiento implícito debe ser asimilado en primer lugar y, después, convertido en conocimiento declarativo. Si las cosas suceden así, los enfoques de instrucción gramatical que comienzan con el conocimiento declarativo colocan el carro delante de los caballos. La postura inversa sería más deseable.

5.3. Fundamento psicolingüístico de las tareas gramaticales

En la Figura 15. *Modelo cognitivo de adquisición de la gramática* podemos ver la relación existente entre la enseñanza de la gramática y el conocimiento gramatical, partiendo de la distinción entre conocimiento explícito y conocimiento implícito para establecer un modelo psicolingüístico cognitivo de adquisición de la gramática (R. Ellis, 2008; N. Ellis, 2008).

Figura 15. Modelo cognitivo de adquisición de la gramática



Los términos ‘conocimiento implícito’ y ‘conocimiento explícito’ se corresponden con ‘saber una lengua’ y ‘saber de una lengua’. Es importante distinguir la oposición entre conocimiento implícito/explicito y aprendizaje implícito/explicito. La primera pareja se refiere a algo que existe (aunque de distintas maneras) en el aprendiente, mientras que la segunda se refiere a los diferentes procesos por los cuales el aprendiente asimila el conocimiento de la L2 (Ellis, 2008).

El conocimiento gramatical explícito corresponde a las reglas y estructuras de la LE analizadas y organizadas conscientemente en un sistema por el alumno. De acuerdo con Ellis (2004, 244-245),

“Explicit L2 knowledge is the declarative and often anomalous knowledge of the phonological, lexical, grammatical, pragmatic [...] features of the L2 together with the metalanguage for labelling this knowledge. It is held consciously and is learnable and verbalizable. It is typically processed through controlled processing

when L2 learners experience some kind of linguistic difficulty in the use of the L2. Learners vary in the breadth and depth of their L2 explicit knowledge.”⁸⁰

Sus características son:

- a) Está formado por reglas o representaciones abstractas del funcionamiento gramatical (“El sistema de desinencias morfológicas que rige los verbos acabados en –ar”).
- b) Estas reglas gramaticales han sido analizadas, ya que pueden ser descritas y clasificadas.
- c) Es conocimiento explicativo, ya que las reglas dan cuenta objetivamente del funcionamiento del lenguaje utilizado para la comunicación.
- d) El alumno puede acceder y hablar sobre ellas sin esfuerzo. Es “lo que dice el alumno sobre la gramática de la lengua”.

El conocimiento gramatical implícito es de naturaleza intuitiva o subconsciente y no se encuentra formulado como un corpus de reglas. Sus características son (Bialystok, 1990; Ellis, 1994):

- a) Se compone de unidades sin analizar de dos tipos: frases-fórmula y reglas intuitivas.
- b) Las frases-formula son producciones lingüísticas sin analizar, aprendidas en bloque, como “¿Qué tal”, o frases con huecos que pueden ser ocupados por palabras funcionalmente equivalentes: “¿Puedes pasarme _____?”
- c) Las reglas intuitivas forman la gramática que subyace cuando el alumno habla o escribe la lengua espontáneamente.
- d) Esta se manifiesta a través de juicios de gramaticalidad sobre muestras de lengua en los que el alumno especula sobre el funcionamiento del sistema.
- e) No es accesible conscientemente. Por ejemplo, los hablantes de español como lengua materna son incapaces, en su mayoría, de explicar el funcionamiento gramatical de sus producciones.

R. Ellis (2009) resume en pares de opuestos las características relevantes del conocimiento explícito e implícito:

⁸⁰ *The definition and measurement of L2 explicit knowledge*, Rod Ellis (2004).

- a) El conocimiento implícito es tácito e intuitivo, mientras que el conocimiento explícito es consciente.
- b) El conocimiento implícito es procedimental, mientras que el conocimiento explícito es declarativo.
- c) Las reglas implícitas de los aprendientes de una L2 pueden ser o no idénticas a las de los nativos, mientras que sus reglas declarativas son muy frecuentemente imprecisas e inexactas.
- d) El conocimiento implícito está disponible a través del procesamiento automático, mientras que el conocimiento explícito es generalmente accesible sólo a través del procesamiento controlado.
- e) La producción espontánea en L2 se basa en el conocimiento implícito, pero la dificultad de realización de una determinada tarea puede provocar que el aprendiz haga uso de su conocimiento explícito.
- f) El conocimiento implícito sólo es evidente en el comportamiento verbal de los aprendientes, mientras que el conocimiento explícito es verbalizable.
- g) La capacidad de la mayoría de los aprendientes para adquirir conocimiento implícito es limitada, mientras que la mayor parte del conocimiento explícito se puede aprender.

Tanto el conocimiento gramatical explícito como el implícito son utilizados en la comunicación (Byalistok, 1982), pero existen ciertos límites para que el alumno acceda a su conocimiento explícito cuando habla o escribe. La función primordial del conocimiento explícito durante la comunicación es la de monitorizar, es decir, revisar y corregir la calidad formal de las producciones lingüísticas de los alumnos. La monitorización sólo puede tener lugar si se cumplen tres condiciones (Krashen, 1982):

1. El alumno debe darse cuenta de la existencia de un error en su producción.
2. El alumno debe conocer la forma correcta que le permita corregir su error.
3. El alumno debe disponer de tiempo para realizar 1 y 2, y corregir la producción.

Este conjunto de factores hace que el conocimiento explícito juegue un papel secundario en el uso natural del lenguaje. El conocimiento implícito de la gramática es, por tanto, el que rige formalmente los usos del lenguaje para la comunicación.

5.3.1. La relación entre la enseñanza de la gramática y el conocimiento gramatical explícito/implícito

A pesar de ello, varias de las revisiones de las investigaciones experimentales sobre la efectividad de la instrucción explícita en L2 (Ellis, 1993; Ellis y Laporte, 1997; Hulstijn y DeKeyser, 1997; Lightbown, Spada, y White, 1993; Spada, 1997), en especial el conocido meta-análisis de Norris y Ortega (2000) de los estudios empíricos de las dos décadas anteriores, demostraron que:

- I. La enseñanza de la gramática contribuye a un aprendizaje más rápido, y con niveles superiores de precisión gramatical en las producciones lingüísticas de los alumnos.
- II. La enseñanza explícita de estructuras gramaticales concretas puede transformarse en conocimiento gramatical implícito.
- III. La práctica de la gramática a través de ejercicios no se transforma necesariamente en conocimiento gramatical implícito.
- IV. La enseñanza explícita tiende a generar conocimiento implícito cuando se halla ligada a oportunidades naturales de comunicación.
- V. La enseñanza explícita obtiene buenos resultados cuando se orienta hacia fenómenos concretos y su eficacia es duradera.

Este proceso aparece esquematizado en la Figura 15 anterior. La enseñanza de la gramática o instrucción formal, es decir, las actividades de explicación gramatical y los ejercicios estructurales, producen directamente conocimiento explícito. Este va a ser utilizado en la monitorización de la producción del aprendiz y en el análisis del *input* lingüístico, siempre que se cumplan las condiciones descritas. La formación de conocimiento implícito queda oculta, pues, en el interior del proceso.

Lógicamente, desde una perspectiva de elaboración de materiales didácticos y su utilización en el aula, debemos preguntarnos por los procesos psicolingüísticos que generan conocimiento implícito. ¿Qué relación existe entre conocimiento explícito e implícito? ¿Cómo se construye exactamente el conocimiento implícito de la gramática de una lengua extranjera? ¿Qué relación existe entre el uso del lenguaje en actividades de aula y la construcción del conocimiento implícito?

5.3.2. ¿Cómo se construye el conocimiento implícito de la gramática?

La Figura 16 muestra en esquema los mecanismos básicos de construcción de conocimiento implícito:

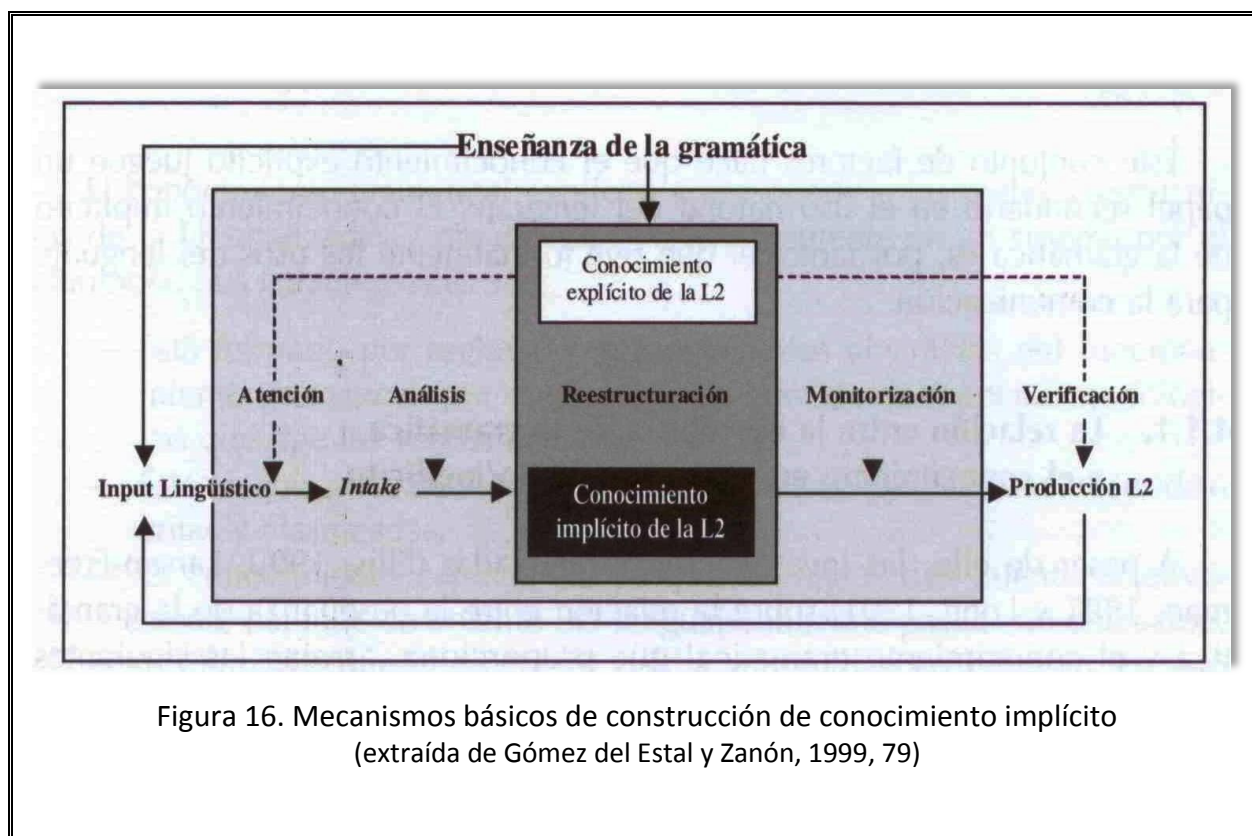


Figura 16. Mecanismos básicos de construcción de conocimiento implícito (extraída de Gómez del Estal y Zanón, 1999, 79)

El modelo incluye los mecanismos principales de construcción de conocimiento gramatical distinguiendo entre:

- 1) **Input lingüístico.** El total de muestras de lengua extranjera a las que se ve expuesto el aprendiz al participar en situaciones o actividades de comunicación.
- 2) **Intake.** La parte del *input* que es seleccionada por el aprendiz mediante la atención y que es objeto de repetición, memorización, análisis, hipótesis, etc. Es decir, son los trozos del *input* que son trabajados mentalmente (VanPatten y Benati, 2010).
- 3) **Enseñanza de la gramática.** Conjunto de actividades cuyo objetivo es la comprensión, ejercitación o memorización de los contenidos gramaticales de la LE.
- 4) **Producción en LE.** Conjunto de emisiones en lengua oral o escrita realizadas por el aprendiz en una actividad.

- 5) **Atención, análisis, reestructuración, monitorización, verificación** (Richards, 2002b).
Procesos implicados en la construcción de conocimiento gramatical.

De este modo, el conocimiento implícito puede ser construido mediante tres mecanismos:

5.3.2.1. A partir del análisis del *intake*

Este es el procedimiento principal e implica diversos pasos:

- a) En el curso de una actividad, el aprendiente **presta atención** a un fragmento del *input* que sobresale por su dificultad, novedad, alta frecuencia, etc. del resto del caudal lingüístico (Schmidt, 1995 y 2001).
- b) **Comparación \underline{X} -X**. El aprendiente compara la regla que opera en el *intake* (\underline{X}) con la regla interiorizada (X) que extrae de su almacén de conocimiento explícito (Sharwood Smith, 1981). Es decir, realiza una comparación entre la estructura gramatical X que el aprendiente usa en sus producciones en lengua extranjera y la estructura \underline{X} que el aprendiente extrae del *input*.
- c) **Interiorización**. Si las conclusiones del análisis \underline{X} -X son consideradas suficientes para la coherencia del sistema lingüístico en construcción, se incorporarán los nuevos datos. En caso de conflicto, $\underline{X}\#X$, se desencadena un proceso de reestructuración (McLaughlin, 1990).

Sin embargo, el análisis del *intake* no garantiza por sí solo la formación de conocimiento gramatical implícito. Como señalan varios autores (Ellis 1993; Pienemann 1989, 1998, 2005), la interiorización se halla constreñida por jerarquías evolutivas de adquisición de una lengua extranjera. Podemos considerar, desde esta vía, que el análisis del *intake* es una condición necesaria, pero no suficiente, para la construcción de conocimiento implícito.

5.3.2.2. Mediante la reestructuración de la interlengua del aprendiz

El mecanismo de reestructuración (McLaughlin, 1990) es inseparable del de análisis del *input*. Aunque pueden aparecer separados en el tiempo, en realidad la reestructuración se deriva de un análisis que arroja la conclusión de que la estructura interna X no regula el comportamiento de los fenómenos lingüísticos observados en el *input/intake*. Podemos distinguir varios pasos:

- a) **Atención** a una estructura X del *intake*. Es el mismo fenómeno descrito anteriormente.
- b) **Inferencia/formación de hipótesis**. Se produce de dos formas:
 - i) La aparición de un fenómeno desconocido, es decir, que no puede ser explicado a través de ninguna estructura interna X. El aprendiente activa un mecanismo de inferencia sobre las muestras lingüísticas y elabora una o varias hipótesis sobre la forma de X.
 - ii) El conflicto entre la estructura observada X y la interna X. Cuando el análisis del *intake* produce un caso de X#X, se generan hipótesis que restauren el equilibrio del sistema lingüístico.
- c) **Cotejo**. El cotejo de las hipótesis se lleva a cabo a medida que el aprendiente consigue más información sobre las muestras lingüísticas que ha analizado o sobre las reglas gramaticales que las rigen. Esto se produce de varias formas:
 - i) Mediante la acumulación de evidencia empírica. Es decir, verificando la hipótesis cada vez que aparece más *input* con la estructura X objeto de indagación.
 - ii) Mediante la producción en L2. El aprendiente verifica los efectos de aplicar sus hipótesis cuando habla o escribe en la L2. El *feedback* que recibe le orienta sobre su viabilidad.
 - iii) Mediante la enseñanza explícita de la regla. El aprendiente puede entrar en contacto con evidencias sobre la regla X a través del profesor, un manual, la consulta u otros medios explícitos.

5.3.2.3. A través de la interacción en situaciones de comunicación

En el curso de las actividades de comunicación, el aprendiente utiliza intuitivamente estructuras gramaticales de la L2 sin poseer conocimiento explícito sobre ellas. El uso continuado de estas estructuras y su reestructuración implican la construcción de conocimiento implícito. Podemos distinguir dos grandes usos, para la comprensión y para la producción.

- a) **Input comprensible.** La presencia de un conjunto de modificaciones lingüísticas, discursivas e interactivas en el *input* (Long, 1981), permite que el aprendiente manipule material lingüístico no analizado ni comprendido previamente vía conocimiento explícito (Long, 1985). Podemos decir que es el 'acceso natural al conocimiento implícito'.
- b) **Producción comprensible.** La producción de los aprendientes, cuando es apropiada a la situación, gramaticalmente precisa y coherente, promueve la formación de conocimiento implícito. La producción en L2, mientras no encuentra evidencia negativa, va almacenando reglas intuitivas surgidas de la interacción con otros aprendientes o de la monitorización personal (Swain, 1995).

5.3.2.4. Desde el conocimiento explícito de la gramática

Es posible que parte del conocimiento explícito se transforme en implícito. De hecho, los mecanismos 1 y 2 anteriormente descritos forman un sistema en el que el conocimiento implícito y el explícito interactúan permanentemente. Sin embargo, este mecanismo es considerado secundario por dos razones:

- a) La cantidad de conocimiento implícito derivado de esta forma es necesariamente limitada, ya que solamente una pequeña porción de las propiedades gramaticales de una lengua pueden ser aprendidas conscientemente.
- b) El conocimiento explícito sólo puede transformarse en implícito si los aprendientes están preparados evolutivamente para la adquisición de cada estructura.

5.3.3. Posibilidad de la enseñanza de la gramática

Desde estos datos y conclusiones, no parece recomendable en absoluto orientar las actividades de enseñanza de la gramática hacia la acumulación de conocimiento explícito, ya que no garantiza la construcción de conocimiento implícito. Además, puede convertirse en un aprendizaje mecánico, presa fácil de olvido y sin posibilidades de ser utilizado en la práctica. La enseñanza explícita de la gramática corre el riesgo de servir sólo para la resolución de ejercicios a corto plazo, sin garantizar su interiorización y utilización posterior. Por otro lado, tampoco parece aconsejable dirigir la enseñanza de la gramática exclusivamente hacia el conocimiento implícito. Es lo que intentan hacer los métodos naturales, confiando en que la interacción comunicativa por sí sola producirá una adquisición completa y precisa de la L2. Como señalaron varios autores (vid. la revisión de Ortega, 1998), la enseñanza en inmersión sin enseñanza gramatical de ningún tipo produce fallos importantes en corrección y precisión, además de fosilización de errores. Por otro lado, bastantes investigaciones han probado la utilidad de cierta enseñanza explícita de la gramática (Doughty, 2003; Norris y Ortega, 2000).

Consecuentemente, se propuso una enseñanza de la gramática dirigida hacia dos frentes distintos:

1. Hacia un conocimiento explícito que facilitara el proceso de aprendizaje implícito de la gramática. Es decir, que permitiera el análisis de *intake*, la monitorización, la reestructuración y, finalmente, la automatización (DeKeyser 2001).
2. Hacia un uso de la gramática ligado a la comunicación. Es decir, hacia el uso y la reflexión sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua.

Esta posición teórica cuajó en la propuesta metodológica de las actividades de *grammar consciousness-raising* (GCR) en el ámbito anglosajón, y en las llamadas tareas gramaticales (TTGG) o tareas formales, en el ámbito hispánico.

5.4. Características de las tareas gramaticales

Para dar una muestra práctica, de aula, de las TTGG que presenté en Gómez del Estal (1994) incluimos aquí una tarea gramatical que realizamos en el Instituto Cervantes de Rabat dentro del marco de una investigación que luego se detallará. La tarea, de nivel inicial y centrada en el aprendizaje del uso general y la morfología del imperativo, se diseñó como tarea capacitadora de una tarea comunicativa posterior. Esta última consistía en la realización de unas figuras en papel con recortables a partir de las instrucciones que un material incluía. Estas instrucciones aparecían en imperativo y, en consecuencia, los aprendientes necesitaban conocer esta forma verbal. Además, el material necesario para realizar las figuras (tijeras y pegamento) era muy escaso y debían pedírselo unos a otros, de manera que también necesitaban conocer el imperativo para estas peticiones. Se trataba, pues, de una tarea gramatical dentro de una unidad didáctica cuya tarea final reproducía con bastante exactitud una actividad real. Como se puede apreciar, los ejemplos propuestos están muy centrados en el tema de la unidad.

Actividad 16. Tarea gramatical A sobre el imperativo

¡Bebe y deja beber!

Tarea 1

Aquí tienes las instrucciones para construir una de las casas. Léelo atentamente:

Aquí tienes el recortable de la casa: ábrelo. Marca las líneas punteadas y dobla las pestañas. Pídele a tu compañero las tijeras (¡oye, dame las tijeras!). Corta el tejado. Después, coge la figura 1 y pégala sobre la figura 2, como se indica en el dibujo. Añade el tejado a la figura 2.

En el texto aparecen una serie de formas verbales: ¿para qué sirven?

PARA ...

Tarea 2

Aquí tienes dos cajas, una para los verbos terminados en -ar, y otra para los verbos terminados en -er e -ir. Coloca las formas del texto de la TAREA 1 en su caja correspondiente.

Verbos en -AR	Verbos en -ER/-IR

- ¿A qué persona se refieren estas formas verbales? Fíjate en otras cosas del texto para descubrirlo.

YO TU USTED EL NOSOTROS VOSOTROS USTEDES ELLOS

- Esta forma es igual que otra forma que ya conoces: ¿cuál es?

Como se puede observar, con las tareas gramaticales se trata de presentar al aprendiente muestras auténticas o verosímiles de habla (ya sean textos escritos, como en este caso, pero también orales, aunque conllevan el inconveniente de que no se puede volver sobre ellos – excepto que aparezcan en una grabación- para observarlos con calma), e invitarle mediante preguntas (sean explícitas, como “¿A qué persona se refieren estas formas verbales?”, sean mediante huecos o tablas que debe rellenar, como en la Tarea 2) a que abstraiga la regla

gramatical, la regularidad que subyace a los distintos ejemplos. El formato de la propia tarea invita también a que sea llevada a cabo dialogando con los compañeros, en un proceso de preguntas y respuestas para tratar de descubrir en común el patrón oculto que rige los fenómenos.

En aquel artículo de 1994 concluíamos indicando que la contradicción entre enseñar gramática y enseñar comunicación se hallaba superada por las tareas gramaticales:

1. No existe desigualdad entre el profesor y los estudiantes, pues la realización de la tarea requiere la comunicación entre los alumnos. El profesor es una ayuda externa.
2. Hay interacción, negociación e intercambio en español, pues la tarea requiere reflexionar en común.
3. Se generan estrategias de análisis de fenómenos gramaticales del español, pues el estudiante se acostumbra a reflexionar metalingüísticamente y dispone de instrumentos para hacerlo.
4. Motivan al estudiante a través de un pequeño misterio que tiene que descifrar, es decir, que requiere su atención.

A tenor de la enorme potencialidad de la propuesta, decidimos, por un lado, ahondar en sus implicaciones teóricas, en concreto sobre las características de las tareas gramaticales en relación con la metodología y las teorías de adquisición de L2, y por otro, realizar una investigación de aula, junto con el equipo docente del Instituto Cervantes de Rabat, que arrojara resultados estadísticos sobre la eficacia de las tareas gramaticales para la adquisición de los contenidos gramaticales. Los resultados de ambas investigaciones están publicados en Gómez del Estal y Zanón (1994b) y Zanón et al. (1994).

Así, en Gómez del Estal y Zanón (1994b), además de presentar más ejemplos de tareas centradas en la gramática (esta vez sobre ciertos adverbios de lugar y dirección, aprovechando además la conocida técnica del *vacío de información*⁸¹, que requiere el intercambio comunicativo oral entre los estudiantes), definíamos las tareas formales “como actividades o

⁸¹ “Según este principio, la información de que cada estudiante dispone es parcial y debe completarse con la información del otro compañero o miembros del grupo, en otras palabras: cada uno tiene que pedir o transmitir la información —generalmente de forma oral— al otro. Al ser distintos los documentos escritos de los que cada persona o parte del grupo dispone, a los aprendientes no les es posible poseer información completa por sí solos. Necesitan la aportación del otro o de los demás. Por lo tanto existe entre los aprendientes una necesidad de comunicación en la lengua extranjera, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, para poder completar su vacío de información y de esta manera resolver satisfactoriamente la tarea.” *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.

ejercicios diseñados para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal que, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirá hacia la observación de una parte del sistema o incluso hacia el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta.”⁸²

Varios investigadores (Ellis, 2002; Fotos y Ellis 1991; Loschky y Bley-Vroman 1993; Gómez del Estal y Zanón 1999; Gómez del Estal 2004b; Nassaji y Fotos, 2011) han planteado un conjunto de criterios para la elaboración de las llamadas tareas gramaticales. La idea central de su propuesta es el concepto de concienciación gramatical o *grammar consciousness-raising* (Sharwood-Smith 1981). Las características de la enseñanza de la gramática orientada hacia la concienciación gramatical mediante tareas gramaticales son las siguientes:

1. El objetivo de las actividades es hacer reflexionar a los aprendientes sobre determinados fenómenos gramaticales, por lo que la tarea se centra en fenómenos aislados.
2. Se dirigen a provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y significativas de esos fenómenos mediante el suministro de muestras (diálogos, textos, etc.) que las ilustran.
3. El diseño de las tareas permite a los aprendientes construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla X de los fenómenos. Se requiere, por tanto, un esfuerzo intelectual para su ejecución.
4. La utilización precisa de la estructura en comprensión y producción es esencial para la resolución de la actividad.
5. La actividad debe incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua.
6. La tarea debe incorporar una fase de *feedback* al aprendiente sobre su utilización de la estructura a lo largo de la actividad.

Con este planteamiento, las Tareas Gramaticales comenzaron a ser una alternativa coherente para la instrucción gramatical dentro de la enseñanza del lenguaje mediante tareas. Aprovechando las características metodológicas de las actividades comunicativas, hacen pasar al alumno por un proceso de reflexión metalingüística, que les lleva al reconocimiento de una parte del sistema gramatical de la L2. Se entrelazan así la concepción comunicativa de la enseñanza del lenguaje y la enseñanza de la gramática. En segundo lugar, recogen en su diseño una concepción cognitiva de la adquisición de L2, integrando las dos caras del proceso educativo: la teoría de ASL, por un lado, con la metodología seguida en el aula, por otro. De

⁸² Gómez del Estal y Zanón (1994b, 91).

este modo, en cuanto a la teoría sobre la adquisición, actividades como éstas desarrollan procesos y estrategias íntimamente ligadas a la fase de *reestructuración* (McLaughlin 1990; Ellis 1990) del conocimiento explícito en conocimiento implícito (Ellis 1990; Fotos 1993). En cuanto a la metodología, se motiva a los alumnos a que se embarquen en un proceso de reflexión formal sobre la lengua que aprenden, facilitando en una primera fase el aprendizaje autónomo y capacitando después al alumno para el trabajo individual.

El enfoque del aumento de la conciencia cuenta con una variada tipología de tareas gramaticales. Willis y Willis (1996b: 69) detallan algunas:

1. Identificación y consolidación de reglas o usos. Se solicita a los estudiantes que analicen una serie de datos para identificar un fenómeno concreto y las formas que se le asocian.
2. Clasificación de ítems según sus características semánticas o estructurales. Los estudiantes deben clasificar los datos en función de criterios semánticos o formales.
3. Construcción de hipótesis basadas en ciertos datos de la lengua y su posterior comprobación sobre la base de datos adicionales. A los estudiantes se les suministra una generalización gramatical (o se les pide que la elaboren por sí mismos), que deben verificar posteriormente con otros datos lingüísticos;
4. Investigación interlingüística. Se anima a los estudiantes a encontrar semejanzas y diferencias entre los fenómenos lingüísticos de su L1 y los de la L2 que están aprendiendo.
5. Reconstrucción y deconstrucción. Los estudiantes deben manipular los datos de manera que revelen las estructuras o patrones subyacentes. También pueden recordar y reconstruir los elementos de un texto previo. El propósito de este último tipo es el de destacar las características relevantes del texto.
6. Entrenamiento bibliográfico. Los estudiantes tienen que aprender a utilizar las obras de referencia, como diccionarios, manuales de gramáticas o libros de texto.

5.5. Evidencia empírica sobre la eficacia de las TTGG

Desde sus inicios en la década de los 90 del siglo XX, las TTGG han sido analizadas para comprobar su eficacia para el aprendizaje de la gramática, en especial comparándola con la metodología deductiva tradicional, pero también en relación con el empleo de las llamadas *estrategias gramaticales*. Estas investigaciones se han llevado a cabo, principalmente, en el ámbito anglosajón, pero también se han realizado algunas en el ámbito español.

Para la enseñanza del inglés como L2, Fotos (1993 y 1994) realizó un estudio con estudiantes japoneses de primer año de universidad. Los sujetos se dividieron en tres grupos: el primero recibió TTGG, el segundo recibió una enseñanza tradicional deductiva, y el tercero, unas tareas comunicativas, por lo que sirvió de grupo de control. Fotos se centró en tres fenómenos lingüísticos: la colocación del adverbio, la de los pronombres de OD y las subordinadas de relativo. El grupo de TTGG realizó actividades, en equipos de cuatro sujetos, de descubrimiento de las reglas que articulan esos fenómenos sin recibir información explícita sobre ellas. Para ello, se les presentó una serie de frases donde aparecían esos fenómenos, con indicación de su corrección o incorrección, y se les solicitó que extrajeran una regla de funcionamiento. En el grupo de tratamiento tradicional, el profesor escribió todas las frases en la pizarra y preguntó a los aprendientes si sabían cuáles eran las correctas y las incorrectas y, después, les facilitó las reglas. El grupo de control, por su parte, realizó unas tareas comunicativas no centradas en ningún fenómeno lingüístico particular. Los cuestionarios que se realizaron antes y después de los tratamientos consistían en juicios de gramaticalidad sobre enunciados y en la redacción de frases. Los grupos de TTGG y los de tratamiento tradicional obtuvieron incrementos muy similares en precisión gramatical, por lo que se concluyó que las TTGG eran tan efectivas como la enseñanza tradicional a la hora de desarrollar el aprendizaje de la gramática.

Mucho más relevante a los efectos de nuestra argumentación es la investigación paralela que Fotos realizó con estos grupos. Para testar la hipótesis de si las TTGG ayudaban a los aprendientes a *reconocer* (Schmidt, 1995) en el *input* que reciben con posterioridad al tratamiento los fenómenos analizados, todos los participantes recibieron, dos semanas después, actividades de dictado y lectura que contenían esos mismos fenómenos. Se les solicitó que subrayaran “cualquier uso especial del inglés” que percibieran (Fotos, 1993, 390). Fotos encontró que la mitad de los sujetos que habían recibido TTGG subrayaron los fenómenos observados en las tareas del tratamiento; ninguno de los sujetos, sin embargo, de la enseñanza tradicional ni del grupo de control los subrayó. Fotos (1993) concluye que las

TTGG aumentan a medio plazo la conciencia del aprendiz sobre los fenómenos observados en mayor medida que la enseñanza tradicional.

Por otro lado, para determinar si la interacción comunicativa que tiene lugar durante el acometimiento de las TTGG es comparable en cantidad a la que se produce con las tareas comunicativas, Fotos (1993 y 1994) y Fotos y Ellis (1991) midieron la cantidad de interacción del grupo de TTGG y del que había recibido tareas comunicativas y encontraron resultados muy similares para uno y otro grupo. De este modo, concluyen que las TTGG son tan beneficiosas como las tareas comunicativas, ya que provocan reconocimiento de las formas, incremento de aprendizaje gramatical e interacción significativa (Wong, 2005).

Respecto al tipo de interacción que producen las TTGG, Fotos (1997), en un estudio subsiguiente a los de 1993 y 1994, analizó las interacciones que realizaron los participantes y los clasificó siguiendo la tipología de la Hipótesis Interaccionista de ASL. Como versión más depurada de lo que viene conociéndose dentro del campo de ASL como *atención a la forma*, la hipótesis interaccionista pretende dirigir la atención de los aprendientes hacia los elementos lingüísticos (palabras, estructuras gramaticales, patrones pragmáticos, etc.) en el momento en que se presentan casualmente en lecciones centradas en la transmisión de significado por problemas en la comprensión o en la producción de los propios estudiantes (Long, 1997). Para este autor el propósito es inducir el reconocimiento (Shmidt, 1990), es decir, el registro de las formas en el *input* para almacenarlas en memoria. Gass y Mackey (2007) explican que la conjetura principal de esta hipótesis es que la interacción facilita la adquisición de una L2 al proporcionar a los aprendientes oportunidades de recibir *input* adaptado y reacción o *feedback*, tanto explícita como implícitamente, lo que a su vez dirige su atención hacia aspectos problemáticos de su IL y les anima a producir *output* adaptado. Los tipos de interacción que Fotos encontró durante la ejecución de las TTGG fueron los siguientes (Fotos, 1997):

1. Peticiones de aclaración, realizadas por el interlocutor cuando no ha entendido, como por ejemplo *I don't understand. Please, teach me.*
2. Peticiones de confirmación, realizadas por el interlocutor cuando cree que ha entendido pero quiere estar seguro. En estos casos, la información es proporcionada por el hablante, que la confirma o desmiente. Por ejemplo: *Sentence two not correct, yes?*
3. Confirmación de la comprensión, cuando el hablante quiere estar seguro de que el interlocutor ha comprendido. Por ejemplo: *Object is before verb, you understand?*

4. Preguntas relacionadas con la corrección o incorrección de las frases de la tarea. Por ejemplo: *Which one is correct?*
5. Repeticiones y petición de repetición. Por ejemplo: *Say again!*

Como recuerda Fotos (1997), para que los aprendientes desarrollen la corrección y precisión gramaticales deben darse cuenta de las relaciones entre formas y significados (VanPatten et al., 2004) y recibir *feedback* o reacción sobre el uso en sus producciones de esas formas y significados. De este modo, las TTGG, que también promuevan la aparición de estos dos requisitos, son beneficiosas desde el punto de vista de la hipótesis interaccionista.

Todavía en el ámbito anglosajón, otras investigaciones han mostrado su eficacia tanto para fomentar la negociación de sentido como para incrementar la conciencia sobre los fenómenos observados (Nassaji y Fotos, 2007; Robinson, 2001; Reza, 2012), aunque dependiendo de la naturaleza del fenómeno en cuestión. De este modo, los fenómenos lingüísticos que constan de pocas reglas son más susceptibles de recibir tratamiento mediante tareas gramaticales que los que constan de un número mayor de reglas (Samuda y Bygate, 2008; Ellis, 2003; DeKeyser, 1998; Robinson, 1996). También hay cierta evidencia (Ellis, 2003; Loschky y Bley Vroman, 1993; Robinson, 1996) de que las tareas gramaticales que contienen muestras comunicativas del fenómeno observado son útiles para aumentar la conciencia del aprendiz sobre estructuras gramaticales que resultan demasiado complejas.

En el ámbito español, la primera investigación sobre la eficacia de las TTGG es Zanón et al. (1994), que hemos mencionado antes. La investigación de aula se llevó a cabo durante el curso 1994-1995 en el Instituto Cervantes de Rabat (Marruecos), con alumnos marroquíes de nivel inicial de español L2. Se diseñó una unidad didáctica comunicativa (elaborar recortables de casas) a excepción de las actividades utilizadas para tratar los contenidos gramaticales: un grupo recibió TTGG, otro recibió enseñanza tradicional deductiva y un tercero, el grupo de control, no recibió ni la unidad didáctica ni ningún tratamiento gramatical. El objetivo de la investigación era comprobar las siguientes hipótesis:

1. Los aprendientes que trabajan con TTGG aprenden más en términos relativos.
2. Los aprendientes que trabajan con TTGG memorizan mejor los contenidos, es decir, su retención a medio/largo plazo es mayor.
3. Los aprendientes que trabajan con TTGG son más capaces de analizar nuevos contenidos gramaticales.

Los contenidos gramaticales que fueron objeto de uno y otro tratamiento metodológico venían determinados por su utilidad para la unidad didáctica comunicativa. Fueron los siguientes:

1. Comprensión de textos instruccionales. Se trataba de las instrucciones que incluían los recortables, y que actuaban como guía del trabajo. El contenido formal correspondiente es el imperativo, centrado en sus terminaciones en relación con la persona gramatical (vid. la tarea gramatical de más arriba *¡Bebe y deja beber!*).

2. Petición de objetos y acciones a otros. El material necesario para la factura de los recortables se repartió de tal manera que ningún grupo disponía de todos los útiles, con lo que debían pedir a sus compañeros lo que les faltaba. El contenido formal correspondiente se traduce en tres grandes tipos de frases: a. *¿Puedes darme las tijeras?*, b. *¿Me das las tijeras?* y c. *Dame las tijeras*, con sus respectivas estructuras y diferentes restricciones pragmáticas

3. Empleo de referencias a personas y objetos ya mencionados o no en el contexto. Como consecuencia de la recreación de un contexto pragmático unívoco (un grupo de personas trabajando con objetivos muy similares y con los mismos materiales), se genera un ámbito discursivo concreto, con consecuencias lingüísticas como el empleo frecuente de pronombres. El contenido formal es el subsistema pronominal de los complementos directos e indirectos, en todas sus variaciones, así como su distribución en la frase.

A fin de comprobar cada una de las hipótesis arriba mencionadas, se ideó una serie de instrumentos de análisis, mayoritariamente cuantitativos, pero también con variables cualitativas. Para comprobar las hipótesis 1 y 2 se elaboraron tres cuestionarios de opción múltiple. Para verificar la hipótesis 3 se elaboró un cuestionario con fenómenos gramaticales que desconocían pero que podían inducir utilizando las estrategias gramaticales que habían empleado para resolver las tareas gramaticales realizadas durante el tratamiento. Además, se incluyó una pregunta abierta sobre la regla gramatical que regía el funcionamiento de uno de esos fenómenos gramaticales nuevos. De este modo, se podía obtener información sobre su capacidad de generar conocimiento explícito nuevo. El objetivo de la prueba era comprobar si los sujetos eran capaces de extrapolar a nuevos contenidos gramaticales los procesos de reflexión o estrategias gramaticales utilizados para la realización de las TTGG previas.

Si bien la dimensión modesta de esta investigación solo permitía extraer conclusiones provisionales, a la falta de posteriores estudios con un mayor número de sujetos, Zanón et al. (1994) presentan algunas reflexiones a partir de los datos estadísticos obtenidos.

Efectivamente, los resultados mostraron un superior incremento en el aprendizaje de los contenidos gramaticales por parte del grupo de TTGG respecto del otro. La diferencia de incremento fue del 10.15% para los resultados globales y del 11.72% para los resultados de los sujetos que participaron en las tres pruebas. Aunque la diferencia no era exagerada, lo que quedó claro es que en ambos grupos se produjo un notable incremento de aprendizaje respecto al grupo de control, si bien la afirmación de que los aprendientes aprenden más con TTGG debería contrastarse con más sujetos. Los datos no permitieron a los autores concluir que hubiera una diferencia en la memorización de los contenidos gramaticales, si bien quedó claro que ambos grupos habían experimentado un ligero aumento entre *Test* y *Postest*.

Los resultados de la Prueba de Nuevos Contenidos mostraron que ambos grupos habían sido capaces de resolver los ítems de manera semejante. Sin embargo, el grupo de TTGG presentó una mayor capacidad de análisis y formulación de reglas gramaticales sobre aspectos nuevos, ya que once de los doce aprendientes demostraron haber manejado estrategias de análisis del *input* gramatical, y por ello, pudieron descubrir y formular correctamente la regularidad que daba cuenta de los nuevos fenómenos lingüísticos. Estas cifras, en el caso del Grupo de enseñanza tradicional, se reducían a cinco aprendientes de trece. Esto quería decir que, si bien es cierto que ambos grupos aprendieron los contenidos, el grupo de TTGG demostró haber aprendido de manera cualitativamente diferente. Esta primera conclusión, a falta de investigaciones más decisivas, permitió sentar la hipótesis de que los aprendientes que habían trabajado con TTGG empleaban un conjunto de estrategias de aprendizaje de la gramática, denominadas *gramaticales*, que fueron las que se aprovecharon para diseñar la Prueba de Nuevos Contenidos. A continuación, presentamos las *estrategias gramaticales* que los aprendientes tuvieron que emplear para resolver las tres TTGG de los contenidos que se mencionaron más arriba:

Tabla 5.1. Estrategias gramaticales

- Concentrar la atención en una serie de una misma forma verbal.
- Establecer una hipótesis sobre el uso de esa forma verbal..
- Identificar y clasificar los verbos en -ar, -er e -ir.
- Identificar la persona gramatical de un texto a través de sus referencias discursivas.
- Establecer relaciones morfológicas dentro del sistema verbal.
- Retomar reflexiones anteriores para formar un esquema gramatical.
- Clasificar formas verbales en relación con la persona.
- Inferencia de una regla de conjugación a partir de una muestra que presenta alternancia vocálica.
- Identificación de los referentes de los pronombres de un texto.
- Inferencia de una regla sintáctica a partir de un corpus de frases correctas/incorrectas.
- Determinar la corrección de unas frases a partir de una regla que se acaba de formular.
- Reflexión en común a través del intercambio de información.
- Establecer una hipótesis sobre el uso de dos formas.
- Clasificar nuevas formas siguiendo esa hipótesis.
- Deducir la estructura que vertebra una serie de formas.
- Determinar qué enunciados lingüísticos vamos a utilizar en relación con unos criterios pragmáticos dados.
- Determinar los criterios pragmáticos que rigen la utilización de unos enunciados lingüísticos dados.

Este descubrimiento abonó la sospecha de que el trabajo con TTGG desarrolla en los aprendientes la capacidad de análisis de fenómenos lingüísticos y la formulación y reformulación de las reglas gramaticales que los explican. Es decir, que ayudarles a descubrir la gramática mediante preguntas guiadas hacia la observación de producciones del habla y la formulación de reglas, despierta su capacidad de análisis para seguir descubriendo por su cuenta la gramática de la lengua que están aprendiendo. Esta hipótesis fue investigada con mayor profundidad en Gómez del Estal (2011d) y es una de las hipótesis centrales de la presente investigación.

Lessovaya (2009), por su parte, presenta una investigación para comparar la eficacia en adquisición de L2 de los métodos deductivo e inductivo de enseñanza de la gramática (R. Ellis, 2008), que a su vez pueden dividirse en distintas ramas. Para esa investigación se escogieron, por un lado, el método deductivo en su estado puro (presentación de la regla, memorización y uso); y, por otro, el enfoque de aumento de conciencia lingüística (como subcategoría de la enseñanza inductiva) mediante TTGG. La investigación se llevó a cabo con dos grupos del mismo nivel (B.1.2 del MCER) de la EOI de Leganés (Madrid), de 12 y de 8 alumnos

respectivamente. Los resultados mostraron igual incremento de aprendizaje explícito de los contenidos gramaticales tratados (los verbos de cambio del tipo *volverse*, *ponerse*, *hacerse*, *convertirse en*, etc.) para el grupo deductivo que para el grupo de TTGG.

5.6. Las estrategias gramaticales: aprendizaje inteligente de la gramática con TTGG

Para entender el alcance de la operatividad de las estrategias gramaticales, comenzaremos realizando una pequeña investigación cognitiva con el amable lector a partir de una actividad sencilla y concreta, tomada de los test de cociente intelectual. Después, reflexionaremos con él sobre lo que ha pasado durante su ejecución, extrayendo conclusiones que serán muy relevantes a los efectos de nuestra exposición de la utilidad de las estrategias gramaticales. Rogamos al lector que siga al pie de la letra nuestras instrucciones.

En primer lugar, le presentamos la actividad (Figura 17. Actividad A de estrategias⁸³) tomada de un test de cociente intelectual, con su correspondiente pregunta. Le suplicamos al lector que realice la actividad y trate de responder a la pregunta (no resulta especialmente difícil) antes de buscar la solución que le ofrecemos en la página siguiente:

¿Qué figura de la derecha encaja en el cuadrado que está libre en la izquierda?

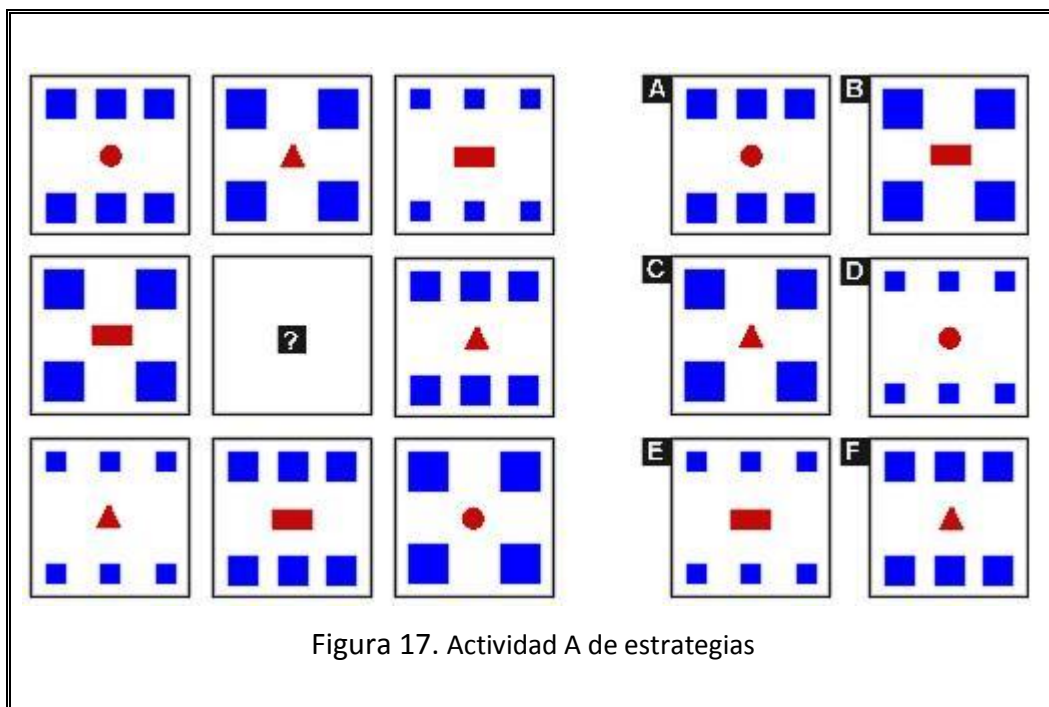


Figura 17. Actividad A de estrategias

Una vez que haya terminado esta actividad, le rogamos que lleve a cabo otra muy similar, que se encuentra en la siguiente página.

⁸³ Extraída del *Test de Inteligencia* disponible en <http://www.psicoadictiva.com/tests/testci.htm#inicio>

¿Qué figura de la derecha encaja en el cuadrado que está libre en la izquierda?

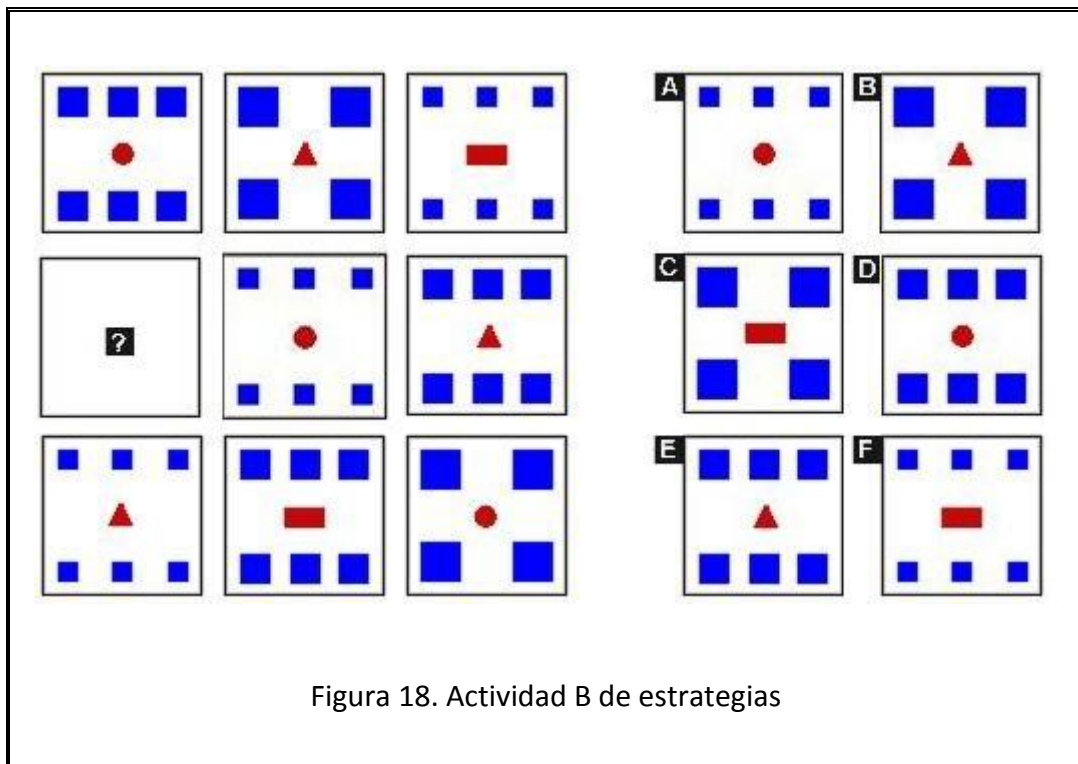


Figura 18. Actividad B de estrategias

En la nota de abajo tiene a su disposición el amabilísimo lector las soluciones de ambos problemas⁸⁴.

Reflexionemos ahora sobre la ejecución de ambas actividades. Lo que habrá llamado la atención al lector será la diferencia de tiempo que le habrá requerido encontrar la figura correcta en una y otra actividad. Para la primera habrá necesitado mucho más tiempo que para la segunda. En una investigación informal que realicé con tres sujetos, el tiempo requerido para la segunda actividad vino a ser una tercera parte del que precisaron para llevar a cabo la primera. La explicación es evidente: los sujetos que realizan la primera actividad se enfrentan con una estructura de figuras desconocida, para la que tienen que ir elaborando, validando y rechazando *inductivamente* una serie de hipótesis sobre su organización interna, hasta dar con la hipótesis correcta que les llevará a determinar, con un margen mínimo de duda, los criterios por los que se rige dicha estructura. Esos mismos criterios, o *estrategias*, son los que aplicarán *deductivamente* para resolver la segunda de las actividades. El proceso inductivo de elaboración, validación y rechazo de hipótesis que el sujeto ha debido realizar en la primera actividad ya no es necesario en la segunda. Basta con la aplicación deductiva de la hipótesis formulada previamente. De ahí que se pueda resolver en mucho menos tiempo. Una

⁸⁴ Primera actividad: D. Segunda actividad: C.

tercera y cuarta actividades similares reducirían aún más el tiempo necesario para resolverlas y, de paso, reforzarían las *estrategias* empleadas.

La hipótesis psicolingüística que subyace al empleo de TTGG, es decir, a un aprendizaje inteligente de la gramática, es idéntica: la ejecución de las tareas gramaticales acostumbra a los aprendientes a aplicar una serie de estrategias gramaticales que les permitirán enfrentarse con éxito y autónomamente a nuevos fenómenos lingüísticos no estudiados previamente, pero cuyo funcionamiento en forma de regularidad puede inducir aplicando las estrategias ya conocidas.

5.6.1. Las estrategias de aprendizaje

El concepto de 'estrategias de aprendizaje' proviene de la reflexión dentro de la psicología cognitiva sobre los procesos implicados en cualquier aprendizaje humano. Dentro de esta disciplina se destaca de manera especial el papel que juega el aprendiente en esos procesos. En la consecución exitosa del aprendizaje, además de otros factores personales como la motivación, las aptitudes o la experiencia acumulada, tiene un papel esencial la habilidad de cada persona para aprovechar todos sus recursos de la manera más eficaz posible en función del contexto de aprendizaje. Estos recursos incluyen los necesarios procesos mentales, pero también otras formas de comportamiento y actuación, tanto de orden psicológico (emociones, actitudes, etc.) como de orden social (experiencias y contactos sociales, etc.).

No existe un consenso unánime sobre el concepto y su aplicación, puesto que las estrategias de aprendizaje constituyen un vasto conglomerado de técnicas, habilidades, procedimientos y destrezas. Oxford (1990, 9) ofrece un conjunto de sus características más relevantes:

1. Contribuyen al objetivo principal: la competencia comunicativa.
2. Permiten a los aprendientes volverse más autónomos.
3. Expanden el papel de los profesores.
4. Están orientadas hacia los problemas del aprendizaje.
5. Son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiente.
6. Implican de varios modos al aprendiente, no solo en el cognitivo.
7. Ayudan a aprender tanto directa como indirectamente.
8. No siempre son observables.
9. Son en muchos casos procesos conscientes.
10. Pueden enseñarse.
11. Son flexibles.
12. Están influidas por varios factores.

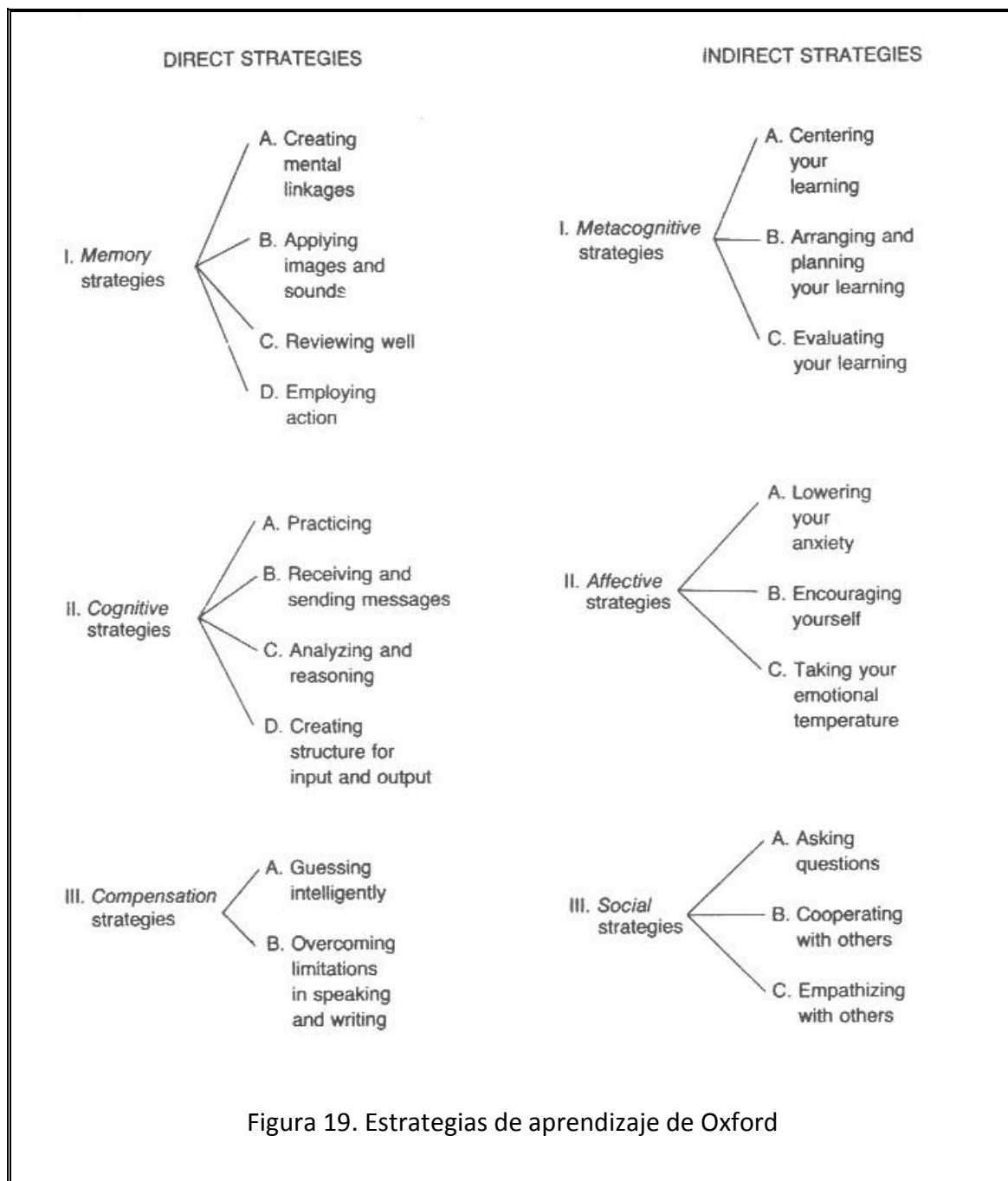
Las investigaciones pioneras sobre estrategias de aprendizaje se realizaron en el campo de la ASL, concretamente en el proyecto sobre el 'buen aprendiente de lenguas' realizado a mediados de la década de los 60 del siglo XX en el OISE (*Ontario Institute for Studies in Education*), en Toronto, Canadá. Durante los años 70 y 80 la investigación sobre estos mecanismos del aprendizaje recibió un considerable interés y se publicaron numerosos estudios tanto teóricos como aplicados a la didáctica, que incluyen extensas taxonomías con clasificaciones de estrategias, identificación de las estrategias que emplean determinados tipos

de aprendientes (los mejores aprendientes parecen emplear un abanico más amplio de estrategias en una mayor variedad de situaciones que los peores), identificación de las estrategias en función de las tareas o hasta qué punto se puede promover y aumentar el empleo de estrategias por parte de los aprendientes (VanPatten y Benati, 2010).

Se han establecido también diversas tipologías de estrategias. En el ámbito de ASL suele distinguirse primariamente entre estrategias directas e indirectas, en función del modo en que ejercen su influencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje (Oxford, 1990). La taxonomía más difundida según el *Diccionario de términos clave de ELE* es la que agrupa las estrategias de aprendizaje en cuatro tipos:

1. Estrategias de comunicación. Son los mecanismos que emplean los aprendientes para comunicarse con éxito, superando los obstáculos derivados de su insuficiente dominio de la L2 para mantener la comunicación a pesar de las dificultades imprevistas, proporcionándoles así un contacto más continuo con la L2 y, consecuentemente, más ocasiones de práctica y aprendizaje.
2. Estrategias cognitivas. Son los procesos mentales encaminados a mejorar la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización. Las estrategias cognitivas, aunque muy diversas, comparten una misma función: la manipulación de la lengua meta, o su transformación, por parte del aprendiente (Oxford, 1990).
3. Estrategias metacognitivas. Consisten en los diversos recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. A diferencia de los otros tipos, estas estrategias permiten al aprendiente observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje.
4. Estrategias socioafectivas. Son las decisiones y comportamientos de los aprendientes para reforzar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje.

Sin embargo, en su análisis comparativo de diversas teorías de clasificación de estrategias de aprendizaje, Hsiao y Oxford (2002) encontraron que la que mejor se adapta al uso que realizan los aprendientes de L2 de las estrategias de aprendizaje es la de Oxford (1990), que reproducimos en la Figura 19. *Estrategias de aprendizaje de Oxford* (Oxford, 1990, 17):



La importancia de las estrategias de aprendizaje para la didáctica radica en la posibilidad de incluirlas en un programa de estudio que permita el entrenamiento de los alumnos para su aplicación exitosa. De ese modo, entre los objetivos del programa se fijan no solo los de aprender la lengua sino también los de aprender a aprender. Esta orientación didáctica ha venido a coincidir con las propuestas de programas y currículos de procesos, como el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL) (Consejo de Europa, 2001). Las propuestas de entrenamiento de estrategias se dividen entre aquellas que incorporan su tratamiento integrado en las actividades de aprendizaje de la

lengua, y aquellas otras que ofrecen un programa específico de aprendizaje de estrategias. Entre las segundas destacan la de O'Malley y Chamot (1990), conocida como *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA) y la de Oxford (1990), conocida como *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL).

5.6.2. Justificación de la necesidad de reflexión sobre estrategias gramaticales

Teniendo en cuenta el enorme interés y el desbordante número de publicaciones sobre la enseñanza de la gramática, es muy sorprendente que, en comparación con otras áreas de investigación de ASL, se le haya concedido muy poca consideración a las estrategias empleadas por los aprendientes en esta materia. Broady y Dwyer (2008), por ejemplo, es una de las escasísimas reflexiones monográficas sobre estrategias gramaticales, además de Gómez del Estal (2002a). Una modesta excepción es Nunan (2002), en que presenta una revisión general de las estrategias de aprendizaje y reserva un somero espacio a las estrategias que sirven para desarrollar el conocimiento gramatical mediante el aprendizaje inductivo y el deductivo, haciendo hincapié sobre el inductivo, y ofrece algunos ejemplos de tareas de aula para el desarrollo metacognitivo y cognitivo de estrategias gramaticales, como las de la Figura 20. *Actividad de estrategias inductivas* (Nunan, 2002, 140).

Task 1

Inductive learning can be an effective way of finding out about grammar. Learning inductively means studying examples of language in use, and finding underlying patterns and rules. Working with another student, think of times when you have used inductive learning techniques. As a student, have your learning experiences been mainly inductive or deductive? (In deductive learning, you are told the rule and asked to apply it, or asked to find examples of the rule in action.) Where or when do you think that inductive learning might be useful?

Task 2

Working with another student, study the following conversation and identify examples of the simple past and present perfect tenses.

A: Tell me, why did you decide to go to Japan?

B: Well, I've always been fascinated by things Japanese, and I've read a lot about the place and its people, and I wanted to see it for myself.

A: And what did you think?

B: Well, it was the most incredible experience I've ever had.

Task 3

Working with another student, match the uses of the simple past and present perfect with the examples by writing a letter next to the appropriate use. Indicate which tense, simple past (SP) or present perfect (PP), is being referred to by writing letters in Column 2.

USE	EXAMPLE	TENSE
1. A state continuing from past to present.	—	—
2. Events in a time period leading up to the present.	—	—
3. Completed events at a definite time in the past.	—	—
4. Habits or recurring events in a period leading to the present.	—	—

EXAMPLES

- a. I've been to ten parties in the past month.
- b. She didn't come to the party because she was sick.
- c. I have decided I'm not the party type.
- d. We've been here for hours.

Figura 20. Actividad de estrategias inductivas
(extraída de Nunan, 2002, 140)

En cualquier caso, aunque las revisiones de McDonough (1999) y Wenden (2005) de los estudios anteriores sobre estrategias de aprendizaje incluyen secciones dedicadas a la adquisición de vocabulario y a las cuatro destrezas, no hacen ninguna mención específica de las estrategias empleadas para la adquisición o el uso de la morfología ni de la sintaxis de una L2. De manera similar, la literatura de ASL sobre la enseñanza de la gramática se centra tanto en los modelos teóricos de ASL que identifican los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de la IL y en el papel relativo del conocimiento explícito y el implícito (R. Ellis, 2009; N. Ellis, 2008), como en las intervenciones pedagógicas en el aula (R. Ellis, 2006). El desarrollo de la competencia gramatical rara vez se considera desde la perspectiva del aprendiente, dificultando así la identificación de las estrategias gramaticales utilizadas por aprendientes autónomos, es decir, los que aprenden una L2 fuera de los contextos escolares. Sin embargo, el término 'autonomía' también puede referirse a la capacidad del que aprende de tomar decisiones autónomas en cualquier contexto de aprendizaje. De este modo, las estrategias que utilizan los alumnos en contextos escolares para desarrollar su competencia gramatical pueden ser de utilidad para todos los aprendientes (Broady y Dwyer, 2008).

La investigación temprana sobre estrategias, como por ejemplo Rubin (1975, 1981) y Naiman et al. (1978), presenta claramente estrategias de aprendizaje centradas en la gramática dentro del repertorio de los 'buenos aprendientes de L2' que investigaron. Estos autores caracterizan a los buenos aprendientes como capaces de combinar la atención al lenguaje como comunicación y como sistema. También señalan que los buenos aprendientes son inductivos y deductivos, identifican reglas en el *input* que luego utilizan para explorar más y adaptan su conocimiento en función de la retroalimentación. Estos procesos son calificados por Rubin (1975, 47) como 'estrategias conscientes'. Rubin (1981) divide las estrategias pertinentes para la competencia gramatical en cuatro tipos:

1. Razonamiento deductivo. Búsqueda de reglas, empleo y afinamiento, incluyendo aquí las comparaciones interlingüísticas.
2. Control de la producción lingüística. Autocorrección, reconocimiento del origen de los errores y observación de las producciones lingüísticas de otros para compararlas con las propias.
3. Clarificación y verificación. Preguntar por la forma correcta, preguntar si una regla funciona en un determinado caso, preguntar si un fenómeno se incluye dentro de una regla previamente aprendida y buscar una explicación en un manual de gramática
4. Práctica, que incluye "consciously applying grammatical rules when speaking and practising corrected forms and then extending them to other contexts" (Rubin, 1981:

124–125)⁸⁵. Este uso de las estrategias gramaticales es muy relevante a los efectos de la investigación presentada en esta tesis.

Naiman et al. (1978), por su parte, agrupan las estrategias centradas en la gramática en dos categorías: 'Percepción de la lengua como sistema' y 'Control de la actuación o producción en L2', añadiendo a la primera categoría estrategias como "comparar sensatamente la L2 con la L1" y "analizar la L2 y hacer inferencias sobre su funcionamiento"; y afirmando para la segunda que los buenos aprendientes "[...] constantly revise their L2 systems. They monitor the language they are acquiring by testing their inferences (guesses); by looking for needed adjustments as they learn new material or by asking native informants when they think corrections are needed."⁸⁶ (Naiman et al., 1978, 33). Todas las estrategias identificadas por Naiman et al. (1978) y por Rubin (1981) son estrategias cognitivas, ya que contribuyen directamente al proceso de aprendizaje mediante la manipulación o la transformación de las muestras lingüísticas de la L2.

En los estudios cualitativos de casos individuales posteriores a Rubin (1975, 1981) y Naiman et al. (1978) hay bastante evidencia empírica de que los aprendientes se implican en una serie de estrategias para desarrollar su dominio de la gramática de la L2. También hay pruebas significativas de diferencias relevantes en los estilos de aprendizaje. Por ejemplo, en Stevick (1989), una colección de estudios de casos de aprendientes adultos, Ann y Carla, respectivamente calificadas como casos 'intuitivo' e 'informal', declararon que aprendían mediante la asimilación de frases y su repetición en contexto, sin ninguna necesidad real de análisis consciente. Por el otro lado, Derek, caso 'imaginativo' y Gwen, caso 'autoconsciente', manifestaron su necesidad de representaciones del sistema de la L2 mediante tablas, cuadros o descripciones generales, ya fueran desarrolladas autónomamente (Derek) u obtenidas de materiales publicados (Gwen). Estas herramientas, a su juicio, les permitían almacenar y utilizar los conocimientos gramaticales más rápida y eficazmente (Stevick, 1989: 58). Ed, por su parte, un caso 'activo', tenía como objetivo obtener una visión general de los patrones estructurales lo antes posible para poder comunicarse acto seguido en la L2. Este aprendiz minusvaloraba el valor de la gramática por usar términos técnicos, pero memorizaba frases para poder analizarlas. Por tanto, mostraba tener una considerable consciencia metalingüística, pero sin necesidad de terminología gramatical. En este sentido, Ed declara que (Stevick, 1989: 90):

⁸⁵ J. Rubin. (1981), *Study of cognitive processes in second language learning*.

⁸⁶ N. Naiman, M. Frohlich, H. Stern, y A. Todesco, A. (1978), *The Good Language Learner*.

“I sometimes find it good to just learn something – memorize it or whatever – and only then to break it down, to look at it and find out what has happened: How has this been put together? Why has it been put together this way? To ask and answer questions like that, and then forget about it.”⁸⁷

En las investigaciones sobre diarios autobiográficos de aprendizaje de una L2 aparecen estrategias similares a estas, como en los casos de Rivers (1981), Schmidt y Frota (1986), Jones (1994) y Carson y Longhini (2002), en su mayoría especialistas en lingüística aplicada. La estrategia de análisis o deconstrucción de frases de Ed, por ejemplo, es evidente en Schmidt y Frota (1986: 285), cuando refieren el intento de Schmidt de analizar las fórmulas del portugués *morrendo de calor* y *morrendo de fome* con el fin de generar *morrendo de cansa* y verificando su corrección en las reacciones de sus interlocutores. Por otro lado, la estrategia de Gwen de emplear conscientemente construcciones particulares en conversación real también se menciona con frecuencia en el diario de Schmidt. Rivers (1981, 504) también menciona la utilización de estructuras gramaticales personales para hacerlas más significativas. En este sentido, en su estudio de diarios de aprendizaje, Rowsell y Libben (1994) llegaron a la conclusión de que lo que diferenciaba a los alumnos más exitosos no era la cantidad ni la calidad de sus horas de estudio, sino la estrategia de inventar situaciones “reales” de comunicación para la práctica, ya que imaginaban contextos y contenidos significativos para los ejercicios descontextualizados.

Estas investigaciones parecen apoyar la posición expuesta en R. Ellis (1994, 549) de que la capacidad de centrar la atención, simultánea o sucesivamente, en el significado y en la forma del lenguaje puede ser una característica crucial del éxito en el aprendizaje de idiomas. Esto, sin embargo, contradice la postura de VanPatten (1990) y otros investigadores, que argumentan que los aprendientes de una L2 solo pueden centrarse en la forma cuando no tienen ningún problema con el significado y que, en consecuencia, su estrategia por defecto es la de centrarse en el sentido de lo que se dice. Los aprendientes exitosos, sin embargo, como hemos visto, parecen encontrar soluciones individuales para resolver el problema de la atención bifocal, empleando una gama de estrategias para el desarrollo simultáneo de la corrección y de la fluidez, sin descuidar ninguna de las dos.

Resulta muy interesante en este sentido el estudio presentado en Huot (1995), en el que se muestra la primera fase de una investigación longitudinal sobre el proceso de adquisición de inglés L2 de una niña francófona de 7 años. Se centró principalmente en los episodios de

⁸⁷ E. W. Stevick (1989), *Success with Foreign Languages*.

reflexión metalingüística de la niña y en la relación entre sus verbalizaciones y sus producciones en L2. Las preguntas principales de la investigación fueron: ¿Qué hace la niña ante la aparición de *input* nuevo? ¿Qué llama su atención? Las observaciones sobre el *input* que la niña verbalizó reflejaron las siguientes variables: (i) dar cuenta de lo que observaba, (ii) comparar, (iii) traducir, (iv) formular reglas y (v) analizar.

A pesar de que la atención de la niña se dirigía principalmente hacia el lado significativo o semántico del *input*, lo interesante es que se dirigía conscientemente sobre un determinado aspecto formal cuando este interrumpía la comunicación. Esta atención centrada en formas concretas era particularmente evidente en el caso de las operaciones de comparación, de formulación de reglas y de análisis. Los datos recogidos en este estudio son contrarios a la hipótesis de que los niños adquieren una lengua inconscientemente antes de alcanzar la conciencia explícita sobre ella. Como indican Huot y Schmidt (1996, párrafo 77) :

"Les observations qui y sont notées signalent, qu'exposée à la langue étrangère, l'enfant est constamment aux aguets et focalise son attention sur toutes les composantes de l'*input*. On est frappé par le nombre et la variété des verbalisations que l'enfant fait spontanément à sa mère. Pratiquement tout retient son attention : les règles de politesse, les similitudes et les différences entre des éléments de la langue-cible. Elle compare les systèmes de la L1 et de la L2 ou formule une règle de prononciation qu'elle a elle-même déduite."⁸⁸

Es necesario tener presente, sin embargo, que las estrategias de aprendizaje empleadas por aprendientes exitosos no pueden ser utilizadas con la misma eficacia por otros alumnos. Sin embargo, se puede concluir que los aprendientes que hemos analizado fueron capaces de emplear estrategias cognitivas (búsqueda de reglas, estructuración, formulación y verificación de hipótesis, integración de información, etc.), en primer lugar, dentro de un contexto de inmersión, donde las oportunidades de interacción significativa eran muy amplias, y en segundo lugar, en el contexto de una cierta ventaja cognitiva para el aprendizaje de idiomas. Esta ventaja cognitiva, sea de origen natural o aprendido, supone que el conocimiento metacognitivo juega un papel esencial en el área de la gramática, como en el caso de la toma de decisiones sobre qué, cómo y cuándo centrar la atención sobre una forma gramatical. Debemos concluir, por tanto, que una de las líneas de investigación futura de la ASL debe ser la manera de integrar la atención a la forma con la atención al sentido (Broady y Dwyer, 2008, 148).

⁸⁸ D. Huot y R. Schmidt (1996), *Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre*.

Este es el motivo por el que las estrategias gramaticales han recibido tan escasa atención dentro de la literatura de ASL. La presuposición más común en este campo es que el proceso de desarrollo de la competencia gramatical en una L2 se produce más allá del control directo de la consciencia (N. Ellis, 2005, 306; R. Ellis, 2006, 95; Krashen, 1981, 1), ya que se cree que está constituido esencialmente por conocimiento implícito. Esta infravaloración de la participación consciente del aprendiz entra en serio conflicto con la hipótesis de que los buenos aprendientes de L2 controlan deliberadamente su aprendizaje mediante estrategias conscientes de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990, 10).

La cuestión esencial en este debate parece ser, por un lado, la posibilidad de que los procesos cognitivos internos puedan ser manipulados conscientemente por los propios alumnos y, en tal caso, en qué medida pueden facilitar la adquisición de un idioma. Ya en la década de los 80 del siglo XX, R. Ellis (1986) indicaba que el desarrollo cognitivo de los procesos de generación y comprobación de hipótesis sobre la L2 se activan espontáneamente cuando el aprendiz se concentra en sus propósitos comunicativos y son normalmente subconscientes, pero también reconocía que podrían ser conscientes, es decir, deliberadamente activados por el aprendiz, con la intención de aumentar su conocimiento de la L2. Desde 1986 las reflexiones sobre los papeles del conocimiento explícito y del implícito en la adquisición de una L2 han sido muy variadas, pero actualmente son pocos los investigadores que pongan en duda la utilidad del conocimiento explícito (R. Ellis, 2006). Además, se ha generado un corpus considerable de evidencia empírica que apoya la hipótesis de que la enseñanza explícita a aprendientes adultos incrementa el aprendizaje en mayor medida que otras opciones menos explícitas (vid. el metanálisis de Norris y Ortega, 2000).

Bialystok (1982, 1983, 1991) sostiene que en el desarrollo de la competencia lingüística el conocimiento implícito construido inductivamente debe hacerse gradualmente más explícito a través de un proceso de análisis para ser utilizado en contextos imprevistos. De esta manera, los esfuerzos voluntarios de los aprendientes para entender, elaborar y desarrollar su competencia gramatical pueden contribuir significativamente al desarrollo de su IL. En consecuencia, los aprendientes que están en la fase de explicarse y organizar su conocimiento lingüístico pueden beneficiarse de una instrucción que presente reglas y estructuras. Las limitaciones de una instrucción de este tipo se determinarían por el nivel de análisis espontáneo del aprendiz, por la aplicabilidad de la regla a un problema vigente para el aprendiz y por la comprensión clara de la regla como principio organizador de ese conocimiento lingüístico. Esto quiere decir que la regla explícita suministrada debe estar lo suficientemente cerca de la estructura emergente de representación mental del aprendiz

para poder ser incorporada de una manera significativa. La distancia entre lo que el alumno se ha explicado de manera espontánea y lo que le aporta la regla como principio significativo debe ser mínima (Bialystok, 1991, 71). Una postura muy similar es la expuesta en N. Ellis (1993, 2005, 2008), cuando expone que el conocimiento explícito funciona básicamente como facilitador y acelerador de los mecanismos que se dan en la adquisición del conocimiento implícito.

La existencia de un proceso semejante justificaría la participación consciente de los aprendientes en la validación de su conocimiento de las reglas gramaticales y en la revisión de su uso trabajando en parejas o grupos. Asimismo se confirmaría la necesidad de animar a los aprendientes a formular sus propias reglas explícitamente y a desarrollar habilidades de análisis del lenguaje, utilizando por ejemplo corpus pedagógicos, como sugieren Conrad (2005 y 2008), McEnery et al. (1997), McEnery y Xiao (2011) y Willis (2003, 163).

Sin embargo, no todos los alumnos se sienten cómodos con el descubrimiento autónomo de regularidades lingüísticas. De este modo, Fortune (1992) muestra la preferencia de un grupo de estudiantes de inglés L2 por los ejercicios deductivos para el trabajo autónomo, en los que se presenta una regla seguida de un texto con huecos. El mismo estudio señala que el descubrimiento de reglas o los ejercicios inductivos provocan ansiedad a algunos aprendientes de niveles iniciales, aunque los de niveles avanzados muestran mayor aceptación e, incluso, entusiasmo.

La utilidad del metalenguaje gramatical fue cuestionada por Alderson et al. (1997) en una investigación con estudiantes universitarios, ya que no encontraron relación entre el conocimiento del metalenguaje (y la capacidad de emplearlo en L1 o L2) y los niveles de competencia en la L2. Sin embargo, otras investigaciones cuantitativas centradas en tareas más específicas sí que encontraron dicha relación. Green y Hecht (1992) descubrieron que los estudiantes universitarios alemanes de inglés L2 podían hacer correcciones más precisas cuando conocían la regla gramatical, aunque también encontraron que muchas correcciones exactas se habían realizado sin conocimiento de la regla. El estudio de Roehr (2006), esta vez con estudiantes universitarios ingleses de alemán L2, descubrió que los sujetos con conocimiento metalingüístico obtuvieron resultados más consistentes y más correctos en una prueba de elección múltiple de inflexión adjetival. Además, cuanto más complejo y preciso era el conocimiento metalingüístico, los sujetos obtenían mejores resultados. Sin embargo, hubo un número significativo de respuestas incorrectas (20%) entre los sujetos con un alto conocimiento metalingüístico. Roehr (2006, 195) concluye que un nivel alto de conocimiento

metalingüístico puede ser útil en algunos casos e inútil en otros. Sin embargo, los trabajos de Basturkmen et al. (2002) y Fortune (2005) sugieren que la capacidad de utilizar y entender el metalenguaje gramatical es significativa para ayudar a los aprendientes a iniciar consultas y beneficiarse de las respuestas, tanto cuando interpelan a expertos (el profesor) como cuando interactúan en conversaciones con compañeros. En consecuencia, el papel del metalenguaje gramatical para facilitar las estrategias calificadas por Rubin (1981) como *Clarificación* y *verificación* y que R. Ellis (1986) denomina *validación de hipótesis*, parece confirmarse con la investigación reciente.

N. Ellis (2005), en su reseña de los actuales modelos de ASL y su fundamento en la psicología cognitiva, reconoce la plausibilidad psicológica de la participación activa y consciente del aprendiente en el proceso de desarrollo de la competencia lingüística en L2. En este texto, N. Ellis recuerda la paradoja central de la ASL: el aprendizaje se produce esencialmente de modo implícito, es decir, la mayor parte del proceso cognitivo es inconsciente, pero gran parte de una L2 no se puede aprender o se aprende muy lentamente solo mediante procesos implícitos (N. Ellis, 2005, 306-307). Por lo tanto, la adquisición de ciertos niveles lingüísticos de una L2 por parte de adultos (la morfosintaxis, en concreto, parece ser uno de esos niveles) es un proceso altamente ineficaz a menos que haya una intervención consciente por parte del profesor o del alumno para atender deliberadamente a fenómenos aparentemente irrelevantes del *input*. La solución, en palabras de N. Ellis (2005, 324), es traer la cosa a la luz de la conciencia. Para ello, puede resultar útil algún tipo de instrucción explícita o de aumento de la conciencia que ayude al aprendiz a observar un fenómeno en el *input* y a consolidar la relación entre la regla explícita y la interpretación del fenómeno. La instrucción explícita puede además fomentar el uso posterior de este fenómeno.

En la misma publicación, N. Ellis (pág. 329) nos presenta uno de los escasos perfiles del aprendiente activo dentro de la investigación reciente de ASL. Para ello retoma el retrato del buen estudiante de idiomas de Rubin (1975, 1981) y Naiman et al. (1978), pero admite que debe ser renovado para incorporar la investigación posterior sobre el valor de la reflexión explícita:

“Thus, explicit memories of utterances can be used as scaffolding in the building of novel linguistic constructions that use processes of analogical reasoning and conceptual blending, operations that involve conscious processing and the resources of working memory. The more explicit the reasoning, the more likely it is to become productive and generalizable. Learners who observe their own thinking and are

encouraged to think through and to give an account of why they consider one answer to be better or worse than another for a particular analogy problem learn better, make more accurate self-assessments of their understanding and use analogies more economically while solving problems.”⁸⁹

De este modo, N. Ellis integra aquí la insistencia de Bialystok en la relevancia de la capacidad de análisis y de explicitación del propio razonamiento con la propuesta de Schmidt de mejorar el reconocimiento o la atención reflexiva a fin de desarrollar los procesos de inducción implícita. La perspectiva de N. Ellis es que el aprendizaje de la L2 puede ser explicado por procesos mentales que no son exclusivos del aprendizaje lingüístico, sino que aparecen en todos los campos del aprendizaje humano. Este punto de vista matiza dos supuestos fundamentales de la ASL: el primero, que el aprendizaje de una L2 es necesariamente inconsciente, y el segundo lugar, que la competencia en una L2 está formada en la mente como un conjunto de reglas especiales. Junto con DeKeyser (2003, 329), N. Ellis sugiere que debemos repensar nuestra concepción del conocimiento lingüístico como formado exclusivamente por reglas. Puesto que parece que muchos aspectos del aprendizaje pueden ser explicados satisfactoriamente mediante teorías de asociación dentro de un modelo conexionista, quizá no sea necesario invocar procesos subyacentes gobernados por reglas. Las reglas, en ese caso, son lo que producimos *a posteriori* con el fin de entender fenómenos que pueden, de hecho, no estar regidos por ellas: desde esta perspectiva, las reglas son herramientas metacognitivas.

En consecuencia, con la rehabilitación gradual del papel del conocimiento explícito dentro de los estudios de ASL, la proliferación de investigaciones sobre el valor de diversas intervenciones pedagógicas en el área de la gramática y la sugerencia de que las reglas deben concebirse como un producto o herramienta de aprendizaje antes que como su objeto, se vuelve imprescindible un nuevo enfoque para que los aprendientes actúen por sí mismos en esta materia. Los trabajos de DeKeyser (2005) sobre la caracterización de la dificultad del conocimiento gramatical; de Van Patten (2004b), VanPatten et al. (2004) y Carroll (2001) sobre las estrategias de procesamiento del *input* de los aprendientes; y, en especial, de R. Ellis (1993), Fotos (2002) y Zanón et al. (1994), sobre el desarrollo de la autonomía metalingüística del aprendiz mediante tareas gramaticales, podrían ayudarnos a entender mejor cuándo, con qué y cómo resulta más eficaz que los aprendientes intervengan explícitamente en su propio aprendizaje. Una de las intenciones del presente estudio es precisamente la de investigar el

⁸⁹ N. Ellis (2005), *At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge*.

tipo de procesos psicolingüísticos que se generan con algunas de esas propuestas de tratamiento de la gramática en el aula de ELE, para descubrir si el reconocimiento y empleo de ciertas estrategias gramaticales pueden ayudar a los aprendientes a desarrollar un aprendizaje más efectivo y autónomo de un área tan compleja.

Ya desde el comienzo de nuestras investigaciones sobre TTGG y el uso de la pregunta como herramienta didáctica para descubrir la gramática en común dentro del aula, se nos hizo palpable que ese modo de tratar la gramática tenía hondas implicaciones, no sólo didácticas (acabar con la separación, hasta entonces radical, entre enseñar gramática y comunicarse), sino también psicolingüísticas, ya que acostumbrar a los alumnos a un proceso de reflexión en común sobre la lengua para descubrir las reglas implícitas en los enunciados realmente producidos, suponía un cambio radical en el modo de aprender gramática, en la manera de trabajar la gramática en clase y fuera de ella.

Se trataba de un aprendizaje inteligente, de animarles a descubrir, a preguntarse por la lengua, y eso, respecto a una enseñanza tradicional (vertical, por así decir) de la gramática, venía a desplazar el eje del proceso educativo desde la enseñanza hacia el aprendizaje. Ya no era el profesor el que suministraba las explicaciones y reglas y mostraba su funcionamiento en las muestras o en los ejercicios, sino que era el propio alumno, en diálogo franco con otros compañeros o con el propio profesor, el que debía encontrar la regularidad, la ley oculta que convertía los infinitos casos reales en el mismo fenómeno ideal. Estábamos acostumbrando a los alumnos a abstraer, es decir, a emplear estrategias gramaticales.

5.6.3. ¿Qué son las estrategias gramaticales?

Las estrategias gramaticales son procesos cognitivos de orden metalingüístico encaminados a un aprendizaje eficaz de la gramática de la lengua. Ya en el año 1994 en el Instituto Cervantes de Rabat, al hilo de nuestra colaboración con Javier Zanón sobre la enseñanza de la gramática dentro de la ELMT, comenzamos a reflexionar sobre los mecanismos psicolingüísticos que los estudiantes ponían en juego tanto para aprender gramática como para mejorar su aprendizaje de la misma. Fruto de esta reflexión, Gómez del Estal y Zanón (1994a)⁹⁰ establecieron un listado de 89 estrategias gramaticales divididas en tres apartados, de los que incluimos aquí algunos ejemplos:

1) ¿Cómo trabajo con los verbos?

- a) Soy capaz de extraer el radical de cada verbo.
- b) Soy capaz de catalogar y separar mentalmente los verbos en *-ar, -er o -ir*.

2) ¿Cómo relaciono el español con mi lengua?

- a) Cuando aprendo un fenómeno del español, intento relacionarlo con otro de mi lengua.
- b) Traslado fenómenos que se producen en mi lengua al español.

3) ¿Por qué, cómo y cuándo hago reglas?

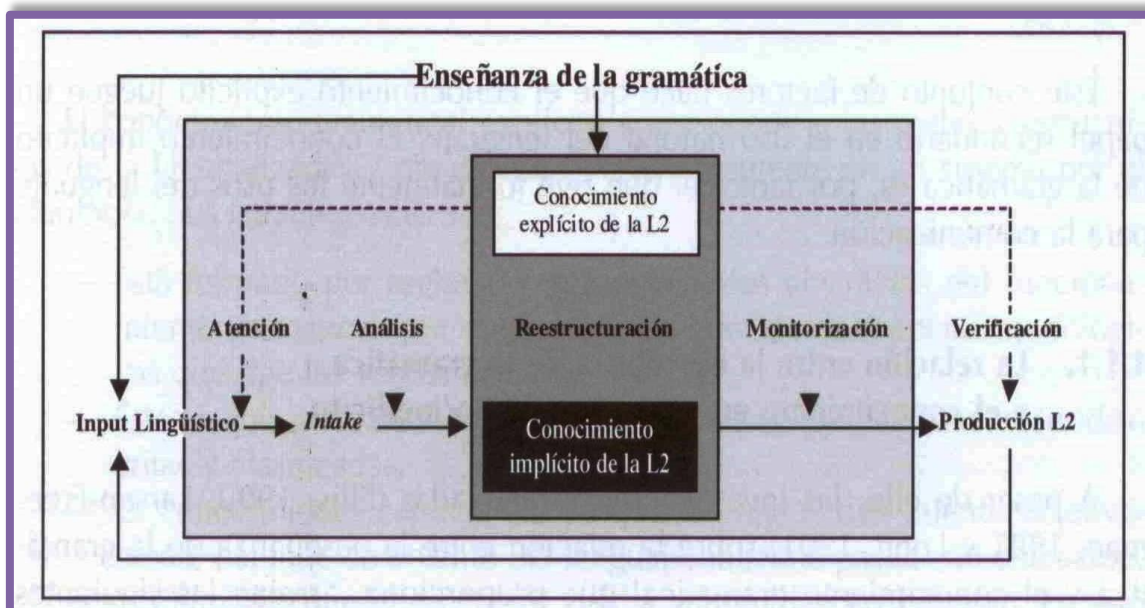
- a) Cuando el profesor o un libro me facilitan una regla del español, me la aprendo de memoria para aplicarla cuando sea necesario.
- b) Cuando me encuentro varias veces con un mismo fenómeno del español que no conozco, busco en un libro la explicación o pregunto al profesor.

Este listado de estrategias (que se pasó a los alumnos traducido al francés para minimizar los problemas de comprensión) estaba diseñado ya en forma de Test, de tal manera que los estudiantes marcaban de 1 a 5 cada una de las estrategias en función de la frecuencia con que las usaban. Gracias a esta puntuación numérica, comenzamos a obtener determinados perfiles psicolingüísticos que respondían a la pregunta: “¿Cómo aprendo la gramática del español?” El test se pasó a 21 estudiantes de nivel superior con la intención de saber qué puntuaciones obtenían los mejores estudiantes de entre esos 21. La conclusión fue que la relación entre la competencia comunicativa y el empleo consciente de estrategias gramaticales era

⁹⁰ *Test de estrategias formales*. Documento inédito. Se incluye en el Anexo I.

proporcional: a mayor dominio sobre la lengua (o de la lengua sobre uno), mayor empleo de estrategias gramaticales.

Este primer listado de estrategias formales lo fuimos afinando a partir de las conclusiones obtenidas por la investigación en adquisición de lenguas expuestas en el apartado 5.3. *Fundamento psicolingüístico de las tareas gramaticales*, que se vienen representando con la Figura 16 que incluíamos allí y que repetimos aquí para mayor comodidad:



Gracias a ello, clasificamos las estrategias gramaticales en diversas categorías con arreglo a las partes del proceso psicolingüístico en que aparecían. Esa clasificación, inédita por el momento, se incluye a continuación en la Tabla 5.2:

Tabla 5.2. Catálogo provisional de estrategias gramaticales⁹¹

Formación de intake		<ul style="list-style-type: none"> 1 Atención a fenómenos gramaticales 2 Reconocimiento Ln 3 Discriminación Ln 4 Búsqueda de lógica 5 Formulación de hipótesis
Reestructuración	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis • Seguimiento • Construcción • Reorganización 	<ul style="list-style-type: none"> 6 Clasificación 7 Identificación 8 Etiquetado 9 Contraste Ln 10 Aplicación en producción natural 11 Aplicación en producción formal 12 Atención al <i>intake</i> 13 Atención a la producción 14 Señalización de reglas 15 Búsqueda de casos 16 Adaptación de reglas Ln 17 Construcción de reglas contrarias Ln 18 Inferencia predictiva 19 Almacenamiento 20 Verificación 21 Reformulación de reglas
Aprendizaje explícito		<ul style="list-style-type: none"> 22 Memorización mecánica 23 Análisis de contraste Ln 24 Análisis deductivo 25 Análisis inductivo 26 Ejercitación 27 Evitación 28 Clarificación
Uso formal	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorización • Producción 	<ul style="list-style-type: none"> 29 M. desde la forma 30 M. desde el uso 31 Toma de riesgo 32 Consulta 33 Confirmación
Organización		<ul style="list-style-type: none"> 34 Registro de fenómenos 35 Consulta materiales 36 Consulta informantes 37 Construcción autónoma 38 Construcción colaborativa
Memorización		<ul style="list-style-type: none"> 39 Categorización 40 Repetición 41 Asociación 42 Contextualización 43 Agrupación

⁹¹ ©Gómez del Estal y Zanón, 1994a.

5.6.4. Aplicaciones didácticas de las estrategias gramaticales

Gómez del Estal y Zanón (1996) realizan una aplicación concreta de los test de estrategias gramaticales dentro de una unidad didáctica de TTGG: *G de Gramática*⁹². Para esa unidad se diseñó un test específico con los procesos cognitivos que se conjeturaba que los alumnos tendrían que utilizar para llevar a cabo las tareas gramaticales, esto es, los procesos de reflexión en común que se les estaba invitando a realizar mediante preguntas. Los objetivos que se planteaba la unidad eran:

1. Observar los usos más frecuentes del indicativo y del subjuntivo, y extraer reglas que los expliquen.
2. Aprender a enfrentarnos autónomamente con el subjuntivo en la comprensión y en la producción.
3. Mejorar nuestro aprendizaje de la gramática del español.

Este material fue uno de los pioneros tanto en aprovechar la descripción pragmática de la alternancia modal entre indicativo y subjuntivo (que se apoya en conceptos como información nueva vs. información presupuesta) para la enseñanza de ELE, como en el empleo de TTGG para el aprendizaje, que luego han conocido un amplio desarrollo por varios autores. La idea básica era presentar al aprendiente muestras de *input* lingüístico (diálogos escritos, principalmente) en las que la única diferencia estriba en el modo del verbo subordinado, para que así pueda concentrarse en las repercusiones que tiene dicha alternancia para el sentido de lo que se está diciendo. Después, se le plantean ciertas preguntas sobre las implicaciones que tiene lo dicho respecto a la actitud del hablante. Estas preguntas le sirven de guía para completar la regla gramatical que explica la alternancia modal, que aparece en la siguiente tarea. Una vez obtenida la regla, se le demanda que compruebe su utilidad extendiendo su generalización a nuevos ejemplos. Así pues, un primer proceso inductivo, que va desde la observación de producciones lingüísticas hasta la formulación de una regla general de explicación gramatical (es decir, de descubrimiento de la gramática) a través de la pregunta; y un segundo proceso deductivo, que consiste en observar y analizar nuevos casos de aparición del modo subjuntivo partiendo de la regla general.

Esta unidad didáctica mediante TTGG se cierra con un test de estrategias gramaticales (incluido en el Anexo III), es decir, un listado de los procesos cognitivos de orden psicolingüístico que los alumnos deberían, presumiblemente, haber llevado a cabo para

⁹² En el Anexo II se incluyen varias tareas gramaticales de esta unidad didáctica.

realizar las tareas de descubrimiento gramatical que se les habían propuesto. Organizado en forma de listado de estrategias a las que los alumnos deben asignar una puntuación (de 0 a 3) según la frecuencia de uso, el test incluye procesos centrados en la observación y el análisis de la situación pragmática de elocución (como “He observado el subjuntivo en los diálogos y he analizado la situación”), en contrastar modificaciones de sentido en función de cambios gramaticales (como “He comparado los cambios que se producen al utilizar indicativo o subjuntivo”), en observar las características morfológicas de las formas verbales (como en “He identificado el indicativo y el subjuntivo en las frases”) o en formular hipótesis y verificarlas en nuevo *input* (como en “He analizado varias hipótesis para explicar el subjuntivo”), etc.

A partir de la suma de las puntuaciones de cada una de las estrategias, el alumno obtiene su perfil de aprendiente de gramática (vid. el Anexo III), en el que se le ofrece un diagnóstico de su actitud ante el aprendizaje de la gramática y se le dan pistas para mejorar en el futuro.

Sin embargo, no fue hasta 2002 cuando publiqué el primer test de estrategias gramaticales general, es decir, aplicable a cualquier contexto dentro del campo de la enseñanza de ELE. Gómez del Estal (2002a) es un test de quince Estrategias Gramaticales, o procesos inteligentes que se llevan a cabo para aprender, corregir, formular o utilizar reglas gramaticales. La hipótesis de orden psicolingüístico que subyace a este test es que gracias a él los estudiantes pueden hacerse conscientes de su manera de aprender gramática, reflexionar sobre ella y así poder mejorar el uso que hacen de dichas estrategias. Los estudiantes deben puntuar de 1 a 5 cada una de las estrategias según la frecuencia con que las utilizan. Sumando las puntuaciones, se obtiene un total que permite catalogar a los estudiantes en tres grandes tipos según su actitud ante el aprendizaje de la gramática.

Las quince estrategias gramaticales del test corresponden a tres grupos (o cuatro) distintos según el tipo de proceso que ponen en juego. De la 1 a la 7, se trata de estrategias que tienen como objetivo la construcción de conocimiento gramatical a partir del *input*, es decir, la construcción de reglas que sirvan al estudiante para entender y analizar la gramática del español a partir de lo que escucha o lee. Estas siete primeras estrategias pueden, a su vez, dividirse en otros dos subgrupos: la 1 y la 2, centradas en la observación de los fenómenos lingüísticos en la producción, y la 3, la 4, la 5, la 6 y la 7, centradas en la (re)formulación de reglas y su comprobación. De la 8 a la 11, se trata de estrategias de comparación o transferencia entre la gramática del español y la de su propia lengua u otras lenguas. De la 11 a la 15, se trata de estrategias propias de la aplicación de reglas gramaticales a lo que dicen o escriben (*output*). Esta clasificación puede ser de gran utilidad para afinar e individualizar los resultados

que el test arroje. Sin embargo, no es estricta y, por la propia complejidad de los procesos que las estrategias intentan describir, algunas de ellas pueden pertenecer también a otro grupo, inclusive alguno no definido aquí. A continuación, se incluye el test de estrategias gramaticales

Test de estrategias gramaticales.

	ESTRATEGIAS	1-5
1	Puedo fijarme en un fenómeno gramatical del español cuando leo o cuando me hablan.	
2	Analizo el contexto en que se utiliza un fenómeno gramatical cuando leo o me hablan.	
3	Formulo mis propias reglas sobre el funcionamiento de un fenómeno gramatical que desconozco.	
4	Compruebo si funcionan las reglas gramaticales que yo he formulado o que me han enseñado cuando leo o me hablan.	
5	Me doy cuenta de excepciones a las reglas que yo he formulado o que me han enseñado.	
6	Mejoro las reglas que yo he formulado o que me han enseñado para incluir las excepciones.	
7	Memorizo excepciones a las reglas que yo he formulado o que me han enseñado.	
8	Comparo fenómenos gramaticales del español con otros de mi lengua u otras lenguas cuando leo o me hablan.	
9	Traduzco al español fenómenos gramaticales de mi lengua u otras lenguas cuando hablo o escribo.	
10	Reconozco fenómenos gramaticales del español que no se parecen superficialmente a los de mi lengua (u otras lenguas), pero que en el fondo son muy semejantes.	
11	Comprendo un fenómeno gramatical del español aunque sea diferente de los de mi lengua u otras lenguas.	
12	Utilizo una regla gramatical que yo he formulado o que me han enseñado cuando hablo o escribo.	
13	Pregunto a la persona con la que hablo si está bien lo que he dicho.	
14	Analizo lo que he dicho cuando me corrigen o me dicen que está mal.	
15	Me corrijo cuando hablo o escribo si me doy cuenta de que hay un error.	
	TOTAL DE PUNTOS	

Según la puntuación obtenida, cada estudiante cae dentro de uno de los siguientes perfiles. En ellos se le dan consejos para mejorar cualitativamente su aprendizaje de la gramática:

Puntuaciones.

- ❑ De 0 a 35. ¿Crees que tienes problemas con tu español? ¿Te gustaría mejorar tu aprendizaje de la gramática? Parece difícil, pero no lo es tanto. Te vamos a dar unos consejos. Revisa las estrategias que has puntuado con 1 o 2 e intenta descubrir por qué las utilizas con poca frecuencia. Muchas veces es muy difícil pensar en las reglas de gramática cuando hablamos, porque lo que nos importa es que nos entiendan. Sin embargo, cuando leemos o escribimos tenemos mucho más tiempo y tranquilidad. Intenta utilizar estas estrategias cuando leas o escribas en español. Seguro que va a mejorar mucho tu comprensión y dominio de la gramática. ¡Ánimo!
- ❑ De 35 a 55. ¿Piensas que la gramática es importante? ¿Te gustaría hablar o escribir más correctamente en español? No es muy difícil: tú ya sabes el camino. Revisa las estrategias que has puntuado con 1 o 2 e intenta descubrir por qué las utilizas con poca frecuencia. A veces no nos damos cuenta de que podemos hacer muchas más cosas con la gramática. Procura utilizar con más frecuencia las estrategias que has puntuado con 3 o 4, especialmente cuando leas o escribas porque hay más tiempo, pero también cuando hables o escuches. Sabes que la gramática te ayuda mucho a mejorar tu español. Haz un pequeño esfuerzo y verás enseguida los resultados.
- ❑ De 55 a 75. Ya sabes que la gramática es importante para mejorar tu dominio del español. El uso que haces de ella es excelente. Sin embargo, revisa las estrategias que has puntuado menos e intenta utilizarlas con más frecuencia, especialmente cuando leas o escribas, pero también cuando hables o escuches. Tu manera de aprender la gramática es excelente: continúa trabajando así porque conseguirás un gran dominio del español. Sin embargo, hay personas que sólo piensan en la gramática y les resulta muy difícil hablar con fluidez. ¿Es tu caso? Si es así, intenta olvidarte un poco de las reglas cuando hables para que la comunicación no se interrumpa. Piensa en lo que has dicho cuando estés solo/a e intenta entonces descubrir tus errores.

Estos tres perfiles vienen a corresponder, respectivamente, con tres tipos de actitud ante la gramática:

- ❑ Poco preocupado por la gramática. En general, se trata de estudiantes con un nivel bajo de competencia comunicativa, poco preocupados por la gramática o reflexión metalingüística. Esto puede deberse a diversos factores, como pueden ser la falta de formación escolar, la incompreensión ante las descripciones gramaticales a las que

tienen acceso, la falta de costumbre o el simple desinterés. También puede ser el caso de estudiantes que han adquirido el español casi como nativos, es decir, que no lo han aprendido dentro de una institución educativa, y que, independientemente de su nivel, no están acostumbrados a reflexionar sobre la gramática. Aparte de los consejos que en **Las puntuaciones** se da a los estudiantes que caen en este perfil, el profesor puede intentar descubrir las causas de su escasa reflexión gramatical y actuar en consecuencia según los casos.

- ❑ Medianamente preocupado por la gramática. En general, se trata de estudiantes con un nivel medio de competencia comunicativa, preocupados por la corrección gramatical de sus producciones, pero con dificultades a la hora de tratar con reglas gramaticales. Las causas, básicamente, pueden ser las apuntadas para el perfil anterior. Sin embargo, se encuentran más habituados a la reflexión metalingüística que los anteriores, por lo que el profesor debe animarles a ampliar y profundizar su trabajo gramatical siguiendo los consejos que se suministran en **Las puntuaciones**.
- ❑ Muy preocupado por la gramática. En general, se trata de estudiantes con un nivel alto o superior de competencia comunicativa, muy hábiles en lo que se refiere a manipulación de las producciones lingüísticas, tanto en *input* como en *output*, es decir, tanto cuando escuchan o leen como cuando hablan o escriben. El profesor puede animarles a proseguir con su forma de trabajar la gramática, en especial con aquellas estrategias que hayan puntuado con menor número. Sin embargo, hay un tipo de estudiantes, acostumbrados a un aprendizaje exclusivamente gramatical de la lengua, que puede caer dentro de este perfil sin poseer un nivel alto de competencia. En este caso, la excesiva conciencia de las restricciones gramaticales puede bloquear la fluidez comunicativa. Si es éste el caso, el profesor, en la línea apuntada en los consejos, debe animarles a olvidarse un poco de las reglas gramaticales con el fin de facilitar la comunicación.

La hipótesis del test es que a mayor grado de empleo de estrategias gramaticales (es decir, a mayor puntuación), corresponde un mayor dominio de competencia gramatical en español. Esta había sido mi experiencia docente con numerosos estudiantes a los que había pasado diversos Test de Estrategias Gramaticales desde hacía ya varios años, por lo que en 2011 decidí llevar a cabo una investigación empírica sobre su validez explicativa.

5.6.5. Investigación sobre estrategias gramaticales

La investigación de Gómez del Estal (2011d), partiendo de la renovación que suponen las TTGG para la enseñanza de la gramática en términos psicolingüísticos, intenta responder a estas dos preguntas:

1. ¿Cómo perciben los estudiantes su aprendizaje de la gramática?
2. ¿El trabajo con tareas gramaticales cambia la percepción que los estudiantes tienen de su manera de aprender gramática?

La pregunta esencial de la investigación fue:

- I. ¿Los alumnos que trabajan con TTGG se hacen más conscientes de las estrategias que emplean para aprender gramática y mejoran la percepción que tienen de ese aprendizaje?

La investigación se llevó a cabo en tres grupos docentes de tres instituciones de la Comunidad Autónoma de Madrid: las EEOOI de Leganés y “Jesús Maestro” de Madrid, y la Universidad Carlos III. El procedimiento fue idéntico para los tres grupos. A los dos meses de iniciado el curso se les pidió que completaran el test de estrategias gramaticales (Test 1) recogido más arriba (en español, en los tres casos) con el objeto de establecer un diagnóstico de su forma de aprender gramática de la L2. Una semana después, se les sometió a una actividad de TTGG de una hora de duración. Hasta entonces no habían realizado ninguna actividad de este tipo: la gramática se les había explicado siguiendo el esquema deductivo clásico.

Al día siguiente de realizar la tarea de descubrimiento gramatical (es decir, una semana y media de realizado el Test 1), se les volvió a pasar el test de estrategias gramaticales (Test 2) con el aviso de que se trataba de comparar sus resultados con el test anterior. Los datos obtenidos en ambos test (Test 1 y Test 2) se volcaron en tres tablas de resultados: por estrategias, por procesos y global. En el primer caso, se volcaron en una tabla los resultados promediados de cada grupo para cada una de las estrategias. En el segundo, se promediaron y se dividieron estos datos en cuatro grupos atendiendo a la parte del proceso psicolingüístico a la que afectan: observación de muestras (*input*), formulación de reglas (conocimiento explícito y reestructuración), transferencia de la L1 a la L2 (monitorización) y aplicación de las reglas a la producción (*output*). En el tercer caso, se promedió el resultado global en el test para cada uno de los grupos. La comparativa entre unos y otros resultados permitía confirmar o refutar la hipótesis de la investigación (“los alumnos que trabajan con tareas gramaticales se hacen más conscientes de las estrategias que emplean para aprender gramática y mejoran la percepción

que tienen de ese aprendizaje”), ya que se podían cotejar los resultados obtenidos muy poco antes de trabajar con tareas gramaticales con los obtenidos inmediatamente después.

Aunque no existió un grupo de control que permitiera ponderar los resultados, Gómez del Estal (2011d) concluye que la hipótesis de la investigación se comprobó en una medida relativa. Se observó un aumento generalizado en los tres grupos respecto a la percepción de la frecuencia de uso de las estrategias gramaticales, aunque no mayor de medio punto, excepto en el caso de las estrategias relacionadas con la observación y el análisis de las muestras, y se redujeron las diferencias previas entre unos sujetos y otros.

5.7. Ventajas e inconvenientes de las TTGG

Una de las principales ventajas de las TTGG es que los aprendientes, una vez que han tomado conciencia de un fenómeno gramatical, tienden a seguir reconociéndolo (*noticing*) en el *input* posterior (Alcón, 2006). Este reconocimiento, como hemos discutido antes, parece iniciar la reestructuración del sistema implícito de conocimiento lingüístico. Cuando un fenómeno es reconocido con frecuencia, los aprendientes comparan inconscientemente el nuevo *intake* con su sistema existente de L2, construyen nuevas hipótesis y las prueban mediante la observación de nuevo *input* o mediante la retroalimentación de su propia producción (Nassaji y Fotos, 2011). Además, las tareas gramaticales requieren que los aprendientes perciban y procesen el fenómeno observado y que lo usen en comunicación significativa, lo que es fundamental para el *autoinput* y la retroalimentación. Las tareas gramaticales que presentan vacío de información y exigen una única solución acordada entre los alumnos (Fotos, 1994) tienden a producir mayores oportunidades de conversación sobre el fenómeno y, consecuentemente, una mayor frecuencia de su uso, lo que aumenta el reconocimiento.

Por otro lado, algunos investigadores (por ejemplo, Conrad, 2005 y 2008) se han mostrado partidarios no solo de aplicar los descubrimientos de la investigación sobre corpus lingüísticos a la enseñanza escolar, sino de utilizar las técnicas de análisis de corpus dentro del aula, como una forma de observar la lengua y establecer generalizaciones, de promover la construcción y validación de hipótesis y de aumentar la conciencia gramatical (Conrad, 2005, 402). Lo esencial es ofrecer a los profesores materiales de aula atractivos, útiles y fáciles de usar que fomenten el análisis lingüístico, la elaboración y validación de hipótesis y, en general, el aprendizaje inteligente de la lengua, algo que ya ha empezado a suceder en el campo de la enseñanza del español como L2. En este sentido, Willis (2003, 163) habla de *corpus pedagógico*:

“Grammarians and lexicographers work with a corpus of language, a set of texts, to enable them to describe the grammar and the vocabulary of the language. In the same way, learners process a set of texts to enable them to develop their own vocabulary and to work out their own grammar of the language. We can describe this set of texts as a pedagogic corpus. Once we see things in this way we can suggest that one of the roles of the teacher and the course designer is to highlight important features of the pedagogic corpus and to help learners familiarize themselves with it.”⁹³

⁹³ Willis, D. (2003), *Rules, patterns and words: grammar and lexis in English language teaching*.

De esta manera, las TTGG se muestran muy eficaces en aquellos contextos académicos en que se requiere un conocimiento explícito de las reglas gramaticales (Wong, 2004), ofreciendo además interacción y negociación del sentido. Con las TTGG se proporciona a los estudiantes evidencia positiva y, en ciertas variedades de TTGG que incluyen también frases correctas e incorrectas para que el aprendiz descubra la regularidad, también evidencia negativa (VanPatten y Benati, 2010). Wong (2004) añade a esto que con las TTGG el *input* que recibe el aprendiz es cualitativamente diferente del que obtiene con otros tipos de instrucción gramatical, ya que cuando se contrastan frases correctas o incorrectas o, directamente, oposiciones lingüísticas (indicativo/subjuntivo, artículos determinados/indeterminados, imperfecto/indefinido, etc.), se proporciona *input* enriquecido. En cualquier caso, aunque las TTGG generen comunicación por sí mismas, es necesario añadir otro tipo de tareas centradas en el sentido de lo que se dice, en la interacción comunicativa (Ellis, 2002).

En contrapartida, una de las críticas recurrentes a las TTGG es que muchos aprendientes encuentran excesivamente árida la gramática. Aunque esto es positivamente cierto, no lo es menos que muchos otros estudiantes estiman necesarias (o incluso imprescindibles) las explicaciones gramaticales para acceder a la L2 que están aprendiendo. Cualquier profesor sabe que los estudiantes sienten ya desde el inicio (o incluso más en el inicio) la necesidad de saber cómo funcionan las cosas y por qué son como son. Puede ser cierto que para la mayoría no es tan apasionante hablar de gramática como de otros temas, pero es todavía mucho más aburrido que el profesor exponga las reglas gramaticales en vez de que los aprendientes las descubran interactuando entre ellos (Coronado, 1998).

Varios investigadores (Fotos y Ellis, 1991, 623; Ellis, 2002) han argumentado que la vía del descubrimiento de la gramática sólo se puede seguir en los niveles avanzados o superiores, pero no en los iniciales, donde la poca familiaridad de los estudiantes con la lengua que están aprendiendo representa un serio obstáculo para el aprendizaje autónomo en el nivel metalingüístico. En estos casos, los aprendientes presentan la tendencia a emplear su L1 en la ejecución de la tarea (Scott y de la Fuente, 2008). Hay, pues, especialistas que abogan por postergarla hasta el momento en que el estudiante se sienta capaz de llevarla a cabo, debiendo centrarse entretanto el aprendizaje en favorecer el uso de la lengua en la comunicación. Gómez del Estal (2002b), sin embargo, presenta una serie de TTGG para el descubrimiento de ciertas reglas sobre el uso de los verbos *haber*, *ser* y *estar* y de los artículos determinados e indeterminados para el nivel inicial a partir de contextos comunicativos recreados en el aula. Su propuesta de TTGG para el nivel inicial aboga por la creación de

contextos significativos muy evidentes en el aula que posibiliten la inducción de reglas sencillas y claras. Estas tareas gramaticales para un nivel A.1.2 pueden verse en el Anexo IV.

Otra desventaja importante de las TTGG es que requieren una enorme cantidad de tiempo en comparación con las lecciones tradicionales (o modelo PPP), aunque consiguen afectar más a la capacidad de reconocimiento formal de los alumnos (Coronado, 1998). No tiene mucho sentido, por ejemplo, trabajar la morfología de cada tiempo verbal del español mediante TTGG. Quizá sea no sólo suficiente, sino necesario, hacerlo exclusivamente para el presente y el pretérito indefinido de indicativo por varios motivos. Con el presente de indicativo, porque de este modo familiarizamos a los estudiantes con la mecánica morfológica de los verbos españoles desde el comienzo. Con el pretérito indefinido, porque presenta muchas irregularidades que son, además, las mismas que las del pretérito imperfecto de subjuntivo. Para el resto de los tiempos, un enfoque más deductivo puede resultar suficiente.

La cuestión central de la utilidad de las TTGG, en cualquier caso, reside en su eficacia para desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz. Lo relevante es que aunque las TTGG no contribuyan directamente a la adquisición de conocimiento implícito, sí que facilitan la adquisición del conocimiento gramatical necesario para la comunicación. En este sentido, Ellis (2002, 171) recuerda que la adquisición del conocimiento implícito incluye tres procesos:

1. Reconocimiento: el aprendiz se hace consciente de la presencia de un fenómeno lingüístico en el *input* que antes no percibía.
2. Comparación: el aprendiente compara ese fenómeno reconocido en el *input* con su gramática mental, y valora la diferencia entre el fenómeno y su propia representación mental.
3. Integración: el aprendiz integra una nueva representación mental del fenómeno.

Ellis (2002) argumenta que los dos primeros procesos requieren atención consciente sobre el lenguaje; el tercero tiene lugar en un nivel profundo lejano a conciencia. El reconocimiento y la comparación pueden ocurrir en cualquier momento: no están regulados por las secuencias de desarrollo. Pero la integración de nuevo material lingüístico en el almacén de conocimiento implícito sí que está sujeta a esas secuencias evolutivas. Teniendo en cuenta estas limitaciones, Ellis propone que las TTGG contribuyen a la adquisición de conocimiento implícito porque:

- i. afectan considerablemente a los procesos de reconocimiento y comparación y, en consecuencia, abonan el terreno para la integración de nuevo material lingüístico.

- ii. producen conocimiento explícito. Por ello, incluso si el aprendiente no está preparado para adquirir el fenómeno como conocimiento implícito, producirá una representación explícita alternativa que será almacenada y posteriormente se podrá acceder a ella cuando esté evolutivamente preparado. Además, como ya hemos señalado, el conocimiento explícito ayuda al aprendiz a continuar percibiendo el fenómeno en el *input* subsiguiente y, por tanto, facilita la adquisición ulterior.

Ellis (2002) termina concluyendo que las TTGG no producen adquisición inmediata, sino que tienen un efecto retardado, algo que no concuerda con los datos obtenidos en la presente investigación (vid. capítulo 7). Otros autores (Willis, 1996, 110, por ejemplo) concluyen que es poco probable que las TTGG por sí solas, sin el acompañamiento de tareas comunicativas, permitan a los alumnos comprender mejor el significado y el uso de las reglas gramaticales o que aceleren su adquisición, pero sí que pueden proporcionar confianza y sensación de seguridad.

Hay, además, otro tipo de razones no estrictamente relacionadas con la adquisición de una L2 para el empleo de TTGG. Algunas de ellas (Zanón et al., 1994, 83-84) son los valores que las TTGG aportan al proceso educativo general:

1. Valor educativo. Al ser la observación y el descubrimiento autónomo los mecanismos de trabajo en el aula, las TTGG aportan una dimensión claramente educativa a todo el proceso.
2. Valor comunicativo. Las TTGG incorporan el diálogo, la comunicación auténtica, como uno de los ejes principales de su resolución. De esta manera, solventamos la incoherencia anterior entre una concepción comunicativa del lenguaje y una metodología estructural de la gramática.
3. Valor psicolingüístico. Las TTGG hacen pasar al alumno por procesos de análisis, reflexión y reestructuración de regularidades gramaticales, despertando así la necesidad de entender el funcionamiento gramatical de la L2.
4. Valor de aprendizaje autónomo. Las TTGG desarrollan estrategias psicolingüísticas de aprendizaje de la gramática, capacitando al alumno para enfrentarse autónomamente, y con éxito, con otros contenidos gramaticales.

A estos cuatro valores podemos añadir un quinto (Ellis, 2003, 172):

5. Valor intelectual. Las TTGG fomentan la reflexión inteligente sobre el lenguaje y sus características, lo que desarrolla la capacidad cognitiva de los aprendientes, lejos de la trivialidad presente en la mayor parte de los libros de texto de L2.

5.8. La influencia de las TTGG dentro de la enseñanza de ELE

5.8.1. Reflexión teórica sobre las TTTGG

Podemos concluir que la propuesta de instrucción gramatical mediante TTGG ha recibido una excelente acogida en el campo de la enseñanza de ELE, ya que ha venido a paliar la grave inconsecuencia didáctica que se estaba dando entre enseñar gramática y enseñar comunicación. Varios autores e investigadores (Bourguignon, 2007; Cortés, 2005; Estaire, 2011; Martínez Gila, 1999; Miki, 2002; Mora, 1999; Núñez, 2010; Piedehierro, 2002; Ravira, 2006) se han declarado explícitamente a favor de trabajar la gramática de este modo e incluso indican que las TTGG o el aumento de la conciencia gramatical, invitando al alumno a descubrir la gramática, son el mejor método para enseñar la gramática dentro de un enfoque comunicativo o mediante tareas. Así, Nuria de la Torre (2001) expone que:

“No cabe duda de que la propuesta de Mario Gómez del Estal tiene todo el atractivo de las que hacen época, ya que significa, por fin, el tratamiento de aspectos formales en marcos de instrucción donde el estudiante permanece activo y donde los procesos de comunicación no se interrumpen. Por otro lado, se supone que el hecho de que este tipo de tareas formales “fuercen” al aprendiz a realizar un mayor esfuerzo cognitivo dará como resultado un aprendizaje de la gramática más eficaz. Intuitivamente al menos, parece una mejor forma de enseñar gramática que la de reducir –o extender, según se mire- la enseñanza de la misma a la presentación de una serie de reglas de funcionamiento automático del cual, muchas veces, duda hasta el propio profesor. Esta forma de invitar al estudiante a que formule sus propias hipótesis sobre el funcionamiento del sistema formal, las contraste y las vaya refinando es probable que venga a solucionar algunos problemas cotidianos del aula de ELE que traen de cabeza tanto a profesores como a estudiantes.”⁹⁴

Otros autores han señalado la eficacia de la propuesta para favorecer que los estudiantes construyan una gramática personal partir de la recogida y el análisis de muestras lingüísticas propiciando la discusión sobre la estructura de la lengua (Pastor, 2004; Varela, 2005). Otros investigadores (Carrasco y Devís, 2008) argumentan incluso que las TTGG permiten aprender gramática mediante mecanismos que contribuyen a la expresión del ser subjetivo del estudiante y/o a una comunicación subjetivable, ya que los contenidos gramaticales pueden

⁹⁴ Intervención de Nuria de la Torre García, profesora y formadora de ELE, en el foro didáctico del Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=7682

ser asimilados por los estudiantes mediante inferencias, y aconsejan su aplicación en aquellos fenómenos gramaticales que planteen mayor dificultad para su aprendizaje en cada nivel. Carrasco y Devís (2008) añaden que con las TTGG el alumno se convierte en artífice de su propio aprendizaje y del de los demás desde el momento en que el trabajo y la discusión en grupos desembocan en el establecimiento de las inferencias necesarias para la adquisición de la estructura gramatical en cuestión.

Robles (2004), por su parte, se declara convencida de que las TTGG son la vía para la creación de una auténtica gramática pedagógica de nuestra lengua que tanto tiempo llevan demandando los alumnos y los profesores de ELE. Destaca las siguientes ventajas de las TTGG:

1. Satisfacen la demanda de muchos alumnos interesados por conocer el porqué del funcionamiento del sistema lingüístico del español. Por medio de estas tareas el alumno reflexiona metalingüísticamente, facilitándole un aprendizaje autónomo de la gramática siempre dentro de un uso significativo de la lengua.
2. Anulan la tradicional clase magistral de gramática en la que el profesor explica y el alumno -aparentemente- aprende. El docente baja del atril, comparte con los alumnos y se convierte en un sujeto más del proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitador y negociador.
3. Aúnan el estudio de la gramática y la comunicación. Con las tareas formales los alumnos tienen un papel activo, deben pensar, discutir, analizar, inferir reglas, para lo cual se han de comunicar en español. Pero, además, son conscientes en todo momento de que esos aspectos gramaticales que están aprendiendo serán empleados para expresar determinados contenidos en ciertos usos pragmáticos.

Lozano (2007) argumenta que las TTGG son un modelo eficaz para el aprendizaje de la gramática de L2, ya que potencian la autonomía del educando, ofreciendo pautas para el descubrimiento de las normas y la autocorrección, así como para la reflexión sobre la L1 y la L2, al permitir a los alumnos descubrir progresivamente una regla para cada ítem gramatical. Además, añade, incorporan posibilidades de uso de la L2 en situaciones comunicativas y retroalimentación final al aprendiz sobre la utilización del ítem gramatical que está practicando.

Entre las técnicas recientes de atención a la forma, Pérez de Obano (2005) destaca las TTGG como alternativa a la explicación gramatical directa por parte del profesor, ya que permiten que los aprendientes desarrollen de forma autónoma, o en conjunto con otros compañeros, conocimiento gramatical explícito. En relación con la gramática, indica que las TTGG posee una

doble característica: de un lado, es el objeto de aprendizaje y, de otro, es el tema sobre el que dialogan los aprendientes mientras llevan a cabo la tarea. En su opinión, las ventajas que proporcionan las TTGG frente a una presentación de la gramática más tradicional son evidentes:

- a) suponen un esfuerzo cognitivo mayor en la comprensión del contenido y en la búsqueda de la resolución de la tarea pero, en compensación, favorecen la retención a más largo plazo,
- b) acostumbran al aprendiz a hacer explícitos los procesos de generación y verificación de hipótesis, y
- c) la gramática es interpretada directamente por los alumnos y no sólo indirectamente a través del profesor o de manuales.

Por otro lado, también ha habido varios profesores que se han dedicado a diseñar y crear TTGG (e incluso unidades didácticas completas mediante TTGG, como Piedehierro, 2002) para favorecer el descubrimiento de diversos contenidos gramaticales, que se consideran deudores de mis aportaciones teóricas y metodológicas, como por ejemplo Lucha Cuadros (2006) o Fernández Baúl (2008).

5.8.2. Las TTGG en las publicaciones de ELE

Aunque la introducción de este tipo de actividades gramaticales es bastante reciente en el ámbito español, su presencia como actividades de trabajo gramatical en los libros de texto de ELE publicados desde el año 2000 es más que relevante, hasta el punto de haberse convertido en una alternativa real y frecuente (junto con las actividades de *input* estructurado, como ya hemos revisado) a la instrucción gramatical tradicional. De los catorce manuales analizados, nueve de ellos las utilizan en los apartados destinados a la gramática. De este modo, Miñano (2003 y 2004), Corpas et al. (2005) y Equipo Prisma (2006) emplean con alta frecuencia tareas gramaticales, en especial el primero. Por su parte, Cerrolaza (2005), Cerrolaza y Sacristán (2005), Fernández et al. (2011) y Conejo et al. (2012) las usan asimismo con cierta frecuencia y, en menor medida, Cerrolaza et al. (1999) y Peris y Sans (2004). En la Figura 21. *Tarea gramatical B sobre el imperativo* se muestra un ejemplo de tarea gramatical extraído de Corpas et al. (2005).

3. ESLÓGANES

A. Aquí tienes algunos eslóganes publicitarios. ¿Qué crees que anuncia cada uno? No siempre hay una única respuesta.

- | | |
|--|-----------------------------|
| 1. Rompa con la monotonía, vuele con nosotros. | a. Una región |
| 2. No rompas la tradición; en Navidad siempre lo mejor. | b. Una campaña ecológica |
| 3. Haz números y deja el coche en casa. | c. Una marca de coches |
| 4. Sal de la rutina, ven a Castilla y León. | d. Transportes públicos |
| 5. Pon más sabor a tu vida. | e. Un detergente |
| 6. No deje su ropa en otras manos. | f. Una marca de turrón |
| 7. Pida algo intenso: solo o con leche. | g. Un helado de dos sabores |
| 8. No vivas peligrosamente. Vive . | h. Una marca de pijamas |
| 9. Vive una doble vida. | i. Una compañía aérea |
| 10. Acuéstate con "Doncotón". | j. Una salsa de tomate |
| 11. Piense en el planeta. | k. Una marca de café |

B. Fíjate en los verbos que están en negrita. Están en Imperativo. ¿Sabes cómo se forma este tiempo? Completa los cuadros.

IMPERATIVO AFIRMATIVO

	dejar	romper	vivir
(tú)	.....	rompe	.....
(usted)	deje	.....	viva

IMPERATIVO NEGATIVO

	dejar	romper	vivir
(tú)	no dejes	.....	.....
(usted)	.....	no rompa	no viva

C. Fíjate ahora en estos imperativos irregulares. ¿Son irregulares también en algún otro tiempo verbal?

O - UE	dormir	(tú)	duerme	no duermas
		(usted)	duerma	no duerma
E - IE	pensar	(tú)	piensa	no pienses
		(usted)	piense	no piense
E - I	pedir	(tú)	pide	no pidas
		(usted)	pida	no pida

D. Aquí tienes los imperativos negativos de **tú** y **usted** de algunos verbos. Busca en los eslóganes la forma afirmativa de **tú** y luego completa la columna afirmativa de **usted**.

IMPERATIVO NEGATIVO IMPERATIVO AFIRMATIVO

tú	usted	tú	usted
no hagas	no haga	.....	.....
no salgas	no salga	.....	.....
no pongas	no ponga	.....	.....
no vengas	no venga	.....	.....

Figura 21. Tarea gramatical B sobre el imperativo

Merece una mención especial la recentísima Colección *Paso a Paso* de la Editorial Edinumen, dirigida por María Luisa Coronado y Javier García, que lleva como subtítulo "Autoaprendizaje

de la gramática española”. En esta colección se han publicado varios manuales que tratan diferentes aspectos de la gramática española (el estilo indirecto, los pronombres personales, el subjuntivo, los tiempos del pasado en indicativo, ser y estar, las formas verbales y las preposiciones), todos ellos presentados, según la propia Coronado (2000, 7) “de forma inductiva, es decir, permiten al alumno descubrir por sí mismo el funcionamiento de la gramática. Por ello, estas actividades de “toma de conciencia” o “reflexión gramatical” son perfectamente trasladables al aula, aunque, en este caso, gracias al trabajo en pareja o en grupo, las actividades se convertirán en verdaderas “tareas formales”⁹⁵. Estos manuales son Alonso y Fernández (2011), Amenós, Díaz y Rodríguez (2008), Cerrolaza (2008), Coronado (2000), Díaz y Rodríguez (2007), Díaz y Rodríguez (2011), Gozalo (2004) y Zarzalejos (2005).

Por nuestra parte, además de impartir diversos cursos de formación en varias universidades y otras instituciones (Universidad de Barcelona, Instituto Cervantes, Universidad de Alcalá, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Carlos III, etc.) sobre las TTGG y sus implicaciones teóricas y metodológicas, hemos seguido publicando diversos materiales de aula que siguen el formato de las tareas gramaticales, ofreciendo así una variada tipología de tareas de reflexión metalingüística para descubrir la gramática en común en el aula de ELE. Ofrecemos en el Anexo V una breve revisión de algunos de ellos para ejemplificar el alcance de nuestra propuesta de tratamiento de la gramática mediante TTGG. Todos ellos están publicados en la sección Didactirred del Centro Virtual Cervantes, institución que nos encargó expresamente su creación.

Tras finalizar con este capítulo 5 la presentación y el análisis de los diferentes tratamientos de la gramática cuyos efectos sobre el aprendizaje de la gramática comparamos en el estudio empírico presentado en esta tesis doctoral, pasamos ahora a describir, en el capítulo 6, la metodología de nuestra investigación.

⁹⁵ Coronado, M^a L. (2000), *Los pronombres personales*.

6. Metodología de la investigación

A lo largo de este capítulo presentaremos, describiremos y detallaremos la investigación empírica que hemos llevado a cabo, desde los objetivos propuestos hasta la recogida de datos, que analizaremos en el capítulo 7. Para ello, tras la presentación general, expondremos las preguntas centrales de investigación, las hipótesis de exploración, el proceso de validación y las características de las variables (independientes y dependientes), el calendario de la investigación, los datos más relevantes de los participantes, la administración de las actividades y pruebas de la investigación a los 12 grupos de estudiantes, el proceso de recogida de los datos y los procedimientos de medición de las preguntas e hipótesis de la investigación. Hemos puesto en práctica una metodología cuasi experimental, dadas las limitaciones de la experimentación dentro del campo de las Ciencias Sociales.

6.1. Presentación

El objetivo de la investigación empírica que se presenta aquí es el de comparar los efectos sobre el aprendizaje de contenidos gramaticales de los tres tipos de tratamiento de la gramática más empleados en la actualidad dentro del campo de la enseñanza de ELE, que hemos estudiado con detenimiento en los capítulos precedentes:

- I. Tratamiento deductivo (DE),
- II. Tratamiento mediante procesamiento del input (PI)
- III. Tratamiento mediante tareas gramaticales (TTGG).

Cada uno de ellos presenta unas características propias claramente diferenciadas, con sus ventajas e inconvenientes, que han sido descritas y analizadas en la parte teórica de este trabajo. Estos tres tipos de tratamiento de la gramática son la variable independiente de nuestro estudio. Hasta donde se nos alcanza, no existe ninguna investigación empírica dentro del campo de ELE que pretenda contrastar los resultados obtenidos en el aprendizaje de la gramática de estas tres propuestas metodológicas.

Para llevar a cabo la comparación, se ha elegido uno de los contenidos gramaticales que se suelen presentar en los niveles iniciales de la enseñanza de ELE: la oposición entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido del modo indicativo. Consecuentemente, se han elaborado tres tipos de actividades de aula para el tratamiento gramatical de esta oposición: un tratamiento deductivo, un tratamiento mediante procesamiento del input y un tratamiento

mediante tareas gramaticales. Las explicaciones o reglas gramaticales que se exponen en estos tres tratamientos son de la misma índole, pero no así los procedimientos pedagógicos, que son los propios de cada uno de estos enfoques de enseñanza de la gramática.

Los efectos sobre el aprendizaje del pretérito perfecto y del pretérito indefinido serán medidos mediante tres test de opción múltiple (cuatro opciones, de las cuales una es la correcta): pretest, inmediatamente antes del tratamiento; posttest 1, inmediatamente después del tratamiento; y posttest 2, una semana después del tratamiento. Los resultados de los test son la variable dependiente de nuestro estudio.

Por otro lado, se intentará descubrir si alguno de los tratamientos de la gramática favorece un aprendizaje inteligente y autónomo, facultando al alumno para descubrir por sí mismo la gramática del español al proporcionarle herramientas de análisis lingüístico y al familiarizarle con el descubrimiento gramatical.

6.2. Preguntas centrales de investigación

Las preguntas de nuestra investigación son las siguientes:

Pregunta 1. ¿La enseñanza de la gramática en el aula, independientemente del tratamiento con el que se lleve a cabo, tendrá un efecto significativo en los test de evaluación?

Pregunta 2. ¿Habrá diferencias significativas en los test de evaluación en función del tipo de tratamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática?

Si es así...

Pregunta 3. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a corto plazo, es decir, en los test de evaluación inmediatamente posteriores a la instrucción gramatical?

Pregunta 4. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a medio plazo, es decir, en los test de evaluación realizados una semana después de la instrucción gramatical?

Pregunta 5. ¿Habrá un tratamiento de la gramática que tenga efectos significativos en un test de evaluación sobre el aprendizaje de nuevos contenidos gramaticales, distintos a los estudiados pero estrechamente relacionados con ellos?

6.3. Hipótesis de estudio

Para cada una de estas preguntas de investigación se han elaborado distintas hipótesis de estudio:

Hipótesis 1. Los alumnos que hayan recibido cualquiera de los tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el postest 1 y en el postest 2 que aquellos que no hayan recibido ningún tratamiento.

Hipótesis 2. Los alumnos que hayan recibido uno de los tres tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el postest 1 y en el postest 2 que los que hayan recibido los otros dos tratamientos.

Hipótesis 3.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los que hayan recibido los tratamientos PI y DE.

Hipótesis 3.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.

Hipótesis 3.3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y PI.

Hipótesis 4.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los que hayan recibido los tratamientos PI y DE.

Hipótesis 4.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.

Hipótesis 4.3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y PI.

Hipótesis 5.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el test de subjuntivo 1 que los que hayan recibido el tratamiento DE y el tratamiento PI.

Hipótesis 5.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el test de subjuntivo 2 que los que hayan recibido el tratamiento DE y el tratamiento PI.

Para el análisis estadístico de cada una de estas hipótesis se ha empleado el programa informático SPSS, que ha arrojado pruebas de homogeneidad de varianzas (con el estadístico

de Levene), el análisis ANOVA de un factor, con los resultados obtenidos en los test por los cuatro grupos, con indicación de la media, la desviación y el error típicos en todos los casos. También se han empleado las comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé y HSD Tukey. Para cada cotejo se incluyen la diferencia de medias, el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95%. Estos resultados y los análisis correspondientes quedan recogidos en el Capítulo 7.

6.4. Variables

A continuación se presentan y describen en detalle las variables independientes (los distintos tratamientos de la gramática) y las variables dependientes (los cuatro test) de nuestra investigación, así como el proceso de elaboración, validación y fiabilización.

6.4.1. Variables independientes

La variable independiente es el tratamiento de la gramática que recibe cada grupo. Consecuentemente, se elaboraron tres modelos distintos de tratamiento y explicación de la oposición entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto: deductivo (tratamiento DE), mediante procesamiento del input (tratamiento PI) y mediante tareas gramaticales (tratamiento TTGG). Cada modelo de tratamiento presenta y explica las reglas de uso de esos dos pretéritos e incluye ejercicios de práctica, siguiendo en cada caso las características metodológicas típicas de su enfoque de la gramática. Se trata, pues, de tres tratamientos didácticos distintos de un mismo fenómeno gramatical. El grupo de control no recibió ningún tratamiento.

Los tres tratamientos de la gramática comparten idéntica explicación de la regla gramatical que rige el empleo en comunicación de ambos pretéritos. No podía ser de otro modo, puesto que el objeto de nuestro estudio empírico no es el de comprobar la eficacia de ciertos modelos *descriptivos* de la lengua (el *qué* se enseña), sino el de analizar y cuantificar la utilidad de ciertos modelos *didácticos* de tratamiento de la gramática (el *cómo* se enseña). Por consiguiente, la explicación del uso de estos pretéritos que se ha suministrado con los tres tratamientos ha sido la siguiente:

1. El pretérito perfecto se emplea cuando el hecho del que hablamos tiene relación con el momento en que se habla. Esta relación puede ser de varios tipos. Suele emplearse, aunque no necesariamente, con marcadores temporales que incluyen el *ahora* o están estrechamente relacionados con él: *hoy, nunca, esta semana, este año, este mes, todavía no, este fin de semana, este siglo, hasta el momento*, etc.
2. El pretérito indefinido se emplea cuando el hecho del que hablamos NO tiene relación con el momento en que se habla. Suele emplearse, aunque no necesariamente, con marcadores temporales que dejan fuera el *ahora* o no están relacionados con él: *ayer, el lunes, la semana pasada, el año pasado, en julio, entonces, aquel verano, en el siglo XVII, hasta entonces*, etc.

Por otro lado, los tres tratamientos comparten también diversos recursos gráficos para el realce del input (Sharwood-Smith, 1993; Alanen, 1995; Jourdenais et al., 1995) como, por ejemplo, el empleo del subrayado para todos los casos de aparición del pretérito perfecto y la **negrita** para todos los casos de pretérito indefinido. De igual modo comparten las ilustraciones y dibujos, que ayudan a entender lo que se está explicando al presentarlo de modo visual. Estas ilustraciones están extraídas de Alonso et al. (2005), aunque adaptadas a nuestros propósitos. Por último, la extensión de los tres tratamientos es idéntica (3 páginas), así como el tiempo aconsejado para la realización de sus actividades y ejercicios en el aula (30-45 minutos).

A continuación, se incluyen los tres tratamientos de la gramática: deductivo (DE), mediante procesamiento del input (PI) y mediante tareas gramaticales (TTGG).

Me ha regalado // Me regaló

¿Cuándo se usa el Pretérito Perfecto (HA REGALADO)? ¿Cuándo se usa el Pretérito Indefinido (**REGALÓ**)? Con estas actividades lo vas a aprender.

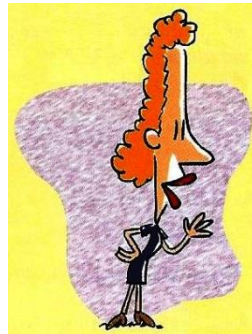
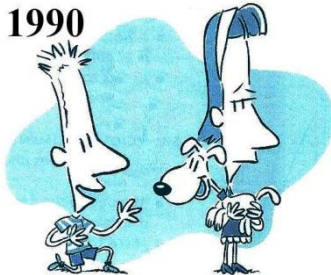
1 La primera regla

- Decimos HA REGALADO cuando hablamos de algo pasado que tiene relación con el presente (por ejemplo, de algo que ha pasado hoy o este año).
- Decimos **REGALÓ** cuando hablamos de algo que NO tiene relación con el presente (por ejemplo, de algo que pasó en 1990).

Compruébalo en estas frases, en las que Luisa habla de su primer novio y del de ahora.

“Me **regaló** un dibujo de un corazón, me **escribió** poemas de amor, **fui**mos muchas veces a ver la puesta de sol y me **dió** mi primer beso.”

1990



“Me ha regalado un anillo, ha escrito un cuento con nuestra historia y hemos ido a muchos países juntos: me ha dado muchas alegrías.”

Este año



Como has visto, cuando habla de su primer novio dice **REGALÓ** porque es algo que no tiene relación con el presente, que pasó hace mucho tiempo (**en 1990**). En cambio, cuando habla de su novio de ahora dice HA REGALADO porque es algo que tiene relación con el presente (ahora es su novio), que ha pasado este año.

2 La segunda regla

Fíjate en esta segunda regla y en los ejemplos que tienes después.

El pretérito perfecto se forma con dos palabras: el presente de *HABER* y el PARTICIPIO del verbo: ha llovido. Por eso, es un tiempo verbal que relaciona un presente con un pasado, como en el ejemplo: el suelo está mojado AHORA porque ha llovido ANTES.

El pretérito indefinido se forma cambiando las terminaciones del verbo: **llovió**. Sirve para hablar de un pasado que NO tiene relación el presente.

PRETÉRITO PERFECTO



PRETÉRITO INDEFINIDO



3 Hoy he visto a Luis // Nació el 29 de febrero de 1984

El pretérito perfecto y el indefinido normalmente se usan con unidades de tiempo distintas. En esta tabla tienes una clasificación:

Pretérito perfecto (<i>he visto</i>)	Pretérito indefinido (<i>nació</i>)
A LO LARGO DE MI VIDA	AYER
ESTA SEMANA	EL AÑO PASADO
ESTE FIN DE SEMANA	EL DÍA 15
ESTE MES	EL MIÉRCOLES
NUNCA	EL OTRO DÍA
TODAVÍA NO	EN JUNIO
ESTA TARDE	LA SEMANA PASADA

Por ejemplo, se dice *HOY he visto a Luis*, pero *Nació el 29 DE FEBRERO DE 1984*. Ya ves que la diferencia entre *HOY* y *EL 29 DE FEBRERO DE 1984* es la relación con el presente, con *AHORA*: ahora es hoy, pero no 29 de febrero de 1984.

4 En conclusión...

Aquí tienes un cuadro con un resumen de las diferencias entre el pretérito perfecto (HA LLOVIDO) y el pretérito indefinido (**LLOVIÓ**).

Es un tiempo que relaciona lo de AHORA con lo de ENTONCES. Esto se ve en las palabras que lo forman. Es un pasado que afecta al presente, un pasado presente.

Normalmente se usa con unidades de tiempo que incluyen AHORA: hoy, esta semana, este año, en toda mi vida, nunca, todavía no, etc.

ENTONCES ➔ AHORA

Es un tiempo que indica que lo de AHORA no tiene relación con lo de ENTONCES. Es un pasado pasado.

Normalmente se usa con unidades de tiempo que ya han terminado: ayer, la semana pasada, en 2009, en junio, el otro día, el viernes, etc.

3 de enero... ...17 de enero

ENTONCES

5 Usa la regla

Ahora emplea esta regla en los siguientes diálogos. Fíjate bien en el contexto de las frases y rodea con un círculo la opción correcta.

1. Tres estudiantes en la cafetería de la universidad

- ¿Dónde está Luisa?
- Pues no sé: hoy no la **he visto / vi**.
- Yo la **he visto / vi** ayer. **Hemos ido / fuimos** juntas al cine. **Hemos visto / vimos** una película muy buena.
- ¿Cuál?
- *La guerra de los botones.*
- ¿Y por qué no **ha venido / vino** esta mañana?
- Es que tiene que estudiar. Me lo **ha dicho / dijo** ayer.

2. Dos amigos mirando unas fotos

- ¿Te acuerdas de esta chica?
- ¿Cuál? ¿La morena?
- Sí, la que te **he presentado / presenté** la semana pasada.
- Claro: Carmen. Sí, la **he visto / vi** hoy en la biblioteca.
- ¡No puede ser! ¡Tú no **has ido / fuiste** a una biblioteca en toda tu vida!
- ¡Que sí, hombre! Es que la semana pasada **he ido / fui** con Luis y **he cogido / cogí** una película.

3. Una pareja en casa por la noche

- ¿Vienes a la cama?
- No, que todavía no me **he lavado / lavé** los dientes.
- ¡Yo me los **he lavado / lavé** ayer!
- ¡Qué chico tan limpio!

4. En la parada del autobús

- ¿**Ha venido / vino** ya el 34?
- No, todavía no: siempre llega tarde.
- Yo ayer lo **he estado / estuve** esperando media hora.

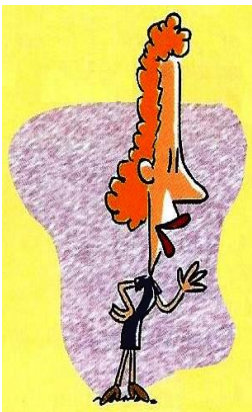
Me ha regalado // Me regaló

¿Cuándo se usa el Pretérito Perfecto (HA REGALADO)? ¿Cuándo se usa el Pretérito Indefinido (**REGALÓ**)? Con estas actividades lo vas a aprender.

1 La primera regla

- Decimos **HE ESTADO** cuando hablamos de algo pasado que tiene relación con el presente (por ejemplo, de algo que ha pasado hoy o este año).
- Decimos **ESTUVE** cuando hablamos de algo que NO tiene relación con el presente (por ejemplo, de algo que pasó en 1990).

En estas frases, Luisa habla de su primer novio y del de ahora.
Relaciona cada frase con su imagen correspondiente:



1. a. Me **regaló** un dibujo de un corazón.
b. Me ha regalado un anillo.
2. a. Ha escrito un cuento con nuestra historia.
b. Me **escribió** poemas de amor.
3. a. Hemos ido a muchos países juntos.
b. **Fuimos** muchas veces a ver la puesta de sol.
4. a. Me **dio** mi primer beso.
b. Me ha dado muchas alegrías.



Como has visto, cuando habla de su primer novio dice **REGALÓ** porque es algo que no tiene relación con el presente, que pasó hace mucho tiempo (**en 1990**). En cambio, cuando habla de su novio de ahora dice HA REGALADO porque es algo que tiene relación con el presente (ahora es su novio actual), que ha pasado este año.

2 La segunda regla

Fíjate en esta segunda regla y en los ejemplos que tienes después

El pretérito perfecto se forma con dos palabras: el presente de **HABER** y el PARTICIPIO del verbo: **ha llovido**. Por eso, es un tiempo verbal que relaciona un presente con un pasado, como en el ejemplo: el suelo está mojado **AHORA** porque ha llovido **ANTES**.

El pretérito indefinido se forma cambiando las terminaciones del verbo: **llovió**. Sirve para hablar de un pasado que **NO** tiene relación el presente.

PRETÉRITO PERFECTO



PRETÉRITO INDEFINIDO



3 Hoy he visto a Luis // Nació el 29 de febrero de 1984

El pretérito perfecto y el indefinido normalmente se usan con unidades de tiempo distintas. Por ejemplo, se dice *HOY he visto a Luis*, pero *Nació el 29 DE FEBRERO DE 1984*. Ya ves que la diferencia entre HOY y EL 29 DE FEBRERO DE 1984 es la relación con el presente, con AHORA: ahora es hoy, pero no 29 de febrero de 1984. ¿Puedes relacionar cada tiempo con las unidades de tiempo que le corresponden?

A LO LARGO DE MI VIDA
EL AÑO PASADO
EL MIÉRCOLES
EN JUNIO
ESTE FIN DE SEMANA
LA SEMANA PASADA
TODAVÍA NO

**HE VISTO
NACIÓ**

AYER
EL DÍA 15
EL OTRO DÍA
ESTA SEMANA
ESTE MES
NUNCA
ESTA TARDE

4 En conclusión...

Aquí tienes un cuadro con un resumen de las diferencias entre el pretérito perfecto (HA LLOVIDO) y el pretérito indefinido (LLOVIÓ).

Es un tiempo que relaciona lo de AHORA con lo de ENTONCES. Esto se ve en las palabras que lo forman. Es un pasado que afecta al presente, un pasado presente.

Normalmente se usa con unidades de tiempo que incluyen AHORA: hoy, esta semana, este año, en toda mi vida, nunca, todavía no, etc.

Es un tiempo que indica que lo de AHORA no tiene relación con lo de ENTONCES. Es un pasado pasado.

Normalmente se usa con unidades de tiempo que ya han terminado: ayer, la semana pasada, en 2009, en junio, el otro día, el viernes, etc.

5

Usa la regla

Ahora emplea esta regla para hacer estos ejercicios.

1. ¿Cuál es la mejor continuación para estas frases? Relaciónalas con flechas

- | | |
|---|--|
| 1. - Yo no <u>he estado</u> en París.
- Yo no estuve en París. | a. En el viaje de 2010.
b. Hasta ahora, claro. |
| 2. - El niño <u>se ha comido</u> toda la tarta.
- El niño se comió toda la tarta. | a. El día de su cumpleaños.
b. No hay nada para ti. |
| 3. - Mi jefe me <u>ha dicho</u> que no.
- Mi jefe me dijo que no. | a. No voy a Barcelona.
b. Aquel año gané muy poco. |
| 4. - No <u>he podido</u> coger el tren.
- No pude coger el tren. | a. La semana pasada.
b. Lo siento: no puedo ir. |

2. ¿De quién están hablando? Rodea con un círculo la letra de la opción correcta

- | | |
|--|---|
| 1. Alguien <u>ha matado</u> a Julio César.
A. Julio César es su gato.
B. Julio César es el Emperador Romano. | 7. <u>Ha cambiado</u> el mundo.
A. Internet.
B. El descubrimiento de América. |
| 2. ¿ <u>Has visto</u> mis gafas de sol?
A. La semana pasada.
B. Hoy. | 8. Escribió varias novelas.
A. Cervantes.
B. Mi hermano. |
| 3. Nadie bailó .
A. En la fiesta del sábado.
B. En esta fiesta donde estamos. | 9. <u>Ha ganado</u> un premio.
A. Shakespeare.
B. Mi hijo. |
| 4. <u>He conocido</u> a un chico maravilloso.
A. El lunes pasado.
B. Esta semana. | 10. No <u>ha dicho</u> ni una sola palabra.
A. El día de su cumpleaños.
B. Desde esta mañana hasta ahora. |
| 5. Nos compramos un BMW.
A. En 2006.
B. Esta misma mañana. | 11. ¿ Comprasteis toda la comida vosotros?
A. Para la cena de hoy.
B. Para la cena del otro día. |
| 6. Fue muy importante para la humanidad.
A. El descubrimiento del fuego.
B. La informática. | |

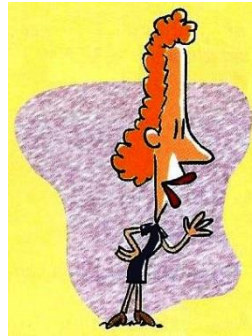
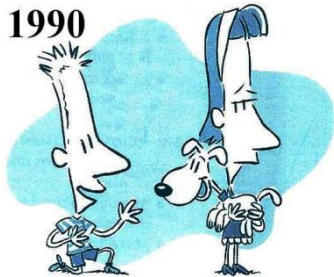
Me ha regalado // Me regaló

¿Cuándo se usa el Pretérito Perfecto (HA REGALADO)? ¿Cuándo se usa el Pretérito Indefinido (REGALÓ)? Con estas actividades lo vas a aprender.

1 Fíjate bien en estas frases, en las que Luisa habla de su primer novio y del actual. Compáralas:

“Me **regaló** un dibujo de un corazón, me **escribió** poemas de amor, **fuimos** muchas veces a ver la puesta de sol y me **dio** mi primer beso.”

1990



“Me ha regalado un anillo, ha escrito un cuento con nuestra historia y hemos ido a muchos países juntos: me ha dado muchas alegrías.”



Ahora responde SÍ o NO a estas preguntas:

	REGALÓ	HA REGALADO
¿Luisa habla de algo que ha pasado hace poco tiempo ?		
¿Luisa habla de algo que pasó hace mucho tiempo ?		
¿Habla de algo pasado que tiene relación con el presente?		
¿Habla de algo que no tiene relación con el presente?		

Completa ahora esta primera regla escribiendo HA REGALADO o REGALÓ:

Quando hablamos de algo pasado que tiene relación con el presente (por ejemplo, de cosas del novio **actual** de Luisa), decimos _____. Cuando hablamos de algo que **NO** tiene relación con el presente (por ejemplo, del **primer** novio de Luisa, en 1990), decimos _____.

2

Fíjate ahora en estas imágenes. Analízalas y compáralas:

PRETÉRITO PERFECTO



PRETÉRITO INDEFINIDO



Completa ahora esta segunda regla con las palabras que tienes a la derecha:

<p>El pretérito perfecto se forma con dos palabras: el presente de _____ y el _____ del verbo: <u>ha llovido</u>. Por eso, es un tiempo verbal que relaciona un presente con un pasado, como en el ejemplo: el suelo está mojado _____ porque ha llovido _____ .</p> <p>El pretérito indefinido, sin embargo, se forma cambiando las _____ del verbo: llovió. Sirve para hablar de un pasado que _____ tiene relación el presente.</p>	<p>AHORA ANTES HABER NO PARTICIPIO TERMINACIONES</p>
---	---

3 Hoy he visto a Luis // Nació el 29 de febrero de 1984

El pretérito perfecto y el indefinido normalmente se usan con unidades de tiempo distintas. Por ejemplo, se dice *HOY he visto a Luis*, pero *Nació el 29 DE FEBRERO DE 1984*. Ya ves que la diferencia entre HOY y EL 29 DE FEBRERO DE 1984 es la relación con el presente, con AHORA: ahora es hoy, pero no 29 de febrero de 1984. ¿Puedes relacionar cada tiempo con las unidades de tiempo que le corresponden?

A LO LARGO DE MI VIDA
 EL AÑO PASADO
 EL MIÉRCOLES
 EN JUNIO
 ESTE FIN DE SEMANA
 LA SEMANA PASADA
 TODAVÍA NO

HE VISTO

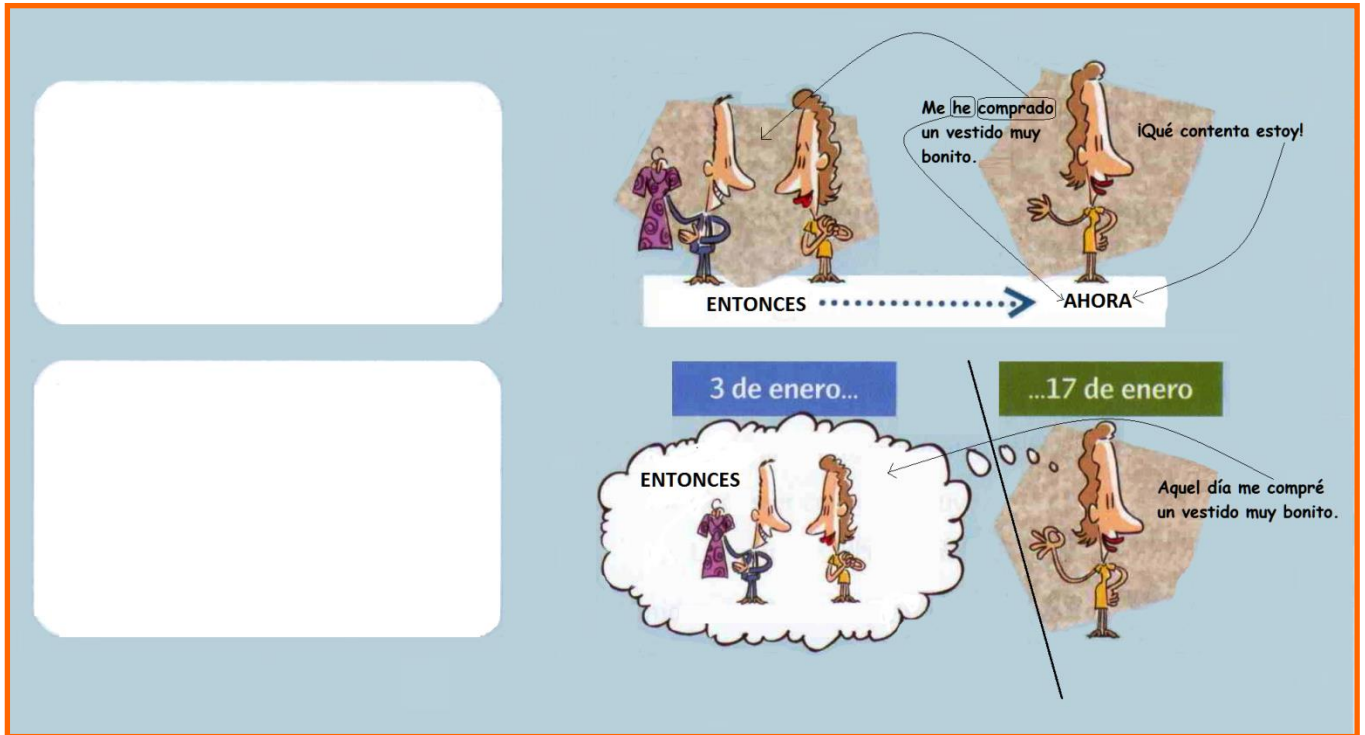
NACIÓ

AYER
 EL DÍA 15
 EL OTRO DÍA
 ESTA SEMANA
 ESTE MES
 NUNCA
 ESTA TARDE

4 En conclusión...

Ahora completa el cuadro de la página siguiente con todo lo que has aprendido de las diferencias entre el pretérito perfecto (HA LLOVIDO) y el pretérito indefinido (**LLOVIÓ**).

1. Es un tiempo que relaciona lo de AHORA con lo de ENTONCES. Esto se ve en las palabras que lo forman. Es un pasado que afecta al presente, un **pasado presente**.
2. Es un tiempo que indica que lo de AHORA **no** tiene relación con lo de ENTONCES. Es un **pasado pasado**.
3. Normalmente se usa con unidades de tiempo que incluyen AHORA: *hoy, esta semana, este año, en toda mi vida, nunca, todavía no, etc.*
4. Normalmente se usa con unidades de tiempo que ya han terminado: *ayer, la semana pasada, en 2009, en junio, el otro día, el viernes, etc.*



5 Usa la regla

Ahora comprueba tus conclusiones en los siguientes diálogos. Fíjate bien en el contexto de las frases y rodea con un círculo la opción correcta.

1. Tres estudiantes en la cafetería de la universidad

- ¿Dónde está Luisa?
 - Pues no sé: hoy no la **he visto / vi**.
 - Yo la **he visto / vi** ayer. **Hemos ido / fuimos** juntas al cine. **Hemos visto / vimos** una película muy buena.
 - ¿Cuál?
 - *La guerra de los botones.*
 - ¿Y por qué no **ha venido / vino** esta mañana?
 - Es que tiene que estudiar. Me lo **ha dicho / dijo** ayer.

2. Dos amigos mirando unas fotos

- ¿Te acuerdas de esta chica?
 - ¿Cuál? ¿La morena?
 - Sí, la que te **he presentado / presenté** la semana pasada.
 - Claro: Carmen. Sí, la **he visto / vi** hoy en la biblioteca.

- ¡No puede ser! ¡Tú no **has ido / fuiste** a una biblioteca en toda tu vida!
 - ¡Que sí, hombre! Es que la semana pasada **he ido / fui** con Luis y **he cogido / cogí** una película.

3. Una pareja en casa por la noche

- ¿Vienes a la cama?
 - No, que todavía no me **he lavado / lavé** los dientes.
 - ¡Yo me los **he lavado / lavé** ayer!
 - ¡Qué chico tan limpio!

4. En la parada del autobús

- ¿**Ha venido / Vino** ya el 34?
 - No, todavía no: siempre llega tarde.
 - Yo ayer lo **he estado / estuve** esperando media hora.

6.4.2. Variables dependientes

La variable dependiente del estudio empírico son cuatro test de evaluación. Los tres primeros test (vid. Anexo VI) son funcionalmente equivalentes y su objetivo es el de cuantificar, en primer término, el grado en que los estudiantes se muestran capaces de elegir el tiempo correcto en los test de opción múltiple y, en segundo término, el grado en que han aprendido los usos del pretérito perfecto y del pretérito indefinido en relación con las explicaciones suministradas, es decir, tratan de dar respuesta a las preguntas 1-4 de nuestro estudio y a las hipótesis subyacentes. Les hemos llamado pretest (administrado inmediatamente antes del tratamiento), postest 1 (administrado inmediatamente después del tratamiento) y postest 2 (administrado una semana después del tratamiento). Incluyen cada uno 10 preguntas de opción múltiple (4 respuestas posibles por ítem, con una única respuesta correcta), más 2 preguntas distractoras. Los test son prácticamente idénticos en formato, es decir, cada pregunta de cada test tiene un ítem de características y nivel de dificultad similares, con el fin de validar su capacidad de cuantificar el aprendizaje. En el epígrafe 6.4.2.2 detallamos el proceso llevado a cabo para la validación de estos tres test y de los otros dos que presentamos a continuación.

El cuarto y quinto test, llamados test de subjuntivo 1 y 2 (vid. Anexo VII), tratan de responder a la pregunta 5 de nuestro estudio (“¿Habrá un tratamiento de la gramática que tenga efectos significativos en un test de evaluación sobre el aprendizaje de nuevos contenidos gramaticales, distintos a los estudiados pero estrechamente relacionados con ellos?”) y a las hipótesis 5.1 y 5.2. El test de subjuntivo comienza con una presentación de cuatro pares de diálogos, debidamente contextualizados, en los que aparecen formas verbales en pretérito perfecto y en pretérito imperfecto del modo subjuntivo, y se invita a los alumnos a descubrir cómo funcionan, sin más información que los propios diálogos. El funcionamiento de estas formas verbales del modo subjuntivo sigue la misma regla que la que se ha estudiado para las formas correspondientes del modo indicativo, por lo que podrían deducir la regla gramatical simplemente aplicando la generalización que han trabajado una semana antes (vid. el apartado 5.6. *Las estrategias gramaticales: aprendizaje inteligente de la gramática con TTGG*). A continuación, se les demanda que formulen, con sus propias palabras, las reglas gramaticales que rigen el comportamiento de ambos tiempos del modo subjuntivo. Estas reglas conforman el test de subjuntivo 2. Por último, se les presentan 10 diálogos en los que deben marcar cuál de los dos tiempos verbales que se les suministran (pretérito perfecto y pretérito imperfecto de subjuntivo) es el correcto. Estos diálogos con elección de tiempo verbal conforman el test de subjuntivo 1.

6.4.2.1. Justificación del empleo de test de opción múltiple

Como es bien sabido, los test y los cuestionarios son pruebas muy distintas. Siguiendo a Dörnyei (2002) y Dörnyei y Taguchi (2009), indicaremos que los test requieren por parte del sujeto analizado una determinada respuesta y, a partir de ella, se hacen inferencias sobre el grado de desarrollo de ciertas habilidades o del conocimiento del sujeto. Así, en nuestra investigación, tomando como base las respuestas de los sujetos a los test de opción múltiple que les planteamos, deducimos el grado de aprendizaje técnico (es decir, en uso) de la oposición entre pretérito perfecto e indefinido. Los test, por consiguiente, tienen respuestas correctas e incorrectas y sirven para medir “lo bien que alguien hace algo” (Dörnyei y Taguchi, 2009, 4). Los cuestionarios, sin embargo, demandan información a los encuestados o informantes sin incluir ningún enjuiciamiento, sin medir su desempeño en función de un conjunto de criterios o de una determinada norma.

La definición de test que establece Yela (1984) como “una situación problemática, previamente dispuesta y estudiada, a la que el sujeto ha de responder siguiendo ciertas instrucciones y de cuyas respuestas se estima, por comparación con las de un grupo normativo, la calidad, índole o grado de algún aspecto de su personalidad”, lleva a Gil Pascual (2011) a destacar las características más relevantes de los test:

- “a) Seguridad y precisión de la medida.
- b) Elección de una muestra de conductas, representativas del rasgo o conducta a medir.
- c) comparación de conductas con un grupo normativo.
- d) Predicción o inferencia de conductas más generales e importantes que las observadas en el test.”

Gil Pascual (2011, 131-132)

Estas cuatro características que indica Gil Pascual (2011) nos llevaron a elegir los test de opción múltiple como los instrumentos más adecuados para medir de modo fiable el aprendizaje de la oposición gramatical del pretérito perfecto y el pretérito indefinido. Somos conscientes, sin embargo, de los inconvenientes de nuestra opción.

Como es conocido, el período de tiempo que transcurre entre la aplicación de los test no es la única amenaza potencial contra la validez de los datos que se recogen. La realización de un determinado tipo de test tiene un efecto sobre cualquier test posterior, especialmente (como es nuestro caso) si se trata de un test semejante. Las investigaciones sobre la memoria a corto

y largo plazo han demostrado que mientras el recuerdo de la *forma* de las preguntas puede desvanecerse de modo relativamente rápido, el recuerdo del *contenido* es más duradero (Porte, 2002). Con mucha frecuencia los sujetos se familiarizan con el procedimiento del test, aprenden de sus propios errores y llegan a intuir, aunque sea indirectamente, lo que la investigación les demanda. Una vez realizado el pretest, el sujeto puede darse cuenta de cuáles son sus debilidades y, si desea mejorarlas, estudiar precisamente el comportamiento de los ítems sobre los que se le ha preguntado, con el objeto de obtener un mejor rendimiento en el postest 2 como resultado de estos esfuerzos. El rendimiento en el último test, por consiguiente, puede mejorar como resultado de este efecto, más que por la propia eficacia del tratamiento (Porte, 2002, 56).

Estos razonables inconvenientes que señala Porte (2002) en contra de la validez de los resultados de los test, han sido minimizados dentro de lo posible en nuestra investigación. El primero, el de la familiaridad con el test, se ha visto reducido mediante dos procedimientos contrarios: en un caso, mediante el mantenimiento de la misma estructura sintáctica (es decir, de la *forma*) y el cambio radical de las palabras semánticas (es decir, el *contenido*). Aquí incluimos un ejemplo:

Test 1
<ul style="list-style-type: none">● ¿Qué tal la fiesta del sábado? <p><input type="checkbox"/> Regular. Luis y Pedro _____.</p> <p>a. enfadarse. b. se enfadaron. c. se enfadan. d. se han enfadado.</p>

Test 2
<p>La revolución rusa _____ en 1917.</p> <p>a. comenzar. b. comenzando. c. ha comenzado. d. comenzó.</p>

Test 3

● ¿Sabéis quién es Shakespeare?

□ Yo sí. El que _____ Romeo y Julieta.

- a. escribe.
- b. ha escrito.
- c. escribió.
- d. escribiendo.

Como se puede observar, en los tres casos se trata de hechos que no tienen relación con el presente (esto es, que según la explicación gramatical que es objeto del tratamiento requieren el empleo del pretérito indefinido en los tres ejemplos), pero las palabras semánticas (i.e. el contenido) son bien distintos en cada uno de ellos.

El otro procedimiento ha sido el del mantenimiento del mismo contenido semántico (o muy semejante), pero con variación del tiempo verbal requerido, ya que la situación es distinta. Aquí incluimos algunos ejemplos, en los que se juega sobre un contenido semántico similar (el campo de los verbos *conocer* y *saber*), pero la situación es diferente:

Test 1

□ ¿Conoces Toledo?

● Sí, _____ el año pasado con unos amigos.

- a. he estado.
- b. estuve.
- c. estaba.
- d. estar.

Test 2

● ¿Sabes algo de Juan?

Sí, el viernes _____ en mi casa.

- a. ha estado.
- b. estando.
- c. estuvo.
- d. está.

Test 3

● ¿Conoces Barcelona?

No, nunca _____ allí.

- a. he estado.
- b. estuve.
- c. estando.
- d. estoy.

Otro de los problemas que señala Porte (2002), el de la intuición del sujeto acerca del objeto de la investigación, ha sido minimizado incluyendo en cada test dos preguntas iniciales sobre otros contenidos gramaticales, en este caso sobre el presente de indicativo, con el objetivo de distraer su atención. Aunque quizá estos distractores hayan funcionado en el pretest, no creemos, sin embargo, que hayan cumplido su función distractora en el postest 1 y postest 2, cuando la aplicación del tratamiento ya se había realizado, es decir, cuando habían trabajado de modo explícito y con tiempo la oposición gramatical sobre la que se les preguntaba.

Por último, como se verá en el capítulo 7, dedicado al análisis estadístico de la investigación, los datos obtenidos por el grupo de control (que no recibió ningún tratamiento) nos llevan a la conclusión de que los test no han influido en los resultados finales.

6.4.2.2. Validación de los test

Para la elaboración y validación de nuestros test hemos seguido los consejos de Hughes (2002, 58) sobre las fases de desarrollo de un test de conocimiento lingüístico, que resultan una adaptación al campo de la enseñanza de L2 del modelo psicométrico clásico expuesto en Bisquerra (1989, 97) y recogido en Gil y Pascual (2011, 132). Las fases son las siguientes, con inclusión de la información pertinente para el caso de nuestra investigación:

Fase 1. Formulación del objetivo de la prueba o del constructo hipotético a medir.

Nuestros test tienen como objetivo la medición del uso de la oposición gramatical entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido del modo indicativo por parte de estudiantes de ELE en comparación con el uso que de esa misma oposición realizan los hablantes nativos. Para ello, los sujetos deben completar una frase o un pequeño diálogo con el tiempo verbal que corresponda apoyándose en la situación pragmática y/o en ciertos ítems léxicos. Se les ofrecen cuatro opciones posibles y deben escoger una de ellas.

Fase 2. Definición de la población objeto de la prueba.

La población objeto de la prueba serán estudiantes de EEOOII del nivel Básico 2 (A.2.2 del MCERL), que es el nivel en el que los currículos oficiales de la Comunidad de Madrid recomiendan enseñar dicha oposición gramatical.

Fase 3. Muestreo de preguntas a partir de un conjunto de especificaciones.

Se comenzó a elaborar preguntas con arreglo a las características sintácticas y pragmáticas que determinan la elección entre uno u otro tiempo verbal. Las características fueron las siguientes:

- a. El hecho del que se habla tiene una relación pragmática con el momento en que se habla: debe emplearse el pretérito perfecto. Por ejemplo: *¡Estoy muy contenta! ¡Me he comprado un vestido precioso baratísimo!*
- b. El hecho del que se habla NO tiene una relación pragmática con el momento en que se habla: debe emplearse el pretérito indefinido. Por ejemplo: *La revolución rusa comenzó en 1917.*
- c. Los marcadores temporales relacionados con el momento en que se habla tienen a imponer al verbo el pretérito perfecto: *hoy, esta semana, este año, este mes, en toda mi vida, etc.*

d. Los marcadores temporales que excluyen el momento en que se habla tienen a imponer al verbo el pretérito indefinido: *ayer, la semana pasada, en 2009, el lunes, en octubre, el año pasado, etc.*

Fase 4. Prueba piloto sobre una pequeña muestra de sujetos nativos y no nativos.

Un primer test con 10 preguntas se les pasó a 6 hablantes nativos el 17 de enero de 2012 y a 8 estudiantes de ELE de nivel Intermedio 1 (B.1.1 del MCERL) el 18 de enero de 2012.

Fase 5. Primer análisis de resultados y revisión de la prueba.

Tanto los resultados de los hablantes nativos como de los estudiantes de ELE no fueron tan positivos como se esperaba, en especial los de los primeros, por lo que se decidió hacer más explícitas las características apuntadas en la Fase 3 para cada una de las preguntas. De acuerdo con estas modificaciones, se elaboraron tres test, cada uno con 10 preguntas con cuatro posibles respuestas, procurando que el grado de dificultad de las preguntas y las respuestas fuese similar en los 30 casos. En consecuencia, se elaboraron el test 1.1, el test 2.1 y el test 3.1 y se pasó a la Fase 6.

Fases 6 y 7. Experimentación de las pruebas sobre una muestra representativa de sujetos nativos y no nativos. Análisis de datos, análisis de ítems y validación o reformulación.

A fin de validar los test que se iban a suministrar a la población extranjera objeto del estudio en el sentido de que recogieran fielmente las intuiciones de los hablantes nativos de español en relación con los usos actuales del pretérito indefinido y del pretérito perfecto, se decidió suministrar distintas versiones de dichos test a hablantes nativos de español con el objeto de ir afinando las preguntas y respuestas hasta conseguir un porcentaje elevado (en torno al 95-100%) de idénticos resultados. No se pretendió alcanzar en ningún momento el objetivo del 100% por la más que probable presencia de sujetos en cuya competencia lingüística la oposición perfecto/indefinido ya no está vigente (hablantes procedentes de Galicia, Asturias o las Islas Canarias, o de Hispanoamérica).

La población nativa elegida fueron estudiantes (finalmente, participaron un total de 401 individuos) de la Escuela Oficial de Idiomas de Leganés (Madrid). Todos ellos eran hablantes de español como lengua materna, con un porcentaje ínfimo (2%) de hispanoamericanos. La gran mayoría de ellos (un 90%) son residentes en esta localidad madrileña. Los orígenes geográficos de cada uno de ellos no se reflejaron en el estudio, por lo que era posible que hubiera sujetos procedentes de zonas dialectales donde la oposición perfecto/indefinido no tiene vigencia (por

ejemplo, de Galicia, Asturias o las Islas Canarias). Los resultados, sin embargo, muestran que no debía haber un número relevante de hablantes originarios de esas zonas. Todos los test fueron suministrados a sujetos distintos, por lo que ninguno repitió test.

El proceso de validación de los tres test se realizó siguiendo un esquema de ensayo>error>cambio como el que recoge Gil y Pascual (2011, 132):

1. Construcción del test.

2. Versión previa del test.

3. Administración del test.

4. Evaluación del test.

<Si el resultado es favorable, pasar al punto 5>

<Si el resultado es desfavorable, pasar al punto 1>

5. Versión definitiva del test.

A continuación, se detalla el proceso para cada uno de los test.

6.4.2.2.1. Test 1 (pretest)

1. Una primera versión del test 1 (test 1.1), con el lamentable error de incluir sólo 4 perfectos en lugar de los 5 correspondientes, se suministró el día 27 de febrero de 2012 a 28 hablantes nativos, con los siguientes resultados:

- A. 21 respondieron los 10 ítems como se esperaba.
- B. La pregunta 4 obtuvo 5 indefinidos inesperados.
- C. La 10 obtuvo 2 indefinidos inesperados.
- D. La 11 obtuvo 1 perfecto inesperado.
- E. La 5 obtuvo 1 indefinido inesperado.

Además de sustituir una pregunta con respuesta correcta en indefinido por otra con respuesta correcta en perfecto, se reformuló la pregunta 4, considerando los otros resultados como irrelevantes.

2. Una segunda versión del test 1 (test 1.2) fue suministrada el día 29 de febrero de 2012 a otros 34 hablantes nativos con los siguientes resultados:

- A. 31 respondieron a los 10 ítems como se esperaba.

- B. 1 test incluía dos respuestas inesperadas: la 10 y la 11.
- C. La respuesta 5 obtuvo 1 indefinido inesperado.
- D. La 4 obtuvo 1 indefinido inesperado.

Se consideró que las respuestas inesperadas en las preguntas 4 y 5 se habían debido a variables imprevistas del sujeto (despistes, pequeñas burlas semisubconscientes para con el test, etc.), de la propia ordenación de las respuestas (la colocación en primer lugar de un indefinido puede ser suficiente motivo para elegirlo, pues libera de la obligación de seguir pensando) o del entorno (compañeros que hablan o sugieren, premura, etc.) y que el test con dos respuestas inesperadas era de un hablante en cuya competencia lingüística la oposición perfecto/indefinido estaba perdiendo claramente su vigencia. Por tanto, se había alcanzado el objetivo del 100% (excepto imponderables), por lo que el test 1.2 fue validado como instrumento eficaz para medir la vigencia de la oposición perfecto/indefinido.

6.4.2.2.2. Test 2 (postest 1)

1. Una primera versión del test 2 (test 2.1) se suministró el 27 de febrero de 2012 a 49 hablantes nativos, con los siguientes resultados:

- A. 24 respondieron los 10 ítems como se esperaba.
- B. 6 test fueron desechados por tener más de 3 respuestas en indefinido cuando se debería haber elegido perfecto, pues se consideró que eran de hablantes para quienes la oposición perfecto/indefinido ya no era vigente.
- C. La pregunta 10 obtuvo 7 indefinidos inesperados.
- D. La pregunta 9 obtuvo 6 perfectos inesperados.
- E. La pregunta 11 obtuvo 2 perfectos inesperados.

Las respuestas inesperadas en la pregunta 11 fueron consideradas irrelevantes, pero se modificaron las preguntas 10 y 9 para ajustar las respuestas.

2. El test 2.2 fue suministrado el día 29 de febrero de 2012 a otros 36 hablantes nativos con los siguientes resultados:

- A. 26 respondieron a los 10 ítems como se esperaba.
- B. Tres test incluían dos respuestas inesperadas: 10 y 11; 8 y 4; 9 y 4
- C. La 8 obtuvo 4 indefinidos inesperados.

D. La 4 obtuvo 2 indefinidos inesperados.

E. La 10 obtuvo 1 indefinido inesperado.

Se consideró que los test con dos respuestas inesperadas eran de hablantes en cuya competencia lingüística la oposición perfecto/indefinido estaba perdiendo claramente su vigencia. Se desearon los indefinidos de las preguntas 4 y 10, ya que fueron atribuidos a variables imprevistas del sujeto (despistes, pequeñas burlas semisubconscientes para con el test, etc.), de la propia ordenación de las respuestas (el encontrarse en primer lugar un indefinido puede ser suficiente para elegirlo, pues libera de la obligación de seguir pensando) o del entorno (compañeros que hablan o sugieren, premura, etc.) y se reformuló la pregunta 8 para evitar el indefinido inesperado. Se elaboró el test 2.3.

3. El test 2.3 fue administrado el día 1 de marzo de 2012 a 25 hablantes nativos con los siguientes resultados:

A. 21 sujetos escogieron en los 10 casos la opción que se esperaba.

B. 1 test incluía 2 respuestas inesperadas: 6 y 5.

C. La pregunta 4 obtuvo 2 indefinidos inesperados.

D. La pregunta 8 obtuvo 1 indefinido inesperado.

Se consideró que el test con dos respuestas inesperadas era de un hablante en cuya competencia lingüística la oposición perfecto/indefinido estaba perdiendo claramente su vigencia. Se desearon los indefinidos de 4 y 8, ya que fueron atribuidos a variables imprevistas del sujeto (despistes, pequeñas burlas semisubconscientes para con el test, etc.), de la propia ordenación de las respuestas (el encontrarse en primer lugar un indefinido puede ser suficiente para elegirlo, pues libera de la obligación de seguir pensando) o del entorno (compañeros que hablan o sugieren, premura, etc.). Por tanto, se había alcanzado el objetivo del 100% (excepto imponderables), por lo que el test 2.3 fue validado como instrumento eficaz para medir la vigencia de la oposición perfecto/indefinido.

6.4.2.2.3. Test 3 (postest 2)

1. Una primera versión del test 3 se suministró el día 27 de febrero de 2012 a 33 hablantes nativos con los siguientes resultados:

A. 20 respondieron a los 10 ítems como se esperaba.

- B. La pregunta 6 obtuvo 10 indefinidos inesperados.
- C. La 10 obtuvo 2 perfectos inesperados.
- D. La 11 obtuvo 2 indefinidos inesperados.
- E. La 8 obtuvo 2 indefinidos inesperados.
- F. La 4 obtuvo 1 indefinido inesperados.
- G. La 12 obtuvo 1 perfecto inesperado.

Las preguntas con 1 o 2 respuestas inesperadas fueron desechadas por irrelevantes (hablantes sin la oposición perfecto/indefinido vigente en su competencia o simples despistes o interferencias del formato del test), pero la 6 fue modificada para asegurar la respuesta correcta y se decidió pasar el test 3.2 a otros dos grupos distintos de hablantes nativos.

2. El primero de los grupos al que se suministró el test 3.2 el 28 de febrero de 2013 se componía de 11 sujetos y se obtuvieron los siguientes resultados:

- A. 8 respondieron a los 10 ítems como se esperaba.
- B. La pregunta 6 obtuvo 0 resultados inesperados.
- C. La 10 obtuvo 1 perfecto.
- D. La 11 obtuvo 2 indefinidos.
- E. La 5 obtuvo 1 perfecto.

Por otro lado, este mismo test 3.2 fue suministrado a 47 sujetos el 1 de marzo de 2012 con los siguientes resultados:

- A. 25 sujetos escogieron en los 10 casos la opción que se esperaba.
- B. 1 test incluía 3 respuestas inesperadas: 5, 8 y 10.
- C. 6 test incluían dos respuestas inesperadas: 4 y 8; 4 y 8; 8 y 10; 8 y 6; 4 y 6.
- D. La pregunta 8 obtuvo 2 indefinidos inesperados.
- E. La 9 obtuvo 2 indefinidos inesperados.
- F. La 6 obtuvo 2 indefinidos inesperados.
- G. La 7 obtuvo 2 indefinidos inesperados.
- H. La 12 obtuvo 2 indefinidos inesperados.
- I. La 4 obtuvo 1 indefinido inesperado.

Se atribuyeron estos resultados tan dispersos tanto a la falta de validez del test como a la vaguedad de la oposición perfecto/indefinido en la competencia lingüística de los sujetos, por lo que se reformularon las preguntas 8, 9, 6 y 12 y se decidió aumentar considerablemente el número de sujetos. Se elaboró el test 3.3.

3. El test 3.3 fue suministrado el 1 de marzo de 2012 a 61 hablantes nativos, distintos de todos los casos anteriores, con los siguientes resultados:

- A. 49 sujetos escogieron en los 10 casos la opción que se esperaba.
- B. 1 test obtuvo 4 respuestas inesperadas: 6, 7, 8 y 11.
- C. 3 test obtuvieron 3 respuestas inesperadas: 4, 6 y 8; 9, 10 y 12; 3, 9 y 10.
- D. 1 test obtuvo 2 respuestas inesperadas: 7 y 8.
- E. La pregunta 4 obtuvo 2 indefinidos inesperados.
- F. La 3 obtuvo 1 perfecto inesperado.
- G. La 5 obtuvo 1 perfecto inesperado.
- H. La 6 obtuvo 1 indefinido inesperado.
- I. La 8 obtuvo 1 indefinido inesperado.
- J. La 12 obtuvo 1 perfecto inesperado.

Se consideró que los test con 4, 3 y 2 respuestas inesperadas eran de hablantes en cuya competencia lingüística la oposición perfecto/indefinido estaba perdiendo claramente su vigencia. Se desecharon los test que obtuvieron 1 respuesta inesperada, ya que fueron atribuidas a variables imprevistas del sujeto (despistes, pequeñas burlas semisubconscientes para con el test, etc.), de la propia ordenación de las respuestas (el encontrarse en primer lugar un indefinido puede ser suficiente para elegirlo, pues libera de la obligación de seguir pensando) o del entorno (compañeros que hablan o sugieren, premura, etc.). Por tanto, se había alcanzado el objetivo del 100% (excepto imponderables), por lo que el test 3.3 fue validado como instrumento eficaz para medir la vigencia de la oposición perfecto/indefinido.

6.4.2.2.4. Test de subjuntivo

1. Por su parte, la versión 1.1 del test de subjuntivo 1 fue suministrada el 2 de marzo de 2012 a 21 sujetos con los siguientes resultados:

- A. 6 sujetos escogieron en todos los casos el ítem que se esperaba.
- B. 11 sujetos escogieron perfecto de subjuntivo en la pregunta 2.

- C. 8 sujetos escogieron perfecto de subjuntivo en la pregunta 6.
- D. 4 escogieron imperfecto de subjuntivo en la pregunta 7.
- E. 4 sujetos escogieron imperfecto de subjuntivo en la pregunta 8.
- F. 2 sujetos escogieron perfecto de subjuntivo en la pregunta 9.
- G. 2 sujetos escogieron imperfecto de subjuntivo en la pregunta 1.
- H. 1 sujeto escogió imperfecto de subjuntivo en la pregunta 4.
- I. 1 sujeto escogió perfecto de subjuntivo en la pregunta 3.
- J. 1 sujeto escogió perfecto de subjuntivo en la pregunta 10.
- K. Todos los sujetos escogieron perfecto de subjuntivo (la opción esperada) en la pregunta 5.

Se decidió mantener las preguntas con 1 respuesta inesperada. El resto (1, 2, 6, 7, 8 y 9) fueron reformuladas en mayor o menor medida. Se elaboró la versión 1.2 del test de subjuntivo 1.

2. El 5 de marzo de 2012 se suministró la versión 1.2 del test del subjuntivo 1 sin poner el tiempo verbal, sólo el infinitivo, a 56 sujetos nativos. 48 colocaron los tiempos esperados (perfecto o imperfecto de subjuntivo, más algún presente que funcionaba también). Ocho sujetos pusieron otros tiempos o modos, o colocaron perfecto en vez de imperfecto (o viceversa). Estos ocho test fueron considerados irrelevantes por pertenecer a sujetos en cuya competencia lingüística la oposición perfecto/imperfecto de subjuntivo no estaba vigente, por lo que la versión 1.2 del test de subjuntivo 1 fue validada.

Fase 8. Elaboración del manual de instrucciones.

A continuación, se elaboró el Manual de Instrucciones para los profesores que iban a llevar a cabo la administración de las actividades de la investigación en sus aulas.

6.5. Calendario y administración de la investigación

El calendario de trabajo y la administración de los tratamientos y test fue el mismo para todos los grupos (excepto para el de control, que no recibió tratamiento alguno) y se extendió a lo largo de una semana:

1º día	2º, 3º, 4º, 5º y 6º días	7º día
1. Pretest 2. Tratamiento de la gramática 3. Postest 1 Duración: 40-60 minutos	SIN TRATAMIENTO NI PRÁCTICA	1. Postest 2 2. Test de subjuntivo Duración: 25-37 minutos

Como se ha detallado anteriormente, los 12 grupos escolares que participaron en la presente investigación pertenecían a tres Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid: EOI “Jesús Maestro”, EOI de Alcorcón y EOI de Leganés. Todos los grupos eran de nivel Básico 2 (A.2.2 del MCERL). En todos los casos la administración de la investigación se llevó a cabo siguiendo el calendario expuesto en el epígrafe 6.5, es decir, a lo largo de siete días y con la secuenciación prevista. A pesar de que las fechas concretas de realización fueron distintas para cada grupo, para todos los grupos la investigación se desarrolló entre marzo y mayo de 2012. El investigador había acordado con el profesorado de los grupos que efectuaran la investigación en el momento que les pareciera oportuno a lo largo del curso de Básico 2, siempre que no hubieran tratado con anterioridad la oposición entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido.

La participación en la primera sesión fue de 243 estudiantes y de 211 en la segunda y última. De esta última cifra fueron desechados 10 estudiantes, ya que no habían asistido a la primera sesión. Por otro lado, fueron omitidos también 13 juegos de test porque sus autores no habían cumplido con los requisitos mínimos exigidos (falta de identificación en los test, varias respuestas simultáneas en algunas preguntas, ausencia considerable de respuestas, etc.). Finalmente, la cifra de participantes reales en la investigación quedó reducida a 188 sujetos.

Los instructores encargados de llevar a cabo la investigación fueron, en todos los casos, profesores de ELE de EEOOII con varios años de experiencia, muchos de ellos titulares con destino definitivo en sus respectivas escuelas. A todos ellos se les había explicado en detalle el procedimiento a seguir en el aula (de escasa dificultad, en cualquier caso), con instrucciones precisas acerca de lo que debían hacer y, en especial, de lo que no debían hacer. Se hizo especial hincapié en que no estaba permitido suministrar a los estudiantes más información explícita acerca de los tiempos verbales estudiados que la que aparecía en las propias actividades de tratamiento de la gramática. Todos ellos afirmaron haber seguido las instrucciones al pie de la letra. El autor de este trabajo fue el profesor que administró la investigación al grupo de control (que no recibió ningún tipo de tratamiento) en la EOI de Leganés. De este modo, ninguno de los profesores que administraron la parte esencial de la investigación estaba comprometido en la presente investigación. Por este lado, excepto imponderables, se prestó suficiente atención a los posibles condicionantes externos de la investigación.

A todos los instructores se les entregaron copias suficientes para sus alumnos de cada uno de los test y del tratamiento de la gramática que les correspondía. Los materiales de la investigación, por tanto, fueron los mismos para todos los grupos (excepto el tratamiento de la gramática) y no hubo manipulación alguna por parte de los instructores. A cada instructor, además, se le entregó un breve manual de instrucciones de aplicación de la investigación, que contenía detalles sobre el procedimiento a seguir en el aula. Para cada tipo de tratamiento de la gramática las instrucciones eran distintas, siempre en consonancia con las características metodológicas de la propuesta concreta.

Para el caso del tratamiento deductivo, por ejemplo, el instructor de cada grupo recibió las siguientes instrucciones en relación con las actividades de explicación gramatical:

“Ahora vienen las actividades de gramática. Entrega usted a cada alumno una copia de las actividades de gramática *Me ha regalado / Me regaló*. Les explica que con ellas van a aprender a diferenciar el pretérito perfecto del pretérito indefinido. Las actividades las realiza una a una llevando usted la voz cantante, a modo de presentación, y les da su tiempo para que resuelvan los ejercicios (en grupo o individualmente, como prefiera). Después, corrige lo que haya que corregir y resuelve brevemente las dudas que surjan. Procure, por favor, no sobrepasar los tiempos que le marco.”

Para el caso del tratamiento mediante procesamiento del input, por su parte, el instructor de cada grupo recibió las siguientes instrucciones en relación con las actividades de explicación gramatical:

“Ahora vienen las actividades de gramática. Entrega usted a cada alumno una copia de las actividades de gramática *Me ha regalado / Me regaló*. Les explica que con ellas van a aprender a diferenciar el pretérito perfecto del pretérito indefinido. Las actividades incluyen generalizaciones (que deberá presentar y explicar usted) y ejercicios para los alumnos, que resolverán individualmente y después corrigen en común. Puede resolver brevemente las dudas que surjan. Le pido que las actividades las realice una a una. Procure, por favor, no sobrepasar los tiempos que le marco.”

Por último, para el caso del tratamiento mediante tareas gramaticales, el instructor de cada grupo recibió las siguientes instrucciones en relación con las actividades de explicación gramatical:

“Ahora vienen las actividades de gramática. Divide usted la clase en grupos de 3 o 4 alumnos. Entrega a cada alumno una copia de las actividades de gramática *Me ha regalado / Me regaló*. Les explica que con ellas van a aprender a diferenciar el pretérito perfecto del pretérito indefinido. Las actividades deben realizarlas en grupo, hablando e intercambiando ideas. Le ruego que las realicen una a una y cuando acaben, las corrigen en común y resuelve usted brevemente las dudas que surjan. Procure, por favor, no sobrepasar los tiempos que le marco.”

6.6. Población de estudio

Todos los participantes en el estudio estaban matriculados en el curso de Básico 2 de EEOOII, correspondiente con el nivel A.2.2 del MCERL (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*). Habían accedido a este nivel bien por haber superado el nivel Básico 1 (A.2.1 del MERCL), bien mediante una prueba de nivel estandarizada realizada en las propias EEOOII. De este modo, la equidad de los niveles de competencia lingüística en español estaba asegurada. Como es sabido, las EEOOII comparten unos mismos niveles de enseñanza y aprendizaje de lenguas, sustentados por los currículos oficiales que la Comunidad de Madrid. Los que atañen al nivel Básico 2 quedan recogidos en el Decreto 31/2007, de 14 de junio de 2007, que establece como contenido gramatical que debe ser estudiado en el aula el que elegimos para nuestra investigación:

- “Oposición Pr. perfecto – Pr. Indefinido; expresiones temporales utilizadas con estos tiempos (*hace, desde, esta semana, ayer, el año pasado, antes, anoche, etc.*).”

Por ello, el curso más propio para tratar dicha oposición era el de Básico 2. De todos los sujetos que participaron en algún momento en la investigación, hemos desechado las pruebas y datos de aquellos que no asistieron a todas las sesiones en las que se realizó alguna de las actividades de la investigación (pretest, tratamiento, posttest 1 y posttest 2). El total de los individuos que participaron en todas las pruebas asciende a 188 sujetos.

Tanto los test como los tratamientos de la gramática fueron suministrados a nueve grupos distintos de alumnos de Español como Lengua Extranjera de la Escuela Oficial de Idiomas “Jesús Maestro” de la Comunidad de Madrid, de acuerdo con el siguiente reparto:

1. Tres grupos de nivel Básico 2, que recibieron el tratamiento deductivo (DE) y los cinco test.
2. Tres grupos de nivel Básico 2, que recibieron el tratamiento mediante procesamiento del input (PI) y los cinco test.
3. Tres grupos de nivel Básico 2, que recibieron el tratamiento mediante tareas gramaticales (TTGG) y los cinco test.

Como grupos de control se utilizaron tres clases de otras EEOOII de la Comunidad de Madrid:

4. Dos grupos de nivel Básico 2 de la EOI de Alcorcón, que no recibió ningún tipo de tratamiento, pero sí los cinco test.

5. Un grupo de nivel Básico 2 de la EOI de Leganés, que no recibió ningún tipo de tratamiento, pero sí los cinco test.

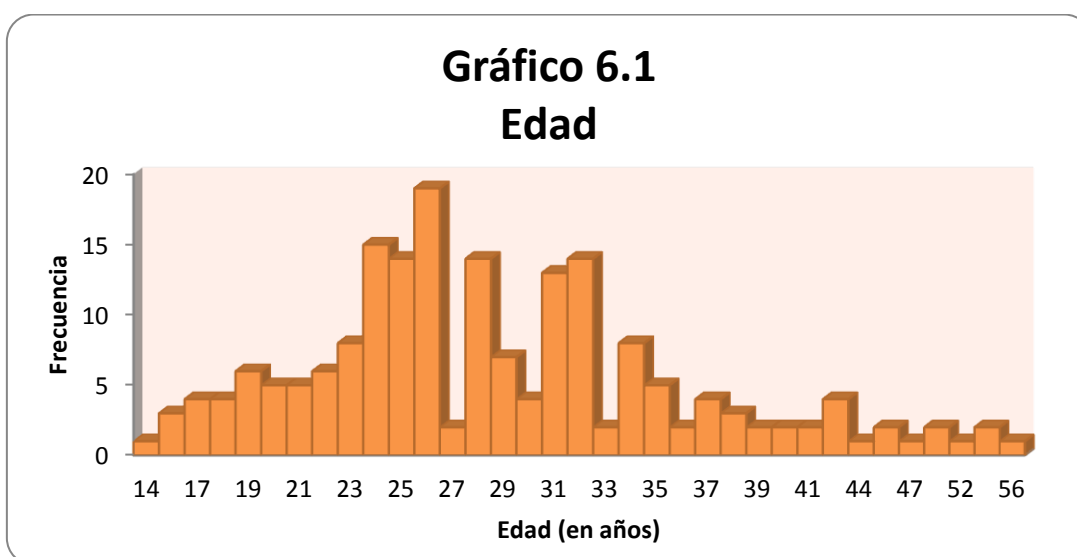
A continuación, detallamos las características del alumnado que fue la población de estudio de nuestra investigación en cuanto a edad, nivel de estudios, sexo, lengua materna y, por último, su reparto en los distintos grupos según el tratamiento que se les suministró.

6.6.1. Distribución de edades

Todos los sujetos de la investigación rellenaron una casilla en la que se preguntaba por su edad. Los resultados completos son los que aparecen en la Tabla 6.1.

Como se puede observar en ella, la edad mínima es la de 14 años (1 sujeto) y la máxima, de 56 (1 sujeto). La media de edad más frecuente (es decir, la moda) es la de 26 años, con un porcentaje de 10,1 % y una frecuencia de 19 sujetos. La media es de 28,73 años y la mediana de 28 años. De este modo, podemos concluir que el sujeto medio de la investigación tiene una edad de 28 años. Por otro lado, la franja que abarca desde los 19 a los 34 años cuenta con un subtotal de 142 sujetos, es decir, un 75,53 % del total de 188 sujetos. Se trata, en consecuencia, de una población joven, con una media de 28,73 años.

El Gráfico 6.1 presenta mediante barras las frecuencias de edad de la población investigada. En él se puede observar la relevancia de la franja entre los 19 y los 34 años:



El Gráfico 6.2, por último, muestra los porcentajes de edades en una línea continua:

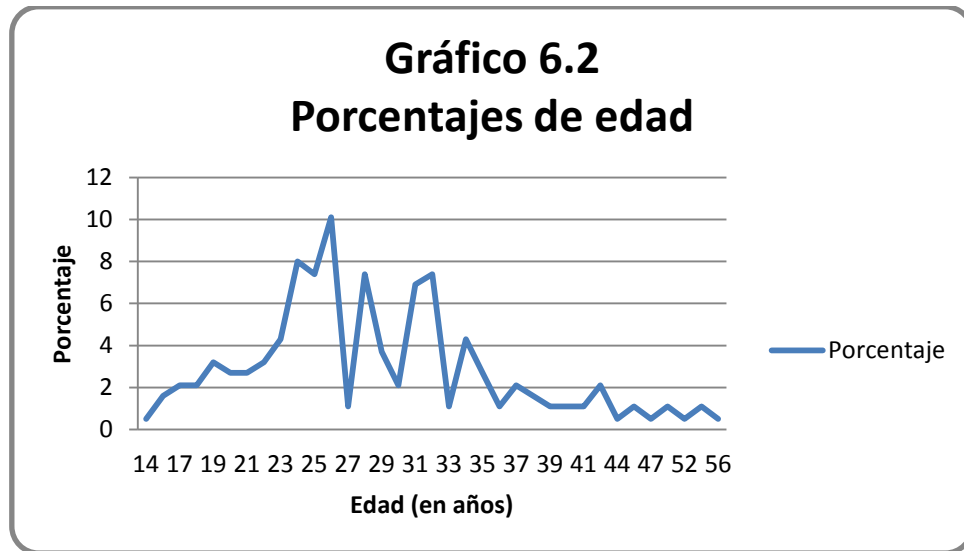


Tabla 6.1. Distribución de edades				
Años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
14	1	,5	,5	,5
16	3	1,6	1,6	2,1
17	4	2,1	2,1	4,3
18	4	2,1	2,1	6,4
19	6	3,2	3,2	9,6
20	5	2,7	2,7	12,2
21	5	2,7	2,7	14,9
22	6	3,2	3,2	18,1
23	8	4,3	4,3	22,3
24	15	8,0	8,0	30,3
25	14	7,4	7,4	37,8
26	19	10,1	10,1	47,9
27	2	1,1	1,1	48,9
28	14	7,4	7,4	56,4
29	7	3,7	3,7	60,1
30	4	2,1	2,1	62,2
31	13	6,9	6,9	69,1
32	14	7,4	7,4	76,6
33	2	1,1	1,1	77,7
34	8	4,3	4,3	81,9
35	5	2,7	2,7	84,6
36	2	1,1	1,1	85,6
37	4	2,1	2,1	87,8
38	3	1,6	1,6	89,4
39	2	1,1	1,1	90,4
40	2	1,1	1,1	91,5
41	2	1,1	1,1	92,6
42	4	2,1	2,1	94,7
44	1	,5	,5	95,2
45	2	1,1	1,1	96,3
47	1	,5	,5	96,8
50	2	1,1	1,1	97,9
52	1	,5	,5	98,4
53	2	1,1	1,1	99,5
56	1	,5	,5	100,0
Total	188	100,0	100,0	

6.6.2. Distribución de nivel de estudios

Todos los sujetos de la investigación (188) contestaron a la siguiente pregunta:

“¿Cuál es tu nivel de estudios?”

Se les presentaron tres opciones: Primarios, Medios y Superiores. Debían rodear con un círculo una de ellas. Se trata, por consiguiente, de una valoración subjetiva, del propio individuo sobre sí mismo. No se les pidió que informaran sobre si habían completado totalmente ese nivel de estudios, por lo que es probable que haya casos en los que el sujeto no haya finalizado la etapa educativa que, sin embargo, ha marcado como su nivel de estudios. Por otro lado, para poder matricularse en cualquier curso de las EEOOII de la Comunidad de Madrid (al contrario de lo que ocurre en otros centros oficiales de enseñanza de idiomas, como los Centros de Formación de Personas Adultas), es requisito indispensable el haber finalizado la educación primaria. De este modo, podemos confirmar que todos los estudiantes han finalizado su educación básica. En cualquier caso, nada nos puede hacer dudar de la veracidad de la información que los sujetos han proporcionado. Nuestra experiencia de más de 10 años como profesor de las EEOOII de la CAM no se desdice de los datos que arroja este estudio.

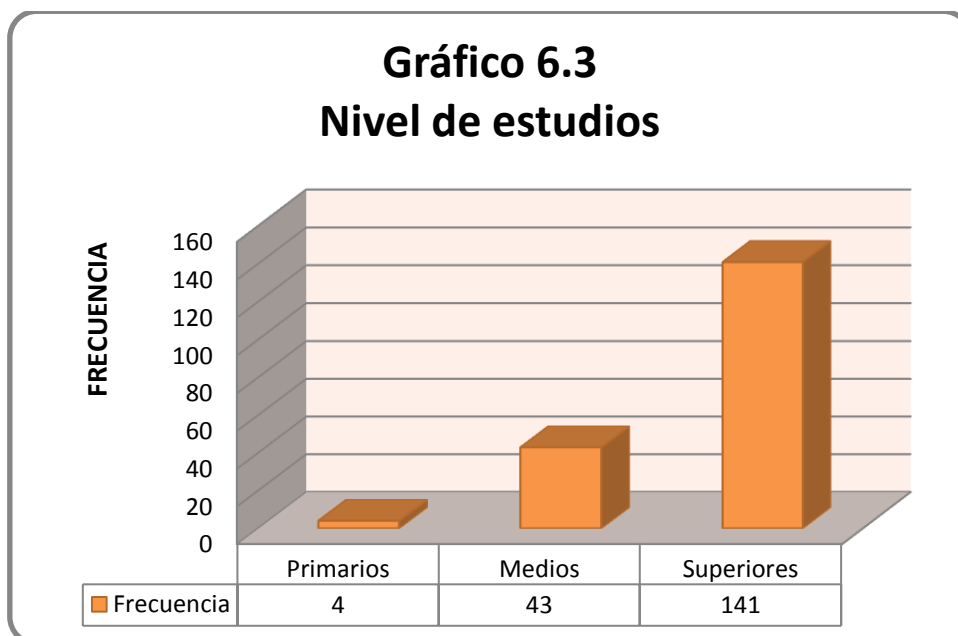
Los datos completos sobre el nivel de estudios de la población que ha sido investigada aparecen recogidos en la Tabla 6.2:

TABLA 6.2. Nivel estudios					
	Estudios	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primarios	4	2,1	2,1	2,1
	Medios	43	22,9	22,9	25
	Superiores	141	75	75	100
	Total	188	100	100	

Como se puede observar, una amplia mayoría de los estudiantes investigados (144 de 181) afirma haber realizado estudios superiores, es decir, de nivel universitario. Se trata del 75% de la población. El nivel secundario de estudios lo han alcanzado 43 sujetos, con un porcentaje sobre el total del 22,9 %. Por último, 4 sujetos indican haber realizado estudios primarios, lo que representa un 2,1 % del total. De este modo, podemos concluir que nuestra población es mayoritariamente universitaria, es decir, con un nivel cultural alto, habituada al estudio, a la

lectoescritura y a la reflexión, así como a la realización frecuente de exámenes y otros sistemas de evaluación de su aprendizaje.

En el Gráfico 6.3 se presentan mediante barras las frecuencias de nivel de estudios dentro de la población investigada:



El Gráfico 6.4, por último, presenta los porcentajes:



6.6.3. Distribución de sexos

Los datos relativos a la distribución de sexos dentro de la población estudiada aparecen recogidos en la Tabla 6.3.

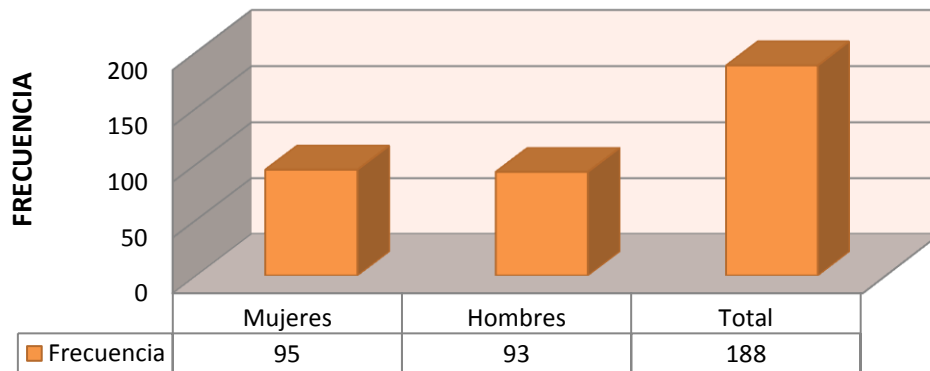
Tabla 6.3. Distribución de sexos					
	SEXO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	95	50,5	50,5	50,5
	Hombre	93	49,5	49,5	100
	Total	188	100	100	

Como se puede observar, entre los 188 sujetos investigados, hay 95 mujeres y 93 hombres, con unos porcentajes respectivos del 50,5 % y del 49,5 %. Estos porcentajes son prácticamente idénticos a los que asigna el Instituto Nacional de Estadística del Gobierno de España para la población residente en España a 1 de julio de 2013⁹⁶. Según esta institución, en esa fecha residían en España 46.609.652 personas, de las cuales el 49,22 % (22.941.196) eran hombres y el 50,78 % (23.668.456) eran mujeres. No se corresponden, sin embargo, con los datos de reparto de sexos a nivel mundial que asigna la *Central Intelligence Agency* (CIA) del Gobierno de los EEUU, en su *The World Factbook 2013-2014* (CIA, 2013), que asigna una proporción de 1,01 hombres por cada mujer. En cualquier caso, los porcentajes de ambas instituciones son muy similares a los de nuestra población, ya que la variación entre las cifras relativas de los sexos es siempre menor del 1%. En consecuencia, podemos afirmar que la distribución de sexos dentro de la población estudiada se corresponde con el reparto social a nivel nacional y mundial, es decir, con porcentajes casi equivalentes entre hombres y mujeres.

En el Gráfico 6.5 se presentan mediante barras las frecuencias de sexos dentro de la población estudiada:

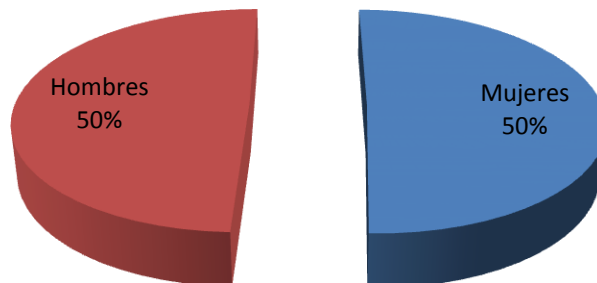
⁹⁶ Información extraída el 23 de diciembre de 2013 de la página web oficial del Instituto Nacional de Estadística del Gobierno de España, disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/p321/serie/l0/&file=01001.px&type=pcaxis&L=0>

Gráfico 6.5
Sexo



El Gráfico 6.6 presenta, por último, los porcentajes:

Gráfico 6.6
Porcentajes de sexos



6.6.4. Distribución de lenguas maternas

Los estudiantes de las EEOOII de la Comunidad de Madrid proceden de muy diversos ámbitos geográficos y, consecuentemente, sus lenguas maternas (o L1) son también muy distintas. Aunque la población que ha sido objeto de nuestro estudio refleja también esa variedad, podemos observar la preponderancia en ella de ciertos grupos lingüísticos, con una presencia muy relevante de las lenguas europeas. La catalogación de las lenguas maternas de los estudiantes ha sido realizada por cada uno de los sujetos, que respondió a la siguiente pregunta: “¿Cuál es tu lengua materna?”. De este modo, pretendíamos minimizar en lo posible los problemas de adscripción lingüística que nos hubiera provocado el demandar otro tipo de informaciones, como por ejemplo la nacionalidad. No se preguntó a los sujetos por otras lenguas que hablaran o conocieran.

El reparto general de las lenguas maternas de los 188 estudiantes estudiados queda recogido en la Tabla 6.4:

TABLA 6.4. Distribución de lenguas maternas					
L1	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	Inglesa	20	10,6	10,6	10,6
	Árabe	27	14,4	14,4	25
	Eslava	41	21,8	21,8	46,8
	China	31	16,5	16,5	63,3
	Germánica	11	5,9	5,9	69,1
	Latina	18	9,5	9,5	78,7
	Otras	40	21,3	21,3	100
	Total	188	100	100	

En esta tabla hemos clasificado a los sujetos de acuerdo con la L1 o familia lingüística a la que pertenecen. Como vemos en ella, de los 188 sujetos estudiados en nuestra investigación el grupo con mayor número de sujetos es el de la categoría ‘Eslava’, con 41 individuos. En ella hemos catalogado a los hablantes cuya lengua materna forma parte de la familia eslava: ruso, ucraniano, eslovaco, checo, polaco, esloveno, croata, serbio y búlgaro. Su porcentaje en

relación al total es el 21'8%. Ocupan, pues, una posición relevante dentro de la población estudiada, con un quinto (1/5) del total.

El segundo grupo más numeroso por lengua materna es el de 'Otras', con 40 sujetos. Aquí hemos clasificado a los sujetos de lenguas claramente minoritarias dentro de la población estudiada (en ningún caso más de 3 individuos por lengua), como el persa, el japonés, el turco, el griego, el coreano, el estonio, el finés, el georgiano, el hebreo, el hindi, el húngaro, el indonesio, el kazajo, el letón, el lituano, el urdu, etc. Su porcentaje, lógicamente, es muy elevado también dentro del total, con un 21,3%.

Con una frecuencia y porcentaje similares, ocupan el tercer y cuarto puesto en esta clasificación por lengua materna, el grupo 'China' (3º) y 'Árabe' (4º). Los sujetos de la categoría 'China' proceden de la República Popular de China y de Taiwán. Su frecuencia es de 31 sujetos sobre el total de 188 y su porcentaje, el 16,5%. Los de la categoría 'Árabe' proceden de los distintos países cuya lengua oficial es el árabe: Arabia Saudita, Argelia, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Irak, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Marruecos, Mauritania, Omán, Palestina, Catar, Siria, Túnez, etc. Su frecuencia en el total es de 27 individuos y su porcentaje, el 14,4%.

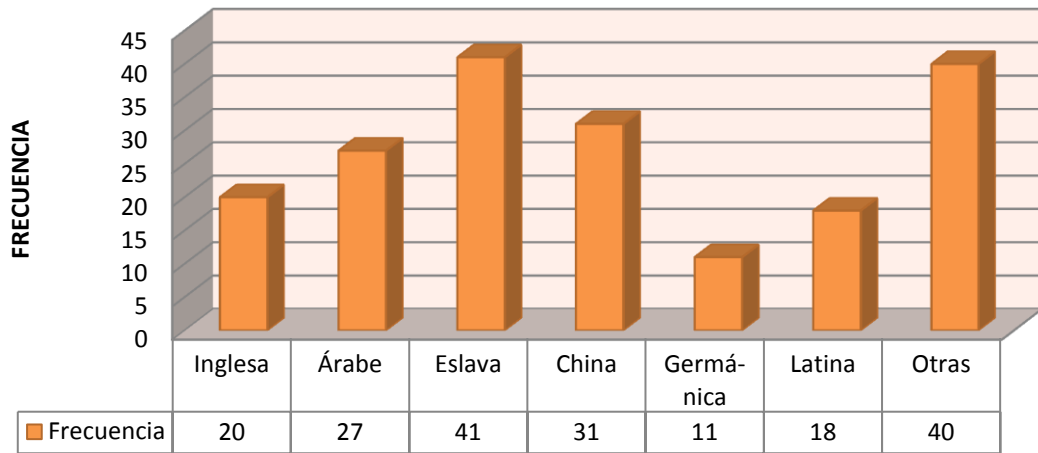
A continuación, siguen los hablantes de lengua inglesa. Dentro de esta categoría aparecen hablantes procedentes de Australia, Canadá, Camerún, Estados Unidos de América, Filipinas, Nigeria, Pakistán, Reino Unido y Zambia. Su frecuencia es de 20 sujetos y su porcentaje, el 10,6%.

El sexto lugar lo ocupan los hablantes de lenguas neolatinas o lenguas romances, hermanas del español. Entre estas hemos contado a los hablantes de francés, portugués, rumano e italiano. La familia neolatina cuenta dentro de nuestra población con una frecuencia de 18 sujetos y un porcentaje del 9,5%.

El séptimo y último lugar lo ocupan los hablantes de lenguas de la familia germánica, excepto el inglés. Entre estas hemos contado el alemán, el luxemburgués, el sueco, el islandés, el danés, el neerlandés, el noruego y el flamenco. El total de sujetos hablantes de estas lenguas es 11 individuos y su porcentaje dentro del total es del 5,9%.

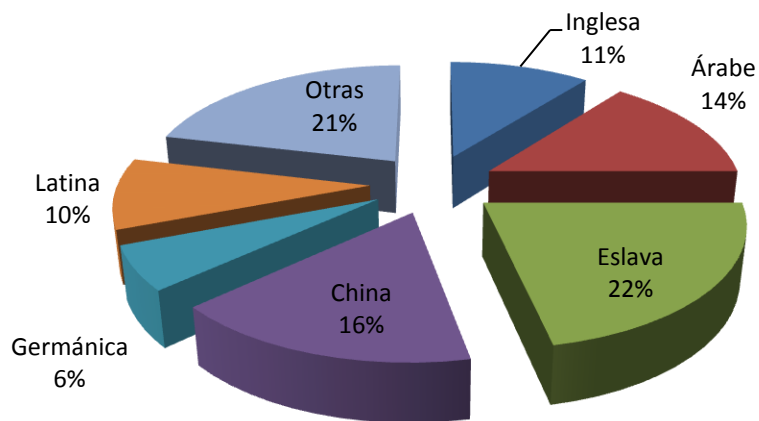
La tabla generada por el programa SPSS nos indica que los porcentajes válidos son los mismos. Las frecuencias de sujetos clasificadas por lengua materna queda recogidas en el Gráfico 6.7.

Gráfico 6.7
L1



Los porcentajes válidos, por su parte, aparecen ilustrados en el Gráfico 6.8

Gráfico 6.8
Porcentajes de L1



6.6.5. Distribución de participantes en los cuatro tratamientos

La Tabla 6.5 presenta el reparto de individuos en cada uno de los grupos que recibieron (o no) algún tipo de tratamiento.

Tratamiento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Grupo de control	46	24,5	24,5	24,5
Deductivo	44	23,4	23,4	47,9
Procesamiento del input	50	26,6	26,6	74,5
Tareas gramaticales	48	25,5	25,5	100
Total	188	100	100	

Como se observa en ella, los grupos resultaron muy similares en cuanto a su densidad de población, con una diferencia mínima de 2 sujetos y una diferencia máxima de 6. La media de los cuatro grupos es de 47 individuos.

El Grupo de control (es decir, el que no recibió ningún tipo de tratamiento en relación con la adquisición de la oposición gramaticales que ha sido objeto de esta investigación) contaba con 46 sujetos y un porcentaje del 24,5 % sobre el total.

El Grupo de Tratamiento Deductivo, por su parte, contaba con 44 sujetos y un porcentaje del 23,4 %: es el grupo menos numeroso.

En tercer lugar, el Grupo de Procesamiento del Input tenía 50 individuos y un porcentaje del 26,6 % del total: es el grupo más numeroso.

Por último, el Grupo de Tareas Gramaticales tenía 48 sujetos y un porcentaje del 25,5 % del total.

La frecuencia y los porcentajes de los cuatro grupos se presentan, respectivamente, en los Gráficos 6.9 y 6.10:

Gráfico 6.9
Tratamientos

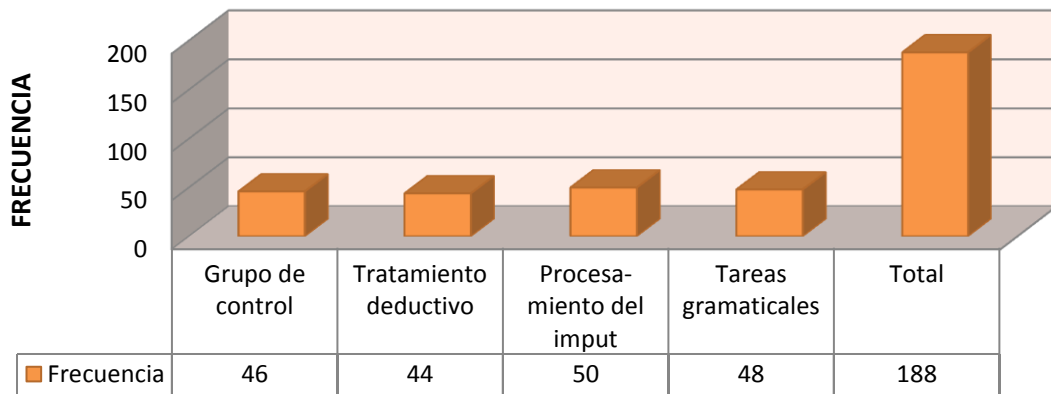
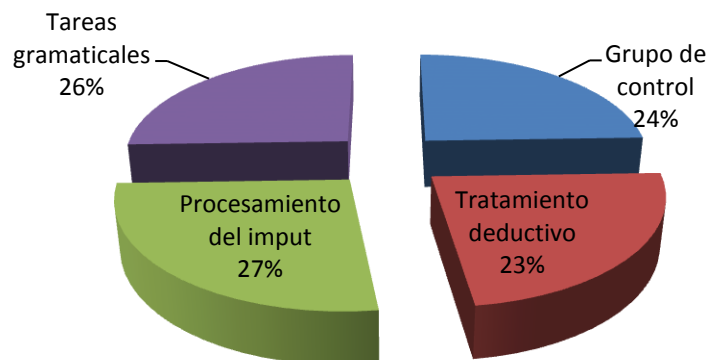


Gráfico 6.10
Porcentajes por tipo de tratamiento



6.7. Evaluación de los test

En este epígrafe explicaremos el proceso llevado a cabo para la evaluación y asignación de la puntuación cuantitativa de cada uno de los ítems de los tres test sobre el pretérito perfecto y pretérito indefinido de indicativo (pretest, postest 1 y postest 2) y de los test de subjuntivo 1 y 2. Este último consta de dos ítems cualitativos que han recibido puntuación numérica.

6.7.1. Puntuación del pretest, postest 1 y postest 2

Como se ha descrito anteriormente, cada uno de los test contenía 12 preguntas: 10 centradas en los usos de los tiempos verbales cuyo aprendizaje se pretendía medir (pretérito perfecto y pretérito indefinido del modo indicativo) y 2 preguntas distractoras, con las que comienza cada uno de los test.

Por lo que atañe a las 10 preguntas que son objeto de esta investigación, en todos los casos se trataba de frases o diálogos, contextualmente explícitos, en los que se había borrado el tiempo verbal correspondiente y se había dejado una raya que indicaba su falta. A continuación, se presentaban cuatro posibles respuestas: a, b, c y d. Tanto las preguntas como las respuestas se formularon empleando ítems léxicos de altísima frecuencia, con el objeto de facilitar la comprensión al máximo para permitir que los participantes pudieran centrar su atención en la elección entre las posibles respuestas. Aquí incluimos un ejemplo del postest 2:

8. [En el bar]
- Aquí tienen: dos cervezas.
 - ¿Y la tortilla? _____ una.
 - a. Hemos pedido.
 - b. Pidiendo.
 - c. Pedimos.
 - d. Pedir.

En todos los casos, las respuestas aparecían formuladas como diferentes formas del mismo verbo (en el ejemplo, el verbo *pedir* en pretérito perfecto, gerundio, pretérito indefinido e infinitivo), también con el propósito de evitar las distracciones semánticas. Dado que las preguntas tenían como objetivo la discriminación entre los usos del pretérito perfecto y del

pretérito indefinido, en todas ellas se incluyeron ambos tiempos como posibles respuestas, pues una de las dos formas era siempre la adecuada. El reparto total de las formas verbales en las respuestas quedó del modo que recoge la Tabla 6.6:

Tabla 6.6. Formas verbales en las respuestas	
FORMA VERBAL	CANTIDAD
Pretérito perfecto	30 / 30
Pretérito indefinido	30 / 30
Gerundio	23 / 30
Infinitivo	21 / 30
Presente de indicativo	8 / 30
Pretérito imperfecto	6 / 30
Futuro simple	2 / 30
TOTAL	120 / 120

Así pues, los principales distractores fueron las formas del gerundio y del infinitivo y, a mayor distancia, el presente de indicativo, el pretérito imperfecto y el futuro simple.

En cuanto a la asignación de puntuación en función de la respuesta marcada, la Tabla 6.7 recoge los datos pertinentes:

TABLA 6.7. Asignación de puntuaciones en el pretest, postest 1 y postest 2	
RESPUESTA	PUNTOS
Ausencia de respuesta	0
Distractores	1
Elección incorrecta de uno de los tiempos verbales estudiados durante el tratamiento	2
Elección correcta de uno de los tiempos verbales estudiados durante el tratamiento	3

Así pues, la ausencia de respuesta no ha recibido puntuación alguna, ya que no podemos determinar si se debe a una duda sobre el tiempo correcto de los dos estudiados, a falta de comprensión de la pregunta o a cualquier otro factor. La elección de uno de los dos

distractores ha sido puntuada con 1, la puntuación más baja, ya que el sujeto muestra desconocer la aplicación (sea correcta o incorrecta) de las reglas estudiadas. La elección incorrecta de uno de los tiempos verbales estudiados durante el tratamiento (es decir, elegir pretérito perfecto cuando la opción correcta era el pretérito indefinido, o viceversa) ha sido cuantificada con un 2, ya que el sujeto muestra conocer la aplicación de la regla, pero lo hace de modo inadecuado. Por último, la elección correcta de uno de los tiempos verbales estudiados durante el tratamiento (es decir, elegir pretérito perfecto cuando la opción correcta era ese mismo tiempo) ha sido cuantificada con la puntuación máxima (3), ya que el sujeto muestra conocer la aplicación de la regla y la aplica adecuadamente.

6.7.2. Puntuación del test de subjuntivo

Como se ha descrito en el epígrafe 6.4.2, por lo que atañe a los datos el test de subjuntivo 1 incluía 10 diálogos en los que aparecía una forma verbal desdoblada en pretérito perfecto y pretérito imperfecto de subjuntivo. Los participantes debían marcar el tiempo que consideraban correcto en cada caso. Aquí se incluye un ejemplo de una de esas 10 preguntas:

1. Buenos días, mamá.
- ¡Qué sorpresa que te **hayas levantado / levantarás** tan pronto! Anda, ayúdame con el desayuno.

De este modo, las tres posibles respuestas eran las siguientes, con indicación de la puntuación asignada en cada caso, como recoge la Tabla 6.8:

TABLA 6.8. Asignación de puntuaciones en el test de subjuntivo 1	
RESPUESTA	PUNTOS
Ausencia de respuesta	0
Elección incorrecta del tiempo verbal	0
Elección correcta del tiempo verbal	1

Tanto la ausencia de respuesta como la elección incorrecta del tiempo verbal han sido cuantificadas con 0 puntos, ya que desconocemos si el sujeto ignora la aplicación de la regla, no comprende la pregunta o cualquier otro imponderable. La elección correcta del tiempo verbal, sin embargo, ha sido puntuada con 1 porque suponemos que el sujeto demuestra conocer la aplicación correcta de la regla.

Por otro lado, el test de subjuntivo 2 incluía las siguientes preguntas abiertas:

“1. ¿Cuándo se dice hayas encontrado y cuándo se dice **encontraras**?

2. ¿Cuándo aparece un tiempo u otro? ¿Por qué?

Ahora escribe aquí tus respuestas:

Se dice hayas encontrado cuando...

Se dice **encontraras** cuando...

Como se observa, se demandaba de los participantes la formulación de la regla de uso de ambos tiempos verbales del subjuntivo. El interés de esta pregunta se centra en descubrir si algún tipo de tratamiento de la gramática permite a los estudiantes un aprendizaje inteligente de la gramática, que sabe aplicar a nuevos contextos las abstracciones previamente realizadas, aumentando así el conocimiento explícito de la gramática. El problema, sin embargo, estriba en la cuantificación de las reglas formuladas por los estudiantes.

Aquí optamos por una horquilla de puntuación muy corta, que nos permitiera identificar con claridad los criterios de clasificación. Por consiguiente, la formulación de la regla y la puntuación asignada quedó como ilustra la Tabla 6.9:

RESPUESTA	PUNTOS
Ausencia de respuesta	0
Mal formulada	1
Aceptablemente formulada	2
Bien formulada	3

La ausencia de respuesta ha sido cuantificada con 0 puntos, ya que desconocemos en absoluto si el sujeto sabe o ignora la regla o se trata de otros factores distintos. La regla mal formulada es aquella que no menciona ninguno de los factores que deben aparecer. Por ejemplo, relación (o ausencia de relación) con el presente, periodos de tiempo (no) terminados, marcadores temporales asociados, etc. Recibe una puntuación de 1, ya que al menos el sujeto intenta esbozar una regla gramatical, aunque fracasa en su intento. La regla aceptablemente formulada menciona alguno de los factores, pero de modo erróneo. Por tanto, recibe una puntuación de 2. Finalmente, la regla bien formulada es aquella que menciona de modo

pertinente al menos alguno de los factores relevantes en la generalización. Recibe la máxima puntuación: 3.

A continuación, ofrecemos algunas reglas formuladas por los estudiantes y la puntuación que recibieron, recogidas en la Tabla 6.10:

TABLA 6.10. Ejemplos de asignación de puntos en el test de subjuntivo 2	
EJEMPLOS DE REGLAS FORMULADAS POR LOS SUJETOS	PUNTOS ASIGNADOS
Se dice encontraras cuando “hablamos del tiempo que relación en el futuro”	1
Se dice encontraras cuando “ sabia lo encontrar No le gustaría lo encontrar (negativo)”	1
Se dice <u>hayas encontrado</u> cuando “el acción durante un tiempo presente”	2
Se dice encontraras cuando “el acción es después un tiempo y ya está terminado”	2
Se dice <u>hayas encontrado</u> cuando “when the period of time hasn’t finished. For example: the week, year, month, lifetime, day ⁹⁷ .”	3
Se dice encontraras cuando “when the action and period of has completely finished and has no time connection with the present”	3

⁹⁷ Bastantes de las formulaciones de reglas aparecen en la lengua nativa del estudiante. Este hecho no tiene ningún efecto en nuestra investigación, que en este caso concreto solo trata de medir la construcción de conocimiento explícito sobre la gramática, independientemente de la lengua en que se formule.

6.8. Procedimientos de medición

En este epígrafe retomaremos las preguntas de nuestra investigación y las hipótesis de estudio, indicando para cada caso los procedimientos e instrumentos de medición y el análisis estadístico que dispusimos para la obtención de resultados. Comenzaremos, pues, por recordar las preguntas e hipótesis.

6.8.1. Pregunta 1: ¿Eficacia general de la enseñanza de la gramática?

Pregunta 1. ¿La enseñanza de la gramática en el aula, independientemente del tratamiento con el que se lleve a cabo, tendrá un efecto significativo en los test de evaluación?

Hipótesis 1. Los alumnos que hayan recibido cualquiera de los tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el postest 1 y en el postest 2 que aquellos que no hayan recibido ningún tratamiento.

Para esta pregunta 1 y su correspondiente hipótesis se han utilizado una prueba de homogeneidad de varianzas (con el estadístico de Levene), un análisis ANOVA de un factor, con los resultados obtenidos en los tres test (pretest, postest 1 y postest 2) por los cuatro grupos, con indicación de la media, la desviación y el error típicos en todos los casos. También se incluyen las comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé y HSD Tukey. En ellas, las variables independientes son las distintas comparaciones del grupo de control con los grupos de tratamiento (deductivo, mediante procesamiento del input y mediante tareas gramaticales) y las variables dependientes el grado de dominio alcanzado sobre los usos del pretérito perfecto y del pretérito indefinido. Para cada cotejo se incluyen las diferencias de medias, el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95%. La comparación se ha realizado entre los grupos que recibieron tratamiento de la gramática y los grupos de control, que no la recibieron.

6.8.2. Pregunta 2: ¿Mayor eficacia de un tratamiento concreto de la gramática?

Pregunta 2. ¿Habrá diferencias significativas en los test de evaluación en función del tipo de tratamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática?

Hipótesis 2. Los alumnos que hayan recibido uno de los tres tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el postest 1 y en el postest 2 que los que hayan recibido los otros dos tratamientos.

Para esta segunda pregunta y su correspondiente hipótesis se han utilizado una prueba de homogeneidad de varianzas (con el estadístico de Levene), un análisis ANOVA de un factor, además de las pruebas robustas de igualdad de las medias, con los resultados obtenidos en los tres test (pretest, postest 1 y postest 2) por los cuatro grupos, con indicación de la media, la desviación y el error típicos en todos los casos. También se incluyen las comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé y HSD Tukey. En ellas, las variables independientes son las distintas comparaciones de tratamientos de la gramática (I-J) y las variables dependientes el grado de dominio alcanzado sobre los usos del pretérito perfecto y del pretérito indefinido. Para cada cotejo se incluyen las diferencias de medias, el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95%. La comparación se ha efectuado entre los grupos que recibieron tratamiento de la gramática, con el objeto de investigar si alguno de ellos obtuvo resultados superiores a los otros dos.

6.8.3. Pregunta 3: ¿Mayor eficacia a corto plazo del tratamiento deductivo, del procesamiento del input o de las tareas gramaticales?

Pregunta 3. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a corto plazo, es decir, en los test de evaluación inmediatamente posteriores a la instrucción gramatical?

Hipótesis 3.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los que hayan recibido los tratamientos PI y DE.

Hipótesis 3.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.

Hipótesis 3.3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y PI.

Para el análisis de esta tercera pregunta y sus correspondientes hipótesis se han utilizado una prueba de homogeneidad de varianzas (con el estadístico de Levene), un análisis ANOVA de un factor, además de las pruebas robustas de igualdad de las medias, con los resultados obtenidos en los dos primeros test (pretest y postest 1) por los tres grupos de tratamiento, con indicación de la media, la desviación y el error típicos en todos los casos. También se incluyen las comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé y HSD Tukey. En ellas, las variables independientes son las distintas comparaciones de tratamientos de la gramática (I-J) y las variables dependientes el grado de dominio alcanzado sobre los usos del pretérito perfecto y del pretérito indefinido. Para cada cotejo se incluyen las diferencias de medias, el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95%.

6.8.4 Pregunta 4: ¿Mayor eficacia a medio plazo del tratamiento deductivo, del procesamiento del input o de las tareas gramaticales?

Pregunta 4. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a medio plazo, es decir, en los test de evaluación realizados una semana después de la instrucción gramatical?

Hipótesis 4.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los que hayan recibido los tratamientos PI y DE.

Hipótesis 4.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.

Hipótesis 4.3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y PI.

Para el análisis de esta cuarta pregunta y sus correspondientes hipótesis se han utilizado una prueba de homogeneidad de varianzas (con el estadístico de Levene), un análisis ANOVA de un factor, además de las pruebas robustas de igualdad de las medias, con los resultados obtenidos en los dos últimos test (postest 1 y postest 2) por los tres grupos de tratamiento, con indicación de la media, la desviación y el error típicos en todos los casos. También se incluyen las comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé y HSD Tukey. En ellas, las variables independientes son las distintas comparaciones de tratamientos de la gramática (I-J) y las variables dependientes el grado de dominio alcanzado sobre los usos del pretérito perfecto y del pretérito indefinido. Para cada cotejo se incluyen las diferencias de medias, el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95%.

6.8.5. Pregunta 5: ¿Algún tratamiento favorece el aprendizaje autónomo de nuevos fenómenos?

Pregunta 5. ¿Habrá un tratamiento de la gramática que tenga efectos significativos en un test de evaluación sobre el aprendizaje de nuevos contenidos gramaticales, distintos a los estudiados pero estrechamente relacionados con ellos?

Hipótesis 5.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el test de subjuntivo 1 que los que hayan recibido el tratamiento DE y el tratamiento PI.

Hipótesis 5.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el test de subjuntivo 2 que los que hayan recibido el tratamiento DE y el tratamiento PI.

Para el análisis de esta quinta pregunta y su hipótesis se han utilizado una prueba de homogeneidad de varianzas (con el estadístico de Levene), un análisis ANOVA de un factor, además de las pruebas robustas de igualdad de las medias, con los resultados obtenidos en los test de subjuntivo 1 y 2 por los tres grupos de tratamiento y el grupo de control, con indicación de la media, la desviación y el error típicos en todos los casos. También se incluyen las comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé y HSD Tukey. En ellas, las variables independientes son las distintas comparaciones de tratamientos de la gramática (I-J) y las variables dependientes el grado de dominio alcanzado sobre los usos del pretérito perfecto y del pretérito imperfecto de subjuntivo y la formulación de las reglas gramaticales que explican su uso. Para cada cotejo se incluyen las diferencias de medias, el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95%. La comparación, pues, se ha efectuado entre los cuatro grupos (los que recibieron tratamiento de la gramática y el grupo de control), con el objeto de investigar si alguno de ellos obtuvo resultados superiores a los otros dos en los test de subjuntivo 1 y 2.

En el siguiente capítulo se presentan, analizan y comentan los resultados obtenidos para cada una de estas preguntas e hipótesis con los procedimientos y herramientas de medición expuestos aquí.

7. Resultados y discusión

Con este capítulo finalizamos los dos dedicados a la presentación y descripción de nuestro estudio empírico y al análisis y discusión de sus resultados. En el capítulo anterior hemos presentado todos los datos relevantes de la investigación llevada a cabo, desde la planificación a la recogida de datos, pasando por la elaboración de materiales y la aplicación en el aula. Este capítulo incluye el análisis estadístico detallado de cada pregunta e hipótesis, con el aparato documental correspondiente, y una discusión que revisa y comenta los resultados hallados para cada una de ellas. De las cinco preguntas centrales de nuestra investigación y sus correspondientes hipótesis, han recibido una confirmación estadística de sus supuestos todas ellas, excepto la pregunta 3. El tratamiento de tareas gramaticales ha obtenido, en general, resultados superiores a los otros dos, aunque en ciertos casos los resultados favorecen a los otros dos tratamientos.

7.1. Pregunta e hipótesis 1: ¿Eficacia general de la enseñanza de la gramática?

Pregunta 1. ¿La enseñanza de la gramática en el aula, independientemente del tratamiento con el que se lleve a cabo, tendrá un efecto significativo en los test de evaluación?

La eficacia y utilidad de la gramática para el aprendizaje de una L2 es uno de los debates más polémicos dentro del campo de la ASL. En el epígrafe 2.3. *La utilidad del conocimiento explícito para la ASL* hemos hecho una revisión del estado actual de la discusión, que nos ha llevado a la conclusión de que dentro de ese campo de estudio se da en la actualidad un cierto consenso en el sentido de que la enseñanza explícita de la gramática resulta *relativamente* eficaz en el proceso de adquisición de una L2, aunque hay también posturas muy enfrentadas. Nuestra investigación, al estudiar tres grupos que reciben instrucción gramatical y un cuarto que no la recibe, aporta nuevos datos empíricos a ese debate. Tanto los grupos que recibieron instrucción gramatical como los que no recibieron ninguna realizaron idénticos test de evaluación del dominio de la oposición gramatical pretérito perfecto/pretérito indefinido en los mismos plazos.

Hipótesis 1. Los alumnos que hayan recibido cualquiera de los tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el postest 1 y en el postest 2 que aquellos que no hayan recibido ningún tratamiento.

Para esta pregunta 1 y su correspondiente hipótesis se han utilizado una prueba de homogeneidad de varianzas (con el estadístico de Levene), un análisis ANOVA de un factor, con los resultados obtenidos en los tres test (pretest, postest 1 y postest 2) por los cuatro grupos, con indicación de la media, la desviación y el error típicos en todos los casos. También se incluyen las comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé y HSD Tukey. En ellas, las variables independientes son las distintas comparaciones del grupo de control con los grupos de tratamiento (deductivo, mediante procesamiento del input y mediante tareas gramaticales) y las variables dependientes el grado de dominio alcanzado sobre los usos del pretérito perfecto y del pretérito indefinido. Para cada cotejo se incluyen las diferencias de medias, el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95%. La comparación se ha realizado entre los grupos que recibieron tratamiento de la gramática y los grupos de control, que no la recibieron.

7.1.1. Análisis de varianza

En la Tabla 7.1 se presenta el análisis de varianza de los resultados de los tres test inter-grupos, intra-grupos y total, con indicación de la suma de cuadrados, el grado de libertad, la media cuadrática, F y la significatividad.

Tabla 7.1. Análisis de varianza para el pretest, el postest 1 y el postest 2 (ANOVA)						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Pretest	Inter-grupos	184,904	3	61,635	3,557	,015
	Intra-grupos	3188,330	184	17,328		
	Total	3373,234	187			
Postest 1	Inter-grupos	1097,787	3	365,929	41,992	,000
	Intra-grupos	1603,420	184	8,714		
	Total	2701,207	187			
Postest 2	Inter-grupos	349,458	3	116,486	10,034	,000
	Intra-grupos	2136,032	184	11,609		
	Total	2485,489	187			

Por consiguiente, para el caso del pretest, en el que el valor de F es 3,557 y la significatividad es de 0,015, la probabilidad de error es inferior al 1,5 %. Para el caso del postest 1, en el que el valor de F es 41,992 y la significatividad es de 0,00, la probabilidad de error es escasísima. Por último, para el caso del postest 2, en el que el valor de F es de 10,034 y la significatividad es también de 0,00, la probabilidad de error es asimismo muy escasa. Podemos concluir, en consecuencia, que la probabilidad de que las diferencias de varianzas en los test sean efecto de los tratamientos de la gramática suministrados a los participantes es cercana al 99%.

Por otro lado, la variabilidad inter-grupos (es decir, entre las medias de los grupos) es en nuestro caso significativamente más alta que la variabilidad intra-grupos (es decir, dentro de los grupos), con lo que podemos llegar a la conclusión de que entre las medias se dan también diferencias significativas.

7.1.2. Datos descriptivos

La Tabla 7.2, por otro lado, recoge los datos descriptivos de los cuatro grupos (además del total) para cada uno de los test (pretest, postest 1 y postest 2). con indicación del valor de N, la media, la desviación típica y el error típico:

Tabla 7.2. Datos descriptivos de los cuatro grupos para los tres test					
		N	Media	Desviación típica	Error típico
Pretest	Grupo de control	46	18,8478	4,29970	,63396
	Deductivo	44	17,4091	4,08809	,61630
	Procesamiento del input	50	19,1200	4,64951	,65754
	Tareas gramaticales	48	20,2292	3,50829	,50638
	Total	188	18,9362	4,24720	,30976
Postest 1	Grupo de control	46	20,8478	4,09860	,60431
	Deductivo	44	24,6591	2,09032	,31513
	Procesamiento del input	50	26,7600	2,36953	,33510
	Tareas gramaticales	48	26,7708	2,86014	,41283
	Total	188	24,8245	3,80065	,27719
Postest 2	Grupo de control	46	22,0435	4,09312	,60350
	Deductivo	44	22,1136	3,11199	,46915
	Procesamiento del input	50	23,1400	3,25771	,46071
	Tareas gramaticales	48	25,4167	3,07933	,44446
	Total	188	23,2128	3,64574	,26589

De este modo, podemos constatar que el grupo que no recibió ningún tratamiento de la gramática (grupo de control), obtuvo las siguientes medias en los tres test, en orden cronológico: 18,8478, 20,8478 y 22,0435. Entre el pretest y postest 1 la diferencia es de +2 puntos. Entre el postest 1 y el postest 2 la diferencia es de + 1,1957. Por último, entre el pretest y el postest 2 la diferencia es de + 3,1957.

El grupo que recibió el tratamiento deductivo (DE) obtuvo las siguientes medias, en orden cronológico: 17,4091, 24,6591 y 22,1136. Entre el pretest y el postest 1 la diferencia es de + 7,25 (una diferencia de +5,25 en comparación con los grupos de control). Entre el postest 1 y el postest 2 la diferencia es -2,5455. Por último, la diferencia entre el pretest y el postest 2 es de + 4,7045 (una diferencia de + 1,5088 en comparación con los grupos de control).

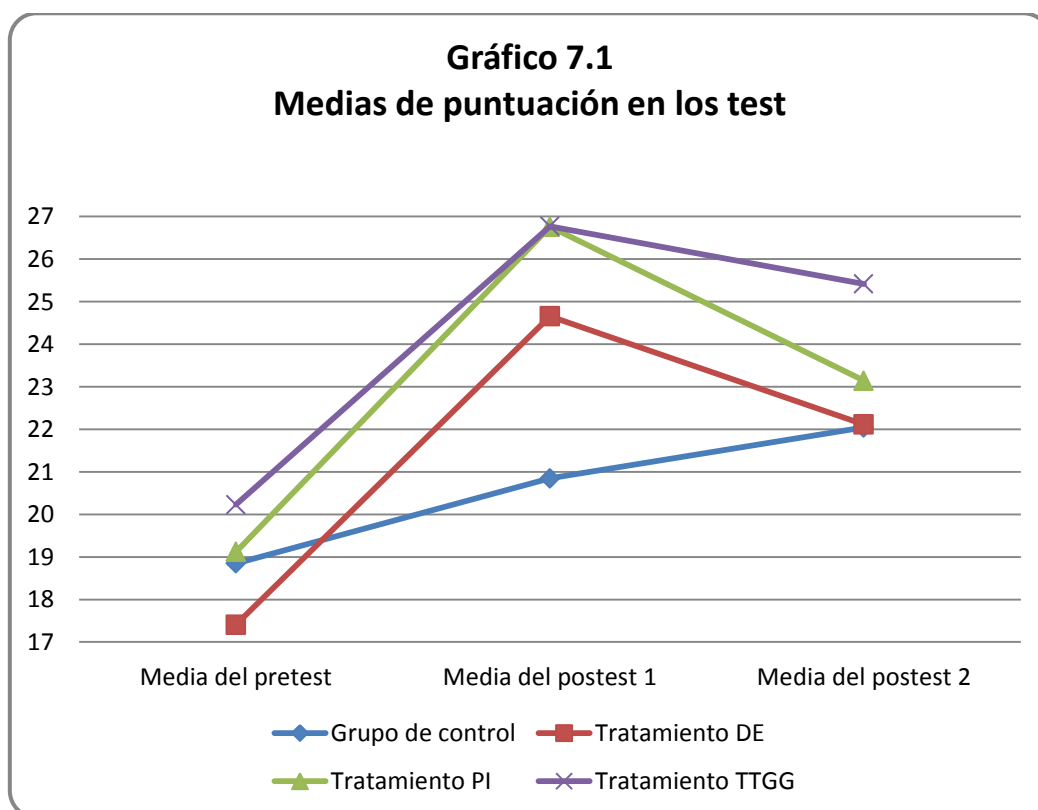
El grupo que recibió el tratamiento mediante procesamiento del input (PI) obtuvo las siguientes medias, por orden cronológico: 19,12, 26,76 y 23,14. Entre el pretest y el postest 1 la diferencia es de +7,64 (una diferencia de +4,64 en comparación con los grupos de control). Entre el postest 1 y el postest 2 la diferencia es -3,62. Por último, la diferencia entre el pretest y el postest 2 es de + 4,02 (una diferencia de +0,8243 en comparación con los grupos de control).

El grupo que recibió el tratamiento mediante tareas gramaticales (TTGG) obtuvo las siguientes medias, por orden cronológico: 20,2292, 26,7708 y 25,4167. Entre el pretest y el postest 1 la

diferencia es de + 6,5416 (una diferencia de + 4,5416 en comparación con los grupos de control). Entre el postest 1 y el postest 2 la diferencia es -1,3541. Por último, la diferencia entre el pretest y el postest 2 es de + 5,1875 (una diferencia de + 1,9918 en comparación con los grupos de control).

Las medias de puntuación quedan recogidas en la Tabla 7.3 y en el Gráfico 7.1:

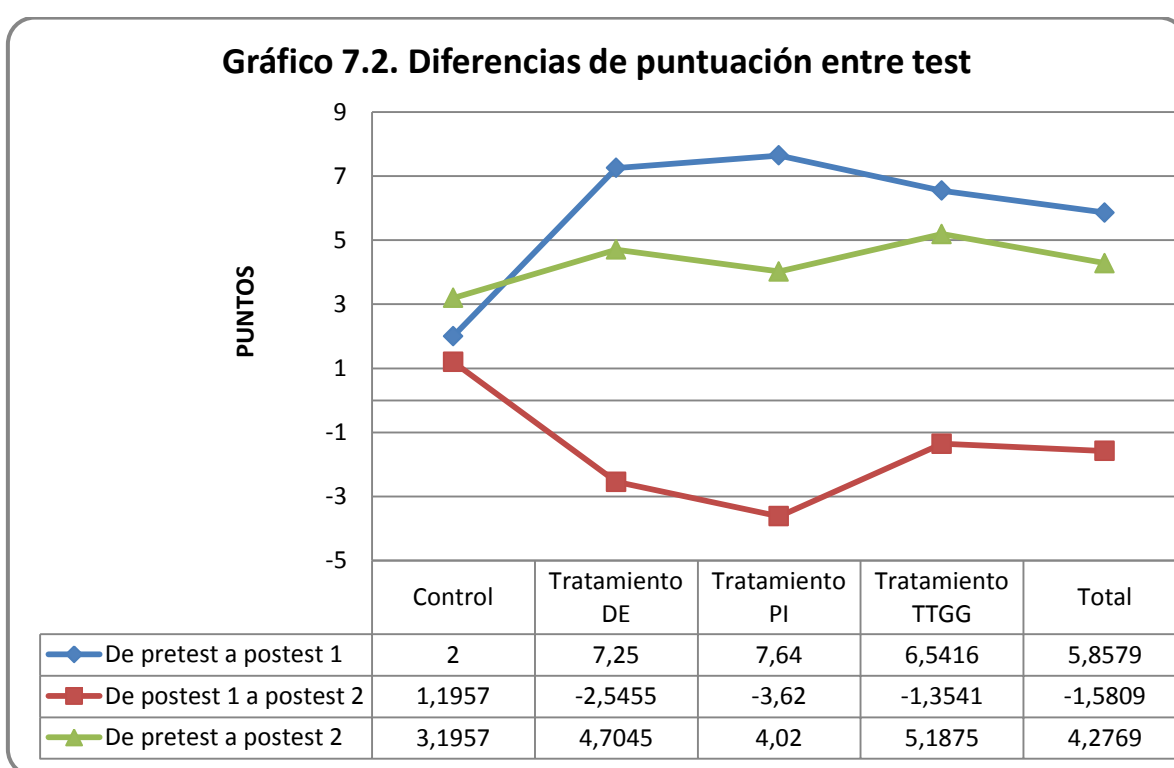
	Pretest	Postest 1	Postest 2
Grupo de control	18,8478	20,8478	22,0435
Deductivo	17,4091	24,6591	22,1136
Procesamiento del input	19,12	26,76	23,14
Tareas gramaticales	20,2292	26,7708	25,4167
Total	18,9362	24,8245	23,2128



En ellos se puede observar que el grupo de control no ha experimentado mayores cambios entre los tres test, excepto una ligera y constante progresión de pretest a postest 2, probablemente debida a la familiaridad con el formato de la prueba y al aumento de

conciencia de los alumnos sobre lo que se les estaba demandando. Los otros tres grupos, sin embargo, como ilustran las líneas, han experimentado profundos cambios en su puntuación, con un aumento sobresaliente de la puntuación entre pretest y postest 1, como muestran los picos de las líneas (debido con mucha seguridad al tratamiento de la gramática recibido) y un descenso también importante entre el postest 1 y el postest 2 (probablemente por olvido de lo estudiado).

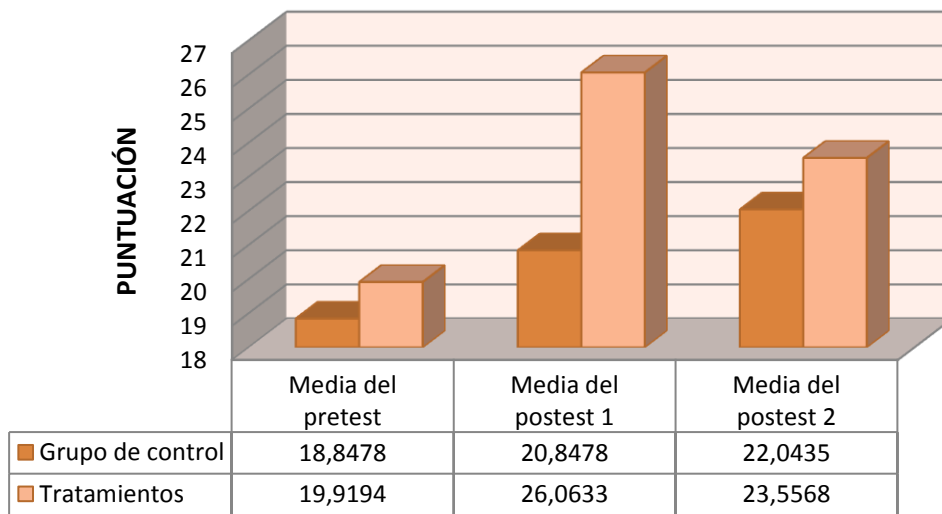
Por otro lado, las diferencias de puntuación entre cada test aparecen recogidas en el Gráfico 7.2, que aporta también los datos concretos:



En este gráfico también se observa que los grupos de control, que no recibieron instrucción gramatical, son los que menos cambios experimentaron en las puntuaciones obtenidas en los tres test, mientras que los otros tres grupos, que sí recibieron instrucción gramatical, aunque de distintos tipos, experimentaron aumentos importantes de pretest a postest 1 (entre 6,5 y 7,6 puntos de aumento) y descensos relevantes de postest 1 a postest 2 (entre -1,3 y 3,6).

A la misma conclusión se puede llegar comparando las medias en los tres test de los grupos de control (GC) con el promedio de las medias de los otros tres grupos, es decir, de los grupos de tratamiento (GT). El Gráfico 7.3 lo ilustra y recoge los datos concretos:

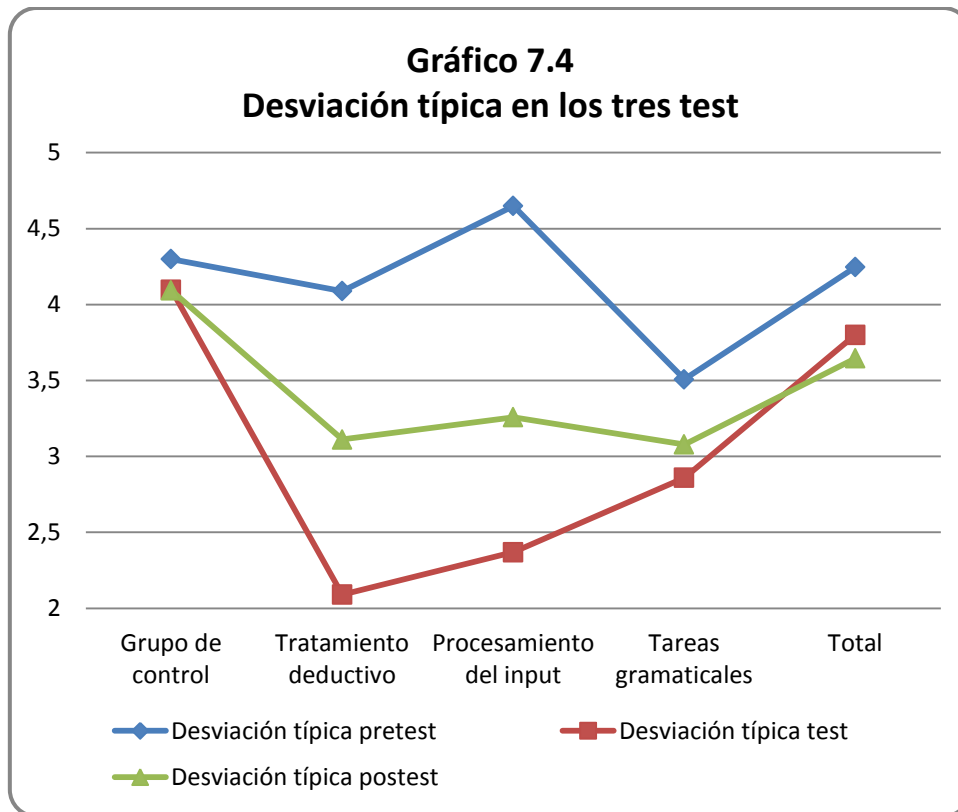
Gráfico 7.3
Medias del GC y de los GT



Una vez más, vemos que el grupo de control ha experimentado una ligera y constante progresión de pretest a posttest 2 (+3,1957), mientras que los grupos de tratamiento experimentan un importante crecimiento de pretest a posttest 1 (+6,1439), que se ve reducido en el posttest 2 (-2,5065), aunque continúa siendo relevante en comparación con el pretest (+3,6374).

También son más ilustrativos los datos que ofrecen las desviaciones típicas de los grupos, es decir, el grado de dispersión de los datos con respecto al valor promedio. La Tabla 7.4 y el Gráfico 7.4 recogen estas desviaciones:

	Pretest	Posttest 1	Posttest 2
Grupo de control	4,2997	4,0986	4,09312
Deductivo	4,08809	2,09032	3,11199
Procesamiento del input	4,64951	2,36953	3,25771
Tareas gramaticales	3,50829	2,86014	3,07933
Total	4,2472	3,80065	3,64574



Aquí se observa que la desviación típica de los grupos de control es muy similar en los tres test, algo que también sucede en el grupo de TTGG, lo que después comentaremos. Los otros dos grupos, sin embargo, presentan desviaciones típicas mayores.

7.1.3. Comparaciones múltiples

Pasaremos ahora a presentar y analizar las pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples, comenzando por la prueba de homogeneidad de la varianza con el estadístico de Levene, que presentamos en la Tabla 7.5.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Pretest	1,358	3	184	,257
Postest 1	6,754	3	184	,000
Postest 2	2,948	3	184	,034

Esta tabla tiene como variables los tres test y como varianza mayor $k-1$ y como varianza menor $N - k$. En ella observamos que el nivel de significatividad para el pretest es demasiado alto, con lo que la diferencia de medias no resulta estadísticamente significativa. Sin embargo, para el

postest 1 y postest 2 sí los niveles son adecuados, por lo que las diferencias de medias en ellos son estadísticamente significativas.

Pasamos ahora a presentar las comparaciones múltiples de Scheffé, tomando como variables dependientes los tres test y como variables independientes los diferentes cotejos de tratamientos, que incluimos en la Tabla 7.6:

TABLA 7.6. Comparaciones múltiples de los tres test (Scheffé)							
Variable dependiente	(I) Tratamiento	(J) Tratamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Pretest	Grupo de control	Deductivo	1,43874	,87779	,445	-1,0380	3,9154
		Procesamiento del input	-,27217	,85044	,992	-2,6717	2,1274
		Tareas gramaticales	-1,38134	,85889	,462	-3,8047	1,0420
Postest 1	Grupo de control	Deductivo	-3,81126*	,62249	,000	-5,5676	-2,0549
		Procesamiento del input	-5,91217*	,60310	,000	-7,6138	-4,2105
		Tareas gramaticales	-5,92301*	,60909	,000	-7,6416	-4,2044
Postest 2	Grupo de control	Deductivo	-,07016	,71847	1,000	-2,0974	1,9570
		Procesamiento del input	-1,09652	,69609	,480	-3,0606	,8675
		Tareas gramaticales	-3,37319*	,70301	,000	-5,3567	-1,3896

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Aquí observamos, respecto a la significatividad, que en las comparaciones múltiples del grupo de control con los otros tres solo resultan estadísticamente significativas las del postest 1 y también en el postest 2 la comparación del grupo de control con el grupo de TTGG. En los otros casos, las diferencias de medias no resultan significativas. Por consiguiente, a tenor de estos datos, podemos concluir que la instrucción gramatical produce diferencias estadísticamente significativas en los test que se realizan inmediatamente después de su aplicación, sea cual sea el tratamiento de la gramática (tratamiento deductivo, mediante procesamiento del input y mediante tareas gramaticales). Estas diferencias son entre 3,8 y 5,9 puntos de media a favor de la instrucción gramatical. Sin embargo, no se dan diferencias de medias estadísticamente significativas en los test que se realizan una semana después de la instrucción gramatical, excepto en el caso del tratamiento TTGG, con una diferencia a su favor de 3,37 puntos.

7.1.4. Discusión de la hipótesis 1

Los datos aportados hasta aquí conducen a la aceptación condicionada de la hipótesis 1: “Los alumnos que hayan recibido cualquiera de los tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el postest 1 y en el postest 2 que aquellos que no hayan recibido ningún tratamiento.” Por consiguiente, debemos rechazar la Hipótesis Nula, que postula que no hay diferencias significativas entre las medias.

Primeramente, el análisis de varianza de los tres test inter-grupos, intra-grupos y total prueba que las diferencias de medias son estadísticamente significativas, tomando como variables independientes los diferentes tratamientos encuestados en el pretest, el postest 1 y el postest 2. Para el caso del pretest, en el que el valor de F es 3,557 y la significatividad es de 0,015, la probabilidad de error es inferior al 1,5 %. Para el caso del postest 1, en el que el valor de F es 41,992 y la significatividad es de 0,00, la probabilidad de error es escasísima. Por último, para el caso del postest 2, en el que el valor de F es de 10,034 y la significatividad es también de 0,00, la probabilidad de error es asimismo muy escasa. Podemos concluir, en consecuencia, que la probabilidad de que las diferencias de varianzas en los test sean efecto de los tratamientos de la gramática suministrados a los participantes es cercana al 99%.

Por otro lado, la variabilidad inter-grupos (es decir, entre las medias de los grupos) es en nuestro caso significativamente más alta que la variabilidad intra-grupos (es decir, dentro de los grupos), con lo que podemos llegar a la conclusión de que entre las medias se dan también diferencias significativas.

Con los datos descriptivos de los cuatro grupos (además del total) para cada uno de los test (pretest, test y postest 2) podemos constatar que el grupo que no recibió ningún tratamiento de la gramática (grupo de control) no experimentó mayores cambios entre los tres test, excepto una ligera y constante progresión de pretest a postest 2 (+3,1957), probablemente debida a la familiaridad con el formato de la prueba y al aumento de conciencia de los alumnos sobre lo que se les estaba demandando. Los otros tres grupos, sin embargo, como ilustran los datos y gráficos, experimentaron profundos cambios en su puntuación, con un aumento destacado de la puntuación entre pretest y postest 1 (+6,1439, debido al tratamiento de la gramática recibido) y un descenso también importante entre el postest 1 y el postest 2 (-2,5065, probablemente por olvido de lo estudiado), aunque continúa siendo relevante en comparación con el pretest (+3,6374).

Por otro lado, el estadístico de Levene presenta un nivel excesivamente alto de significatividad en el pretest (por lo que la diferencia de medias no resulta estadísticamente significativa), pero niveles adecuados para el posttest 1 y posttest 2, por lo que las diferencias de medias en ellos son estadísticamente significativas.

Las pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples del riguroso contraste de Scheffé entre el grupo de control y los grupos de tratamiento resultan estadísticamente significativas en el posttest 1 y también en el posttest 2, pero no así en el pretest. Por consiguiente, a tenor de estos datos, podemos concluir que la instrucción gramatical produce diferencias estadísticamente significativas en los test que se realizan inmediatamente después de su aplicación, sea cual sea el tratamiento de la gramática (tratamiento deductivo, procesamiento del input y tareas gramaticales). Estas diferencias son entre 3,8 y 5,9 puntos de media a favor de la instrucción gramatical. Sin embargo, no se dan diferencias de medias estadísticamente significativas en los test que se realizan una semana después de la instrucción gramatical, excepto en el caso del tratamiento TTGG, con una diferencia a su favor de 3,37 puntos.

7.2. Pregunta e hipótesis 2: ¿Mayor eficacia de un tratamiento concreto de la gramática?

Pregunta 2. ¿Habrá diferencias significativas en los test de evaluación en función del tipo de tratamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática?

Relacionada inmediatamente con la pregunta anterior, el debate actual dentro del campo de ASL sobre cuál es el procedimiento más eficaz para el tratamiento de la gramática está vinculado con el de la utilidad de la enseñanza de la gramática. En los capítulos 3, 4 y 5 de este estudio hemos descrito y analizado en profundidad tres de las propuestas metodológicas más empleadas en la actualidad dentro de la enseñanza de ELE: el tratamiento tradicional de enfoque deductivo, el tratamiento mediante procesamiento del input y el tratamiento mediante tareas gramaticales. Nuestra investigación viene a aportar cierta evidencia sobre cuál de estas propuestas puede resultar más eficaz para el aprendizaje explícito de la gramática, ya que compara los resultados de tres test aplicados inmediatamente antes, inmediatamente después y una semana después de la administración de estos tres tratamientos de la gramática.

Hipótesis 2. Los alumnos que hayan recibido uno de los tres tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el postest 1 y en el postest 2 que los que hayan recibido los otros dos tratamientos.

Para esta segunda pregunta y su correspondiente hipótesis se han utilizado una prueba de homogeneidad de varianzas (con el estadístico de Levene), un análisis ANOVA de un factor, además de las pruebas robustas de igualdad de las medias, con los resultados obtenidos en los tres test (pretest, postest 1 y postest 2) por los cuatro grupos, con indicación de la media, la desviación y el error típicos en todos los casos. También se incluyen las comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé y HSD Tukey. En ellas, las variables dependientes son los tratamientos valorados mediante los tres test y las variables independientes las distintas comparaciones de tratamientos (I-J). Para cada cotejo se incluyen la diferencia de medias, el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95%. La comparación se ha efectuado entre los grupos que recibieron tratamiento de la gramática, con el objeto de investigar si alguno de ellos obtuvo resultados superiores a los otros dos.

7.2.1. Análisis de varianzas

En la Tabla 7.7 se vuelve a presentar el análisis de varianza de los resultados de los tres test inter-grupos, intra-grupos y total, con indicación de la suma de cuadrados, el grado de libertad, la media cuadrática, F y la significatividad.

Tabla 7.7. Análisis de varianza para los tres test (ANOVA)						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Pretest	Inter-grupos	184,904	3	61,635	3,557	,015
	Intra-grupos	3188,330	184	17,328		
	Total	3373,234	187			
Postest 1	Inter-grupos	1097,787	3	365,929	41,992	,000
	Intra-grupos	1603,420	184	8,714		
	Total	2701,207	187			
Postest 2	Inter-grupos	349,458	3	116,486	10,034	,000
	Intra-grupos	2136,032	184	11,609		
	Total	2485,489	187			

Por consiguiente, para el caso del pretest, en el que el valor de F es 3,557 y la significatividad es de 0,015, la probabilidad de error es inferior al 1,5 %. Para el caso del postest 1, en el que el valor de F es 41,992 y la significatividad es de 0,00, la probabilidad de error es escasísima. Por último, para el caso del postest 2, en el que el valor de F es de 10,034 y la significatividad es también de 0,00, la probabilidad de error es asimismo ínfima. Podemos concluir, en consecuencia, que la probabilidad de que las diferencias de varianzas en los test sean efecto de los tratamientos de la gramática suministrados a los participantes es cercana al 99%. Además, la variabilidad inter-grupos (es decir, entre las medias de los grupos) es en nuestro caso significativamente más alta que la variabilidad intra-grupos (es decir, dentro de los grupos), con lo que podemos llegar a la conclusión de que entre las medias se dan también diferencias significativas.

Por su parte, las pruebas robustas de igualdad de las medias nos arrojan resultados similares de nivel de significatividad. Aparecen recogidas en la Tabla 7.8:

		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Pretest	Brown-Forsythe	3,570	3	178,041	,015
Postest 1	Brown-Forsythe	41,823	3	138,506	,000
Postest 2	Brown-Forsythe	10,006	3	170,880	,000

a. Distribuidos en F asintóticamente.

La prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico de Levene arroja, sin embargo, resultados algo distintos, que condicionarán nuestra hipótesis. En efecto, el nivel de significatividad del pretest es excesivamente alto, por lo que no hay diferencias significativas entre las medias. Para el postest 1 y el postest 2, no obstante, podemos rechazar la Hipótesis Nula y afirmar que las diferencias son significativas.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Pretest	1,358	3	184	,257
Postest 1	6,754	3	184	,000
Postest 2	2,948	3	184	,034

7.2.2. Datos descriptivos

La Tabla 7.10 recoge los datos descriptivos de los tres grupos que recibieron tratamiento de la gramática (además del total) para cada uno de los test (pretest, test y postest 2), con indicación de la media, la desviación y el error típicos:

		N	Media	Desviación típica	Error típico
Pretest	Deductivo	44	17,4091	4,08809	,61630
	Procesamiento del input	50	19,1200	4,64951	,65754
	Tareas gramaticales	48	20,2292	3,50829	,50638
	Total	188	18,9362	4,24720	,30976
Postest 1	Deductivo	44	24,6591	2,09032	,31513
	Procesamiento del input	50	26,7600	2,36953	,33510
	Tareas gramaticales	48	26,7708	2,86014	,41283
	Total	188	24,8245	3,80065	,27719
Postest 2	Deductivo	44	22,1136	3,11199	,46915
	Procesamiento del input	50	23,1400	3,25771	,46071
	Tareas gramaticales	48	25,4167	3,07933	,44446
	Total	188	23,2128	3,64574	,26589

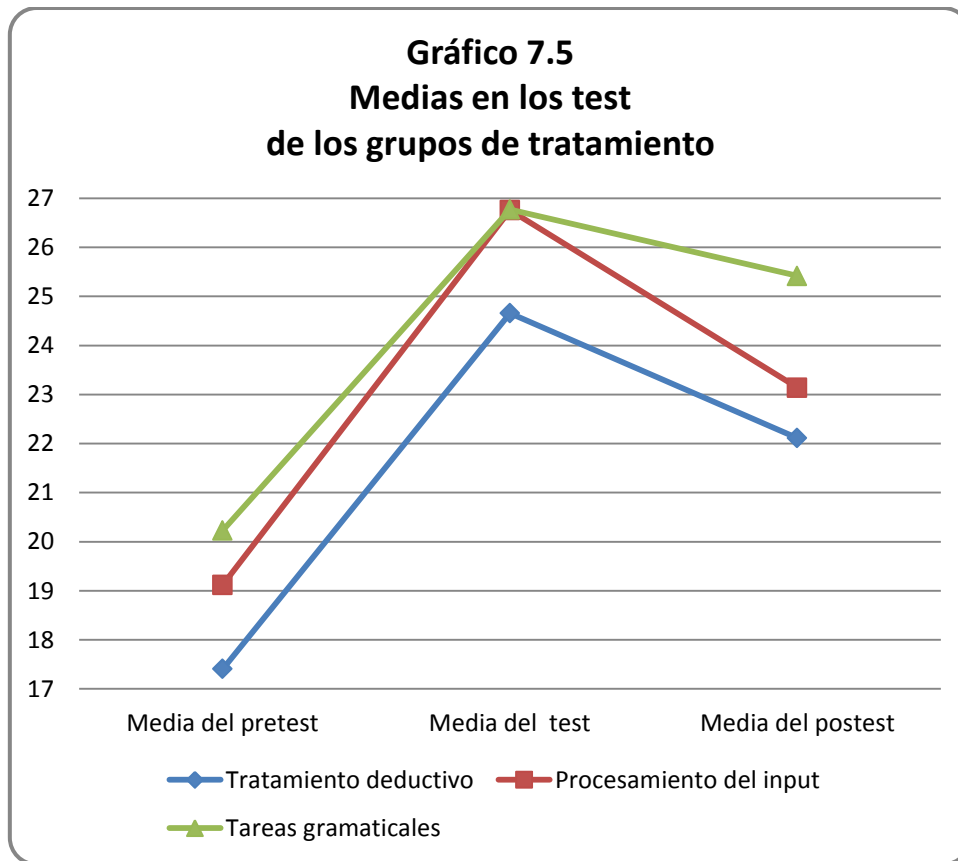
De este modo, podemos constatar que el grupo que recibió el tratamiento DE obtuvo las siguientes medias, en orden cronológico: 17,4091, 24,6591 y 22,1136. Entre el pretest y el postest 1 la diferencia es de + 7,25. Entre el postest 1 y el postest 2 la diferencia es -2,5455. Por último, la diferencia entre el pretest y el postest 2 es de + 4,7045.

El grupo que recibió el tratamiento PI obtuvo las siguientes medias, por orden cronológico: 19,12, 26,76 y 23,14. Entre el pretest y el postest 1 la diferencia es de +7,64. Entre el postest 1 y el postest 2 la diferencia es -3,62. Por último, la diferencia entre el pretest y el postest 2 es de + 4,02.

El grupo que recibió el tratamiento TTGG obtuvo las siguientes medias, por orden cronológico: 20,2292, 26,7708 y 25,4167. Entre el pretest y el postest 1 la diferencia es de + 6,5416. Entre el postest 1 y el postest 2 la diferencia es -1,3541. Por último, la diferencia entre el pretest y el postest 2 es de + 5,1875.

Las medias de puntuación quedan recogidas en la Tabla 7.11 y en el Gráfico 7.5:

	Media del pretest	Media del test	Media del postest 2
Deductivo	17,4091	24,6591	22,1136
Procesamiento del input	19,12	26,76	23,14
Tareas gramaticales	20,2292	26,7708	25,4167
Total	18,9362	24,8245	23,2128

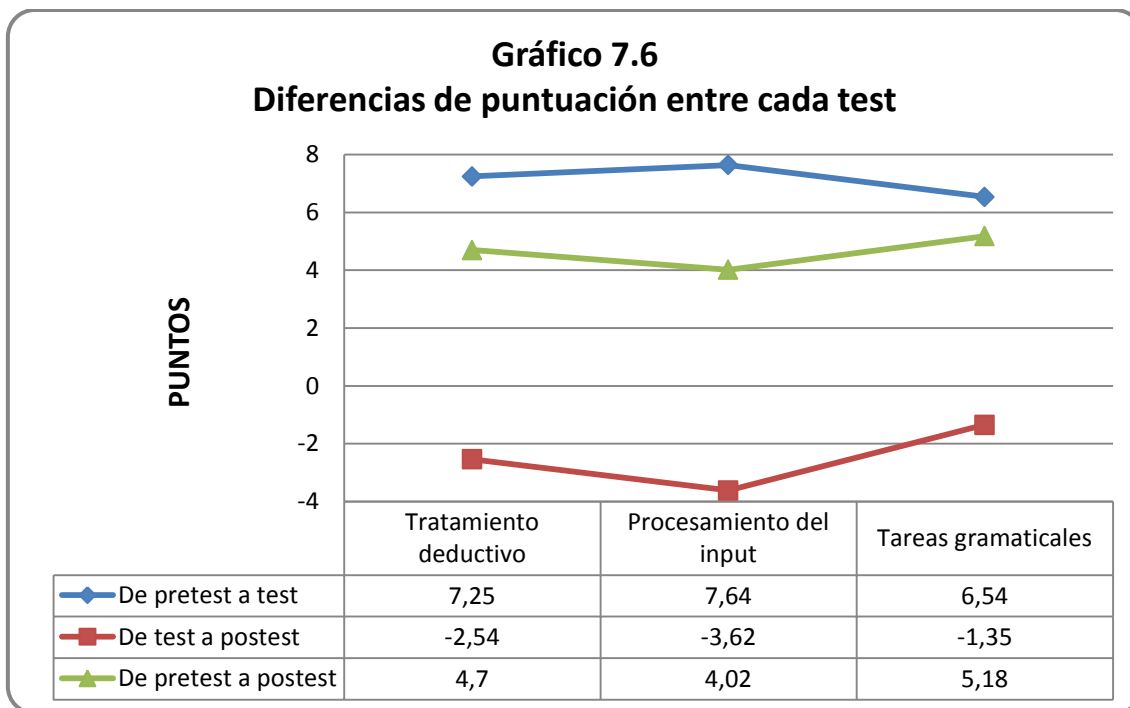


En ellos se puede observar, en primer lugar, que las líneas son semejantes, con un pico muy relevante de subida entre el pretest y el postest 1 (debido con mucha seguridad al tratamiento de la gramática recibido), y un menor descenso posterior entre el postest 1 y el postest 2, como ya habíamos indicado para la hipótesis 1 (probablemente por olvido de lo estudiado).

En una segunda observación, se puede apreciar que la línea azul del tratamiento DE se encuentra por debajo de las de los otros dos grupos, lo que indica que su aumento entre pretest y postest 1 ha sido inferior, a pesar de partir de una puntuación menor en el pretest que la de los otros dos grupos.

En tercer lugar, se aprecia que los grupos de tratamiento PI y tratamiento TTGG obtuvieron un incremento entre pretest y postest 1 muy pronunciado y prácticamente idéntico. Sin embargo, de postest 1 a postest 2 el descenso del grupo TTGG ha sido inferior al del grupo PI, lo que arroja un resultado superior para el tratamiento TTGG.

Por otro lado, las diferencias de puntuación entre cada test aparecen recogidas en el Gráfico 7.6, que aporta también los datos concretos:

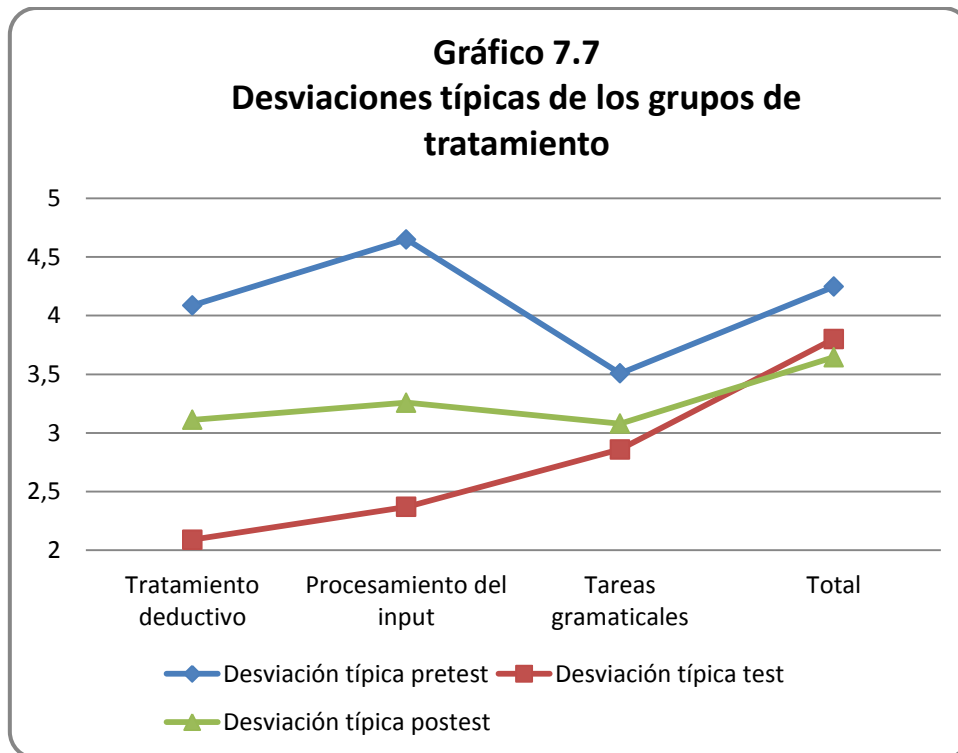


En él se puede observar que el grupo de TTGG obtuvo un incremento algo inferior al resto de los grupos entre pretest y posttest 1, seguramente debido a que partía de una puntuación superior en el pretest. Sin embargo, el descenso entre posttest 1 y posttest 2 del grupo de TTGG es menor que el de los otros dos grupos, probablemente debido al tipo de tratamiento. De este modo, el incremento de la puntuación total entre pretest y posttest 2 del grupo de TTGG es superior al de los otros dos. En las comparaciones múltiples analizaremos estos datos con mayor detalle.

Resultan más elocuentes los datos que ofrecen las desviaciones típicas de los grupos de tratamiento, es decir, el grado de dispersión de los datos con respecto al valor promedio. La Tabla 7.12 y el Gráfico 7.7 recogen estas desviaciones:

TABLA 7.12. Desviaciones típicas de los grupos de tratamiento

	Pretest	Postest1	Postest 2
Deductivo	4,08809	2,09032	3,11199
Procesamiento del input	4,64951	2,36953	3,25771
Tareas gramaticales	3,50829	2,86014	3,07933
Total	4,2472	3,80065	3,64574



Aquí se observa que la desviación típica del grupo de TTGG es muy similar en los tres test, relativamente semejante a la del total y, además, proporcionalmente baja en relación a los otros dos grupos, que presentan picos dispares en estas desviaciones. Esto apunta a que el tratamiento mediante TTGG afecta a mayor número de sujetos que los otros dos y dentro de unos parámetros semejantes.

7.2.3. Comparaciones múltiples

Pasaremos ahora a presentar y analizar las pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples, que resultan más relevantes en relación a la hipótesis 2. Comenzamos por las comparaciones múltiples de Scheffé, que incluimos en la Tabla 7.13. En ella, las variables dependientes son los tres test (pretest, posttest 1 y posttest 2) y las variables independientes las distintas comparaciones de tratamientos (I-J). Para cada cotejo se incluyen la diferencia de medias (aparecen en letra negrita las diferencias estadísticamente significativas de medias), el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95% (es decir, la horquilla de valores entre los que se hallará la diferencia de medias, cuya probabilidad es del 95%).

TABLA 7.13. Comparaciones múltiples de los grupos de tratamiento (Scheffé)							
Variable dependiente	(I) Tratamiento	(J) Tratamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Pretest	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-1,71091	,86045	,270	-4,1387	,7169
		Tratamiento TTGG	-2,82008*	,86880	,016	-5,2714	-,3687
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	1,71091	,86045	,270	-,7169	4,1387
		Tratamiento TTGG	-1,10917	,84116	,629	-3,4825	1,2642
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	2,82008*	,86880	,016	,3687	5,2714
		Tratamiento PI	1,10917	,84116	,629	-1,2642	3,4825
Postest 1	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-2,10091*	,61019	,009	-3,8226	-,3792
		Tratamiento TTGG	-2,11174*	,61611	,010	-3,8501	-,3733
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	2,10091*	,61019	,009	,3792	3,8226
		Tratamiento TTGG	-,01083	,59652	1,000	-1,6939	1,6723
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	2,11174*	,61611	,010	,3733	3,8501
		Tratamiento PI	,01083	,59652	1,000	-1,6723	1,6939
Postest 2	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-1,02636	,70428	,548	-3,0135	,9608
		Tratamiento TTGG	-3,30303*	,71112	,000	-5,3095	-1,2966
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	1,02636	,70428	,548	-,9608	3,0135
		Tratamiento TTGG	-2,27667*	,68850	,014	-4,2193	-,3340
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	3,30303*	,71112	,000	1,2966	5,3095
		Tratamiento PI	2,27667*	,68850	,014	,3340	4,2193

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En ella podemos observar, en primer lugar, que en el pretest la única diferencia significativa se da entre el grupo de tratamiento TTGG y el grupo de tratamiento DE, con una diferencia de medias a favor de TTGG de -2,82008 puntos. En consecuencia, en el pretest el grupo de TGG obtuvo una puntuación significativamente mayor que la del grupo DE. Por su parte, las diferencias de medias del grupo de PI no son significativas comparadas con las del TTGG y DE.

En segundo lugar, en el postest 1 el grupo de tratamiento DE obtuvo unas medias significativamente inferiores a las del grupo TTGG y PI, en torno a los 2,11 puntos. No se dieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de TTGG y DE. Por consiguiente, los grupos de TTGG y de PI obtuvieron una puntuación significativamente mayor que la del grupo DE. De este modo, podemos concluir que el tratamiento TTGG y el tratamiento PI producen incrementos estadísticamente significativos de aprendizaje de la gramática en comparación con el tratamiento DE en el postest 1 (es decir, en la prueba realizada inmediatamente después del tratamiento).

Por último, en el postest 2 las diferencias estadísticamente significativas se dieron entre el grupo de TTGG, por un lado, y el grupo DE y de PI, por otro. Las diferencias de media fueron de +3,30303 y +2,27667, respectivamente, a favor del grupo de TTGG. Por consiguiente, podemos concluir que el tratamiento TTGG produce incrementos estadísticamente significativos de aprendizaje de la gramática en comparación con el tratamiento PI y con el tratamiento DE en el postest 2 (es decir, en la prueba realizada una semana después del tratamiento).

Por otra parte, las comparaciones múltiples HSD de Tukey, que incluimos en la Tabla 7.14, nos arrojaron idénticos resultados.

Variable dependiente	(I) Tratamiento	(J) Tratamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Pretest	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-1,71091	,86045	,196	-3,9418	,5199
		Tratamiento TTGG	-2,82008*	,86880	,008	-5,0726	-,5676
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	1,71091	,86045	,196	-,5199	3,9418
		Tratamiento TTGG	-1,10917	,84116	,552	-3,2900	1,0717
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	2,82008*	,86880	,008	,5676	5,0726
		Tratamiento PI	1,10917	,84116	,552	-1,0717	3,2900
Postest 1	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-2,10091*	,61019	,004	-3,6829	-,5189
		Tratamiento TTGG	-2,11174*	,61611	,004	-3,7091	-,5144
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	2,10091*	,61019	,004	,5189	3,6829
		Tratamiento TTGG	-,01083	,59652	1,000	-1,5574	1,5357
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	2,11174*	,61611	,004	,5144	3,7091
		Tratamiento PI	,01083	,59652	1,000	-1,5357	1,5574
Postest 2	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-1,02636	,70428	,465	-2,8523	,7996
		Tratamiento TTGG	-3,30303*	,71112	,000	-5,1467	-1,4593
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	1,02636	,70428	,465	-,7996	2,8523
		Tratamiento TTGG	-2,27667*	,68850	,006	-4,0617	-,4916
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	3,30303*	,71112	,000	1,4593	5,1467
		Tratamiento PI	2,27667*	,68850	,006	,4916	4,0617

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

7.2.4. Discusión de la hipótesis 2

Los datos aportados hasta aquí conducen a la aceptación (con una condición, que más abajo se detalla) de la hipótesis 2: “Los alumnos que hayan recibido uno de los tres tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el postest 1 y en el postest 2 que los que hayan

recibido los otros dos tratamientos.” Por consiguiente, debemos rechazar la Hipótesis Nula, que postula que no hay diferencias significativas entre las medias.

Primeramente, el análisis de varianza de los tres test inter-grupos, intra-grupos y total prueba que las diferencias de medias son estadísticamente significativas, tomando como variables independientes el pretest, el postest 1 y el postest 2. Para el caso del pretest, en el que el valor de F es 3,557 y la significatividad es de 0,015, la probabilidad de error es inferior al 1,5 %. Para el caso del postest 1, en el que el valor de F es 41,992 y la significatividad es de 0,00, la probabilidad de error es muy baja. Por último, para el caso del postest 2, en el que el valor de F es de 10,034 y la significatividad es también de 0,00, la probabilidad de error es asimismo muy escasa. Podemos concluir, en consecuencia, que la probabilidad de que las diferencias de varianzas en los test sean efecto de los tratamientos de la gramática suministrados a los participantes es cercana al 99%.

Por otro lado, la variabilidad inter-grupos (es decir, entre las medias de los grupos) es en nuestro caso significativamente más alta que la variabilidad intra-grupos (es decir, dentro de los grupos), con lo que podemos llegar a la conclusión de que entre las medias se dan también diferencias significativas. Por su parte, las Pruebas robustas de igualdad de las medias nos arrojan resultados similares de nivel de significatividad.

La prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico de Levene arroja, sin embargo, resultados algo distintos, que condicionarán nuestra hipótesis. En efecto, el nivel de significatividad del pretest es excesivamente alto, por lo que no hay diferencias significativas entre las medias. Para el postest 1 y el postest 2, no obstante, podemos rechazar la Hipótesis Nula y afirmar que las diferencias son significativas.

En segundo lugar, en cuanto a los datos descriptivos, hemos observado que las medias del grupo DE, de PI y de TTGG en los tres test nos indican que el grupo DE alcanzó una puntuación inferior que los otros dos grupos en el postest 1. Sin embargo, los grupos de PI y el de TTGG alcanzaron una puntuación semejante en el postest 1. Por otro lado, el grupo de TTGG experimentó de postest 1 a postest 2 un descenso inferior al de los otros dos grupos, lo que arroja un resultado superior para el tratamiento TTGG. Parecidas conclusiones nos ha aportado el análisis de las diferencias de puntuación entre cada test, con el añadido de un dato relevante: el incremento de la puntuación total entre pretest y postest 2 del grupo de TTGG es superior al de los otros dos.

El análisis de las desviaciones típicas, por otra parte, nos ha aportado el dato de que la desviación típica del grupo de TTGG es muy similar en los tres test, relativamente semejante a la del total y, además, proporcionalmente baja en relación a los otros dos grupos, que presentan picos dispares en estas desviaciones. Esto apunta a que el tratamiento mediante TTGG afecta a mayor número de sujetos que los otros dos y dentro de unos parámetros semejantes.

De este modo, podemos concluir que la hipótesis 2 es correcta, ya que los participantes que han recibido el tratamiento TTGG han obtenido mejores resultados que los otros dos, estadísticamente significativos respecto al grupo DE en el posttest 1 y estadísticamente significativos respecto a los grupos DE y PI en el posttest 2.

7.3. Pregunta e hipótesis 3: ¿Mayor eficacia a corto plazo del tratamiento DE, del PI o de las TTGG?

Pregunta 3. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a corto plazo, es decir, en los test de evaluación inmediatamente posteriores a la instrucción gramatical?

Nuestra investigación analiza los resultados obtenidos en tres test idénticos por otros tantos grupos que habían recibido cada uno un tratamiento diferente de la gramática: deductivo (DE), mediante procesamiento del input (PI) y mediante tareas gramaticales (TTGG). El primero de los test (pretest) se pasó a los alumnos inmediatamente antes de la instrucción gramatical que les correspondía y el segundo (postest 1), inmediatamente después de la instrucción gramatical. En consecuencia, el cotejo de los resultados obtenidos en el pretest y el postest 1 por los tres grupos puede aportar evidencia sobre la eficacia a corto plazo de cada uno de esos tratamientos de la gramática en el aula.

Hipótesis 3.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamientos PI y DE.

Hipótesis 3.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.

Hipótesis 3.3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y PI.

Para el análisis de esta tercera pregunta y sus correspondientes hipótesis se han utilizado una prueba de homogeneidad de varianzas (con el estadístico de Levene), un análisis ANOVA de un factor, además de las pruebas robustas de igualdad de las medias, con los resultados obtenidos en los dos primeros test (pretest y postest 1) por los tres grupos de tratamiento, con indicación de la media, la desviación y el error típicos en todos los casos. También se incluyen las comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé y HSD Tukey. En ellas, las variables dependientes son los dos test y las variables independientes las distintas comparaciones de tratamientos (I-J). Para cada cotejo se incluyen la diferencia de medias, el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95%.

7.3.1. Análisis de varianzas

En la Tabla 7.15 se presenta el análisis de varianza de los resultados del pretest y del postest 1 inter-grupos, intra-grupos y total, con indicación de la suma de cuadrados, el grado de libertad, la media cuadrática, F y la significatividad.

Tabla 7.15. Análisis de varianza para el pretest y el postest 1 (ANOVA)						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Pretest	Inter-grupos	184,904	3	61,635	3,557	,015
	Intra-grupos	3188,330	184	17,328		
	Total	3373,234	187			
Postest 1	Inter-grupos	1097,787	3	365,929	41,992	,000
	Intra-grupos	1603,420	184	8,714		
	Total	2701,207	187			

Por consiguiente, para el caso del pretest, en el que el valor de F es 3,557 y la significatividad es de 0,015, la probabilidad de error es inferior al 1,5 %. Para el caso del postest 1, en el que el valor de F es 41,992 y la significatividad es de 0,00, la probabilidad de error es ínfima. Podemos concluir, en consecuencia, que la probabilidad de que las diferencias de varianzas en los test sean efecto de los tratamientos de la gramática suministrados a los participantes es cercana al 99%. Además, la variabilidad inter-grupos (es decir, entre las medias de los grupos) es en nuestro caso significativamente más alta que la variabilidad intra-grupos (es decir, dentro de los grupos), con lo que podemos llegar a la conclusión de que entre las medias se dan también diferencias significativas.

Por su parte, las pruebas robustas de igualdad de las medias nos arrojan resultados similares de nivel de significatividad. Aparecen recogidas en la Tabla 7.16:

TABLA 7.16. Pruebas robustas de igualdad de las medias de pretest y postest 1					
		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Pretest	Brown-Forsythe	3,570	3	178,041	,015
Postest 1	Brown-Forsythe	41,823	3	138,506	,000

a. Distribuidos en F asintóticamente.

La prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico de Levene arroja, sin embargo, resultados algo distintos, que condicionarán nuestra hipótesis. En efecto, el nivel de

significatividad del pretest es excesivamente alto, por lo que no se dan diferencias significativas entre las medias. Para el posttest 1, no obstante, podemos rechazar la Hipótesis Nula y afirmar que las diferencias son significativas.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Pretest	1,358	3	184	,257
Posttest 1	6,754	3	184	,000

7.3.2. Datos descriptivos

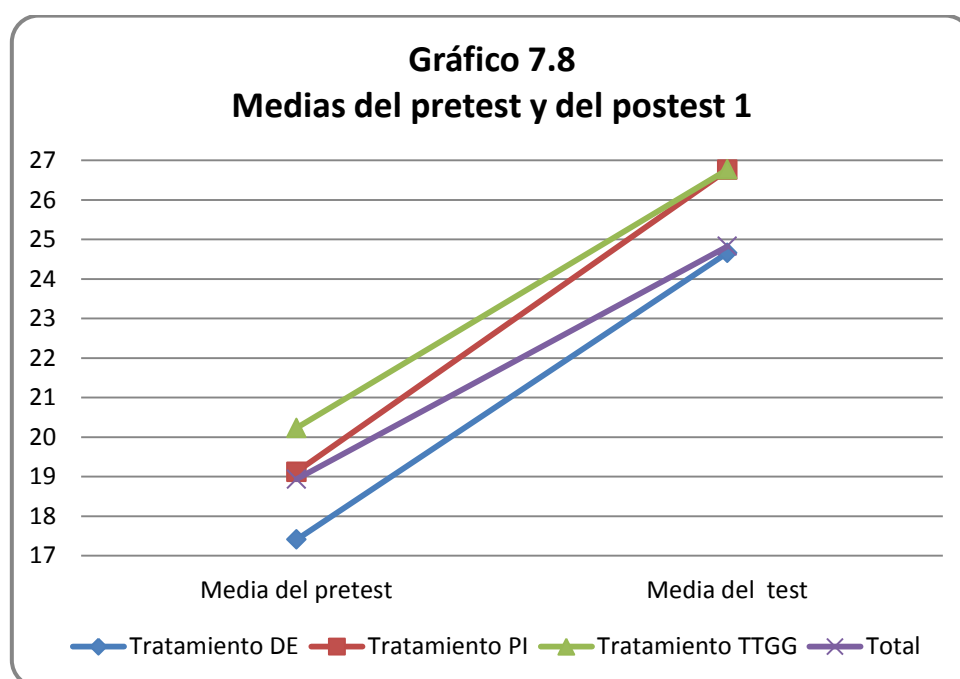
La Tabla 7.18 recoge los datos descriptivos de los tres grupos que recibieron tratamiento de la gramática (además del total) para el pretest y el posttest 1, con indicación del valor de N, la media y la desviación y el error típicos:

		N	Media	Desviación típica	Error típico
Pretest	Deductivo	44	17,4091	4,08809	,61630
	Procesamiento del input	50	19,1200	4,64951	,65754
	Tareas gramaticales	48	20,2292	3,50829	,50638
	Total	188	18,9362	4,24720	,30976
Posttest 1	Deductivo	44	24,6591	2,09032	,31513
	Procesamiento del input	50	26,7600	2,36953	,33510
	Tareas gramaticales	48	26,7708	2,86014	,41283
	Total	188	24,8245	3,80065	,27719

De este modo, podemos constatar que el grupo DE obtuvo las siguientes medias, en orden cronológico: 17,4091 y 24,6591. Entre el pretest y el posttest 1 la diferencia es de + 7,25. Por otro lado, el grupo que recibió el tratamiento PI obtuvo las siguientes medias, por orden cronológico: 19,12 y 26,76. Entre el pretest y el posttest 1 la diferencia es de +7,64. Por último, el grupo que recibió el tratamiento TTGG obtuvo las siguientes medias, por orden cronológico: 20,2292 y 26,7708. Entre el pretest y el posttest 1 la diferencia es de + 6,5416.

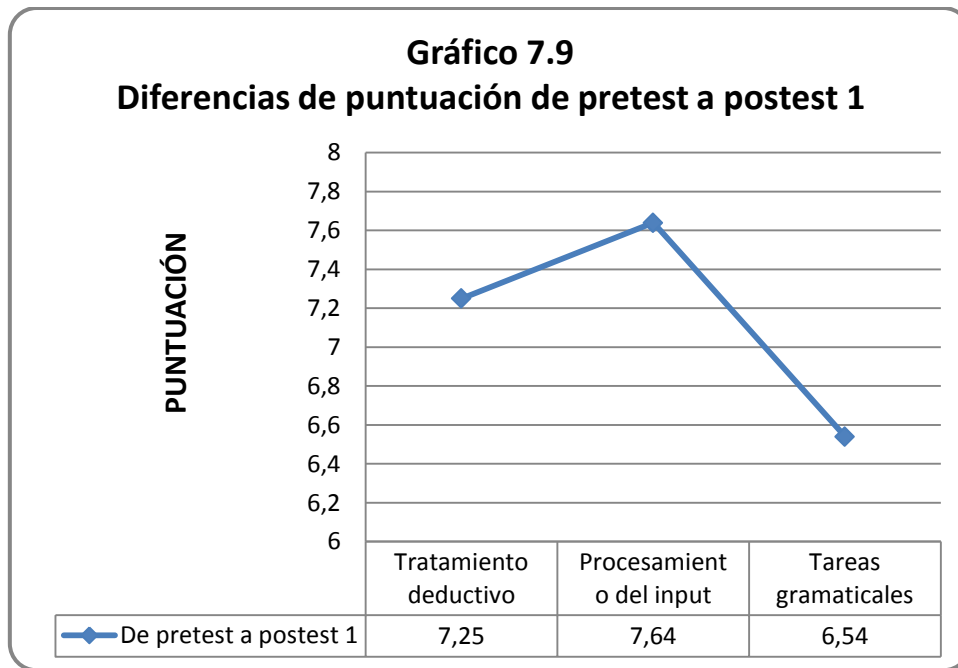
Las medias de puntuación quedan recogidas en la Tabla 7.19 y en el Gráfico 7.8:

	Pretest	Postest 1
Deductivo	17,4091	24,6591
Procesamiento del input	19,12	26,76
Tareas gramaticales	20,2292	26,7708
Total	18,9362	24,8245



En ellos se puede observar, en primer lugar, que las líneas son semejantes, con un pico muy relevante de subida entre el pretest y el postest 1, debido con alta probabilidad al tratamiento de la gramática recibido. En una segunda observación, se puede apreciar que la línea azul del tratamiento DE se encuentra por debajo de las de los otros dos grupos, lo que indica que su aumento entre pretest y postest 1 ha sido inferior, a pesar de partir de una puntuación menor en el pretest que la de los otros dos grupos. En tercer lugar, se aprecia que los grupos de tratamiento PI y tratamiento TTGG obtuvieron un incremento entre pretest y postest 1 muy pronunciado y prácticamente idéntico.

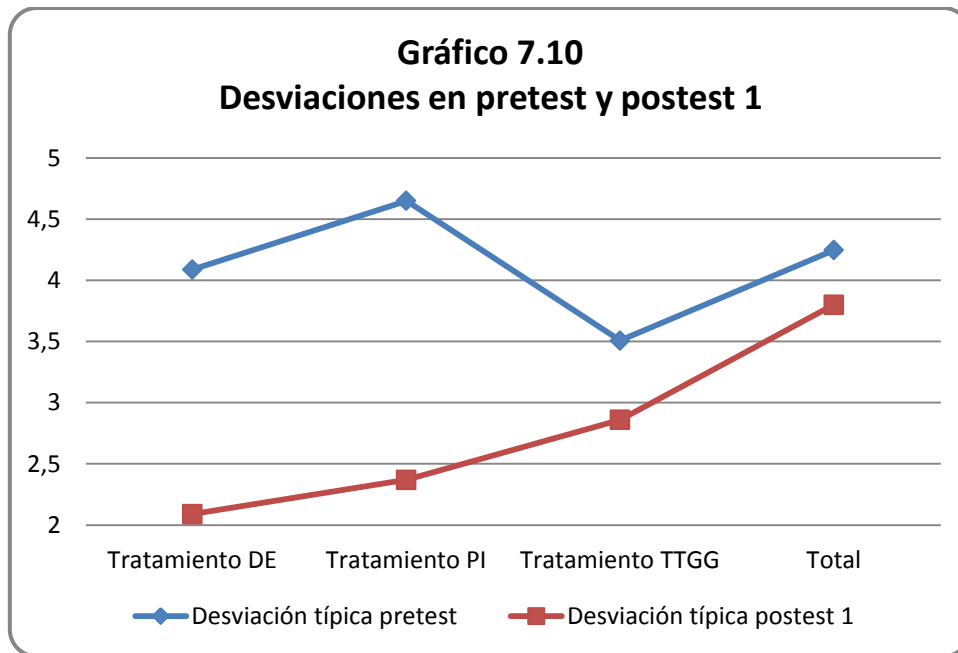
Por otro lado, las diferencias de puntuación entre cada test aparecen recogidas en el Gráfico 7.9, que aporta también los datos concretos:



En él se puede apreciar que el grupo PI obtuvo un incremento mayor que los grupos DE y TTGG. El grupo de TTGG fue el que experimentó un crecimiento menor, probablemente porque partía de una puntuación mayor en el pretest.

Los datos que ofrecen las desviaciones típicas de los grupos de tratamiento en ambos test aparecen recogidos en la Tabla 7.20 y el Gráfico 7.10:

	Pretest	Postest 1
Deductivo	4,08809	2,09032
Procesamiento del input	4,64951	2,36953
Tareas gramaticales	3,50829	2,86014
Total	4,2472	3,80065



Aquí se observa que la desviación típica del grupo de TTGG es muy similar en los ambos test, relativamente semejante a la del total y, además, proporcionalmente baja en relación a los otros dos grupos, que presentan picos dispares en estas desviaciones. Esto apunta a que el tratamiento mediante TTGG afecta a mayor número de sujetos que los otros dos y dentro de unos parámetros semejantes.

7.3.3. Comparaciones múltiples

Pasaremos ahora a presentar y analizar las pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples, que resultan más relevantes en relación a la hipótesis 3. Comenzamos por las comparaciones múltiples de Scheffé, que incluimos en la Tabla 7.21. En ella, las variables dependientes son los dos test (pretest y postest 1) y las variables independientes las distintas comparaciones de tratamientos (I-J). Para cada cotejo se incluyen la diferencia de medias (aparecen en letra negra las diferencias estadísticamente significativas de medias), el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95% (es decir, la horquilla de valores entre los que se hallará la diferencia de medias, cuya probabilidad es del 95%).

TABLA 7.21. Comparaciones múltiples de los grupos de tratamiento entre pretest y postest 1 (Scheffé)							
Variable dependiente	(I) Tratamiento	(J) Tratamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Pretest	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-1,71091	,86045	,270	-4,1387	,7169
		Tratamiento TTGG	-2,82008*	,86880	,016	-5,2714	-,3687
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	1,71091	,86045	,270	-,7169	4,1387
		Tratamiento TTGG	-1,10917	,84116	,629	-3,4825	1,2642
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	2,82008*	,86880	,016	,3687	5,2714
		Tratamiento PI	1,10917	,84116	,629	-1,2642	3,4825
Postest 1	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-2,10091*	,61019	,009	-3,8226	-,3792
		Tratamiento TTGG	-2,11174*	,61611	,010	-3,8501	-,3733
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	2,10091*	,61019	,009	,3792	3,8226
		Tratamiento TTGG	-,01083	,59652	1,000	-1,6939	1,6723
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	2,11174*	,61611	,010	,3733	3,8501
		Tratamiento PI	,01083	,59652	1,000	-1,6723	1,6939

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En ella podemos observar, en primer lugar, que en el pretest la única diferencia significativa se da entre el grupo de tratamiento TTGG y el grupo de tratamiento DE, con una diferencia de medias a favor de TTGG de -2,82008 puntos. En consecuencia, en el pretest el grupo de TGG obtuvo una puntuación significativamente mayor que la del grupo DE. Por su parte, las diferencias de medias del grupo de PI no son significativas comparadas con las del TTGG y DE.

En segundo lugar, en el postest 1 el grupo de tratamiento DE obtuvo unas medias significativamente inferiores a las del grupo TTGG y PI, en torno a los 2,11 puntos. No se dieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de TTGG y DE. Por consiguiente, los grupos de TTGG y de PI obtuvieron una puntuación significativamente mayor que la del grupo DE. De este modo, podemos concluir que el tratamiento TTGG y el tratamiento PI producen incrementos estadísticamente significativos de aprendizaje de la gramática en comparación con el tratamiento DE en el postest 1 (es decir, en la prueba realizada inmediatamente después del tratamiento).

Por otra parte, las comparaciones múltiples HSD de Tukey, que incluimos en la Tabla 7.22, nos arrojaron idénticos resultados.

Variable dependiente	(I) Tratamiento	(J) Tratamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Pretest	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-1,71091	,86045	,196	-3,9418	,5199
		Tratamiento TTGG	-2,82008*	,86880	,008	-5,0726	-,5676
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	1,71091	,86045	,196	-,5199	3,9418
		Tratamiento TTGG	-1,10917	,84116	,552	-3,2900	1,0717
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	2,82008*	,86880	,008	,5676	5,0726
		Tratamiento PI	1,10917	,84116	,552	-1,0717	3,2900
Postest 1	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-2,10091*	,61019	,004	-3,6829	-,5189
		Tratamiento TTGG	-2,11174*	,61611	,004	-3,7091	-,5144
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	2,10091*	,61019	,004	,5189	3,6829
		Tratamiento TTGG	-,01083	,59652	1,000	-1,5574	1,5357
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	2,11174*	,61611	,004	,5144	3,7091
		Tratamiento PI	,01083	,59652	1,000	-1,5357	1,5574

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

7.3.4. Discusión de las hipótesis 3.1, 3.2 y 3.3

Los datos aportados hasta aquí conducen al rechazo de las hipótesis 3.1, 3.2 y 3.3:

Hipótesis 3.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamientos PI y DE.

Hipótesis 3.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.

Hipótesis 3.3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamiento TTGG y PI.

Por consiguiente, debemos aceptar la Hipótesis Nula, que postula que no hay diferencias significativas entre las medias de UNO de los tres grupos y las de los OTROS DOS.

Primeramente, el análisis de varianza de los dos test inter-grupos, intra-grupos y total prueba que las diferencias de medias son estadísticamente significativas, tomando como variables independientes el pretest y el postest 1. Para el caso del pretest, en el que el valor de F es 3,557 y la significatividad es de 0,015, la probabilidad de error es inferior al 1,5 %. Para el caso del postest 1, en el que el valor de F es 41,992 y la significatividad es de 0,00, la probabilidad de error es escasísima. Podemos concluir, en consecuencia, que la probabilidad de que las

diferencias de varianzas en los test sean efecto de los tratamientos de la gramática suministrados a los participantes es cercana al 99%. El inconveniente para las hipótesis de 3, sin embargo, es que no hay un grupo que haya obtenido, en comparación con los otros dos, diferencias de medias estadísticamente significativas entre pretest y postest 1.

Por otro lado, la prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico de Levene indica, además, que el nivel de significatividad del pretest es excesivamente alto, por lo que en este caso deberemos aceptar la Hipótesis Nula, que postula que no hay diferencias significativas entre las medias. Para el postest 1, no obstante, podemos rechazar la Hipótesis Nula y afirmar que las diferencias son significativas. Sin embargo, el inconveniente para las hipótesis de 3 sigue siendo que no hay un grupo que haya obtenido, en comparación con los otros dos, diferencias de medias estadísticamente significativas entre pretest y postest 1.

En segundo lugar, en cuanto a los datos descriptivos, hemos observado que las medias del grupo DE, de PI y de TTGG en los tres test nos indican que el grupo DE alcanzó una puntuación menor en el postest 1, a pesar de que partía de una puntuación inferior a los otros dos. Sin embargo, el grupo de PI y el de TTGG alcanzaron puntuaciones semejantes de pretest a postest 1. Sin embargo, el incremento de las medias fue mayor para el grupo PI que para los grupos DE y TTGG. El grupo de TTGG fue el que experimentó un crecimiento menor, probablemente porque partía de una puntuación mayor en el pretest.

El análisis de las desviaciones típicas, por otra parte, nos ha aportado el dato de que la desviación típica del grupo de TTGG es muy similar en los tres test, relativamente semejante a la del total y, además, proporcionalmente baja en relación a los otros dos grupos, que presentan picos dispares en estas desviaciones. Esto apunta a que el tratamiento mediante TTGG afecta a mayor número de sujetos que los otros dos y dentro de unos parámetros semejantes.

De este modo, debemos rechazar las hipótesis 3, ya que no hemos podido concluir que UNO de los tres tratamientos de la gramática haya obtenido mejores resultados que los otros dos. En concreto, para la hipótesis 3.1. (“Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamientos PI y DE”), hemos visto que tanto el grupo de TTGG como el grupo de PI han obtenido una diferencia de medias estadísticamente significativa con respecto al grupo DE en el postest 1. Para la hipótesis 3.2. (“Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y DE) hemos encontrado que la progresión del grupo PI de pretest a postest 1 ha sido la mayor, pero no

hasta el punto de alcanzar la significatividad estadística en comparación con los con los otros dos. En cuanto a la hipótesis 3.3. (“Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamiento TTGG y PI”), hemos hallado precisamente lo contrario, puesto que los alumnos del grupo DE han obtenido resultados peores en el postest 1 que los otros dos grupos.

En resumen, hemos encontrado que el grupo DE es el que obtuvo resultados inferiores a corto plazo, estadísticamente significativos, en comparación con el grupo de TTGG y el grupo de PI. Además, tanto el grupo de TTGG como el de PI experimentaron una progresión similar a corto plazo. Lo que podemos concluir es que el tratamiento deductivo presenta resultados inferiores a corto plazo en comparación con el tratamiento mediante tareas gramaticales y el tratamiento mediante procesamiento del input.

7.4. Pregunta e hipótesis 4: ¿Mayor eficacia a medio plazo del tratamiento DE, del PI o de las TTGG?

Pregunta 4. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a medio plazo, es decir, en los test de evaluación realizados una semana después de la instrucción gramatical?

Después de haber analizado los resultados obtenidos por los cuatro grupos que han sido objeto de nuestra investigación en relación con la eficacia a corto plazo (inmediatamente después de la instrucción gramatical recibida) de los distintos tratamientos de la gramática, es decir, del cotejo de los resultados entre el pretest y el postest 1, pasamos ahora a analizar los resultados alcanzados en relación con la eficacia a medio plazo (una semana después de la instrucción gramatical) de los distintos tratamientos de la gramática: deductivo (DE), mediante procesamiento del input (PI) y mediante tareas gramaticales (TTGG), es decir, el cotejo de los resultados entre el postest 1 y el postest 2. Consecuentemente, se elaboraron las siguientes tres hipótesis:

Hipótesis 4.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos PI y DE.

Hipótesis 4.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.

Hipótesis 4.3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y PI.

Para el análisis de esta cuarta pregunta y sus correspondientes hipótesis se han utilizado una prueba de homogeneidad de varianzas (con el estadístico de Levene), un análisis ANOVA de un factor, además de las pruebas robustas de igualdad de las medias, con los resultados obtenidos en los dos últimos test (postest 1 y postest 2) por los tres grupos de tratamiento, con indicación de la media, la desviación y el error típicos en todos los casos. También se incluyen las comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé y HSD Tukey. En ellas, las variables dependientes son los dos test y las variables independientes las distintas comparaciones de tratamientos (I-J). Para cada cotejo se incluyen la diferencia de medias, el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95%.

7.4.1. Análisis de varianzas

En la Tabla 7.23 se presenta el análisis de varianza de los resultados del postest 1 y del postest 2 inter-grupos, intra-grupos y total, con indicación de la suma de cuadrados, el grado de libertad, la media cuadrática, F y la significatividad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Postest 1	Inter-grupos	1097,787	3	365,929	41,992	,000
	Intra-grupos	1603,420	184	8,714		
	Total	2701,207	187			
Postest 2	Inter-grupos	349,458	3	116,486	10,034	,000
	Intra-grupos	2136,032	184	11,609		
	Total	2485,489	187			

Por consiguiente, para el caso del postest 1, en el que el valor de F es 41,992 y la significatividad es de 0,00, la probabilidad de error es bajísima. Para el caso del postest 2, en el que el valor de F es de 10,034 y la significatividad es también de 0,00, la probabilidad de error es asimismo muy escasa. Podemos concluir, en consecuencia, que la probabilidad de que las diferencias de varianzas en estos dos test sean debidas a los tratamientos de la gramática suministrados a los participantes es cercana al 99%.

Además, la variabilidad inter-grupos (es decir, entre las medias de los grupos) es en nuestro caso significativamente más alta que la variabilidad intra-grupos (es decir, dentro de los grupos), con lo que podemos llegar a la conclusión de que entre las medias se dan también diferencias significativas.

Por otro lado, las pruebas robustas de igualdad de las medias del postest 1 y del postest 2 arrojan resultados similares de niveles de significatividad, como recoge la Tabla 7.24:

		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Postest 1	Brown-Forsythe	41,823	3	138,506	,000
Postest 2	Brown-Forsythe	10,006	3	170,880	,000

a. Distribuidos en F asintóticamente.

La prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico de Levene nos ofrece también idénticos resultados de significatividad para el posttest 1 y el posttest 2, como recoge la Tabla 7.25.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Posttest 1	6,754	3	184	,000
Posttest 2	2,948	3	184	,034

Por consiguiente, para el caso que nos ocupa de análisis de los resultados del posttest 1 y del posttest 2 podemos rechazar la Hipótesis Nula y afirmar que las diferencias son significativas.

7.4.2. Datos descriptivos

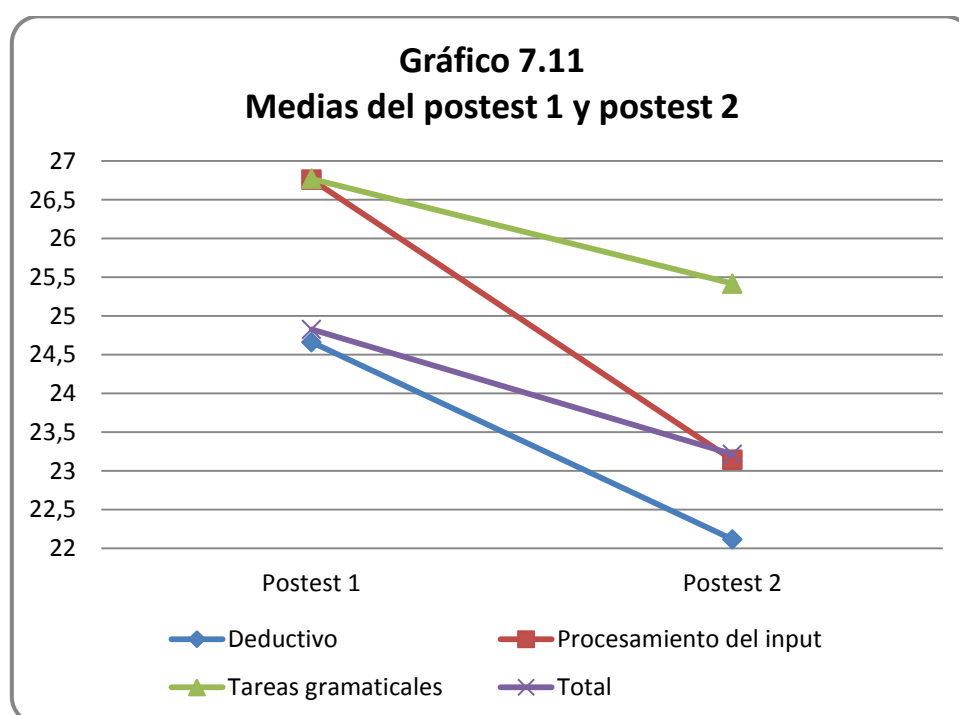
La Tabla 7.26 recoge los datos descriptivos de los tres grupos que recibieron tratamiento de la gramática (además del total) para el posttest 1 y el posttest 2:

		N	Media	Desviación típica	Error típico
Posttest 1	Deductivo	44	24,6591	2,09032	,31513
	Procesamiento del input	50	26,7600	2,36953	,33510
	Tareas gramaticales	48	26,7708	2,86014	,41283
	Total	188	24,8245	3,80065	,27719
Posttest 2	Deductivo	44	22,1136	3,11199	,46915
	Procesamiento del input	50	23,1400	3,25771	,46071
	Tareas gramaticales	48	25,4167	3,07933	,44446
	Total	188	23,2128	3,64574	,26589

De este modo, podemos constatar que el grupo DE obtuvo las siguientes medias, en orden cronológico: 24,6591 y 22,1136. Entre el posttest 1 y el posttest 2 la diferencia es de -2,5455. Por otro lado, el grupo que recibió el tratamiento PI obtuvo las siguientes medias, por orden cronológico: 26,76 y 23,14. Entre el posttest 1 y el posttest 2 la diferencia es de - 3,62. Por último, el grupo que recibió el tratamiento TTGG obtuvo las siguientes medias, por orden cronológico: 26,7708 y 25,4167. Entre el pretest y el posttest 1 la diferencia es de -1,3541. Por consiguiente, podemos concluir que la diferencia menor entre el posttest 1 y el posttest 2 es la del grupo que recibió el tratamiento TTGG.

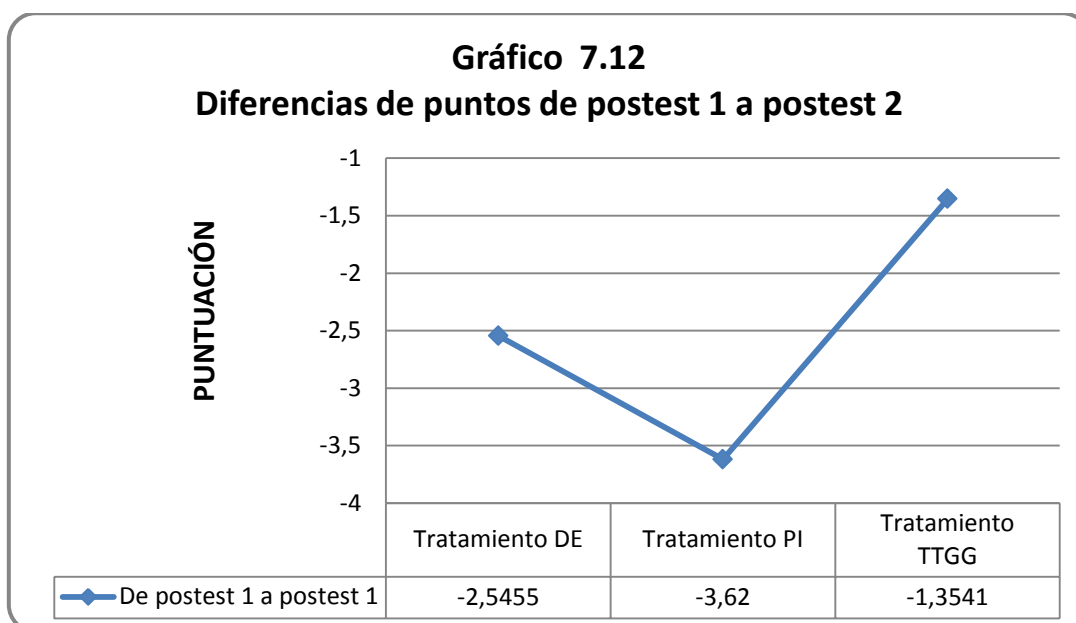
Las medias de puntuación quedan recogidas en la Tabla 7.27 y en el Gráfico 7.11:

TABLA 7.27. Medias del postest 1 y del postest 2		
	Postest 1	Postest 2
Deductivo	24,6591	22,1136
Procesamiento del input	26,76	23,1400
Tareas gramaticales	26,7708	25,4167
Total	24,8245	23,2128



En ellos se puede observar, en primer lugar, que las líneas son relativamente semejantes, con un descenso relevante de subida entre el postest 1 y el postest 2, debido con alta probabilidad al olvido de lo estudiado en la fase de tratamiento. En una segunda observación, se puede apreciar que la línea azul del tratamiento DE se encuentra por debajo de las de los otros dos grupos, lo que indica que partía de una puntuación inferior en el postest 1. En tercer lugar, se aprecia que la línea roja del tratamiento PI presenta el descenso más pronunciado, con una puntuación en el postest 1 prácticamente idéntica a la del tratamiento TTGG, pero con una puntuación inferior al grupo TTGG en el postest 2. Por último, podemos comprobar que el descenso del grupo TTGG entre postest 1 y postest 2 ha sido el menor.

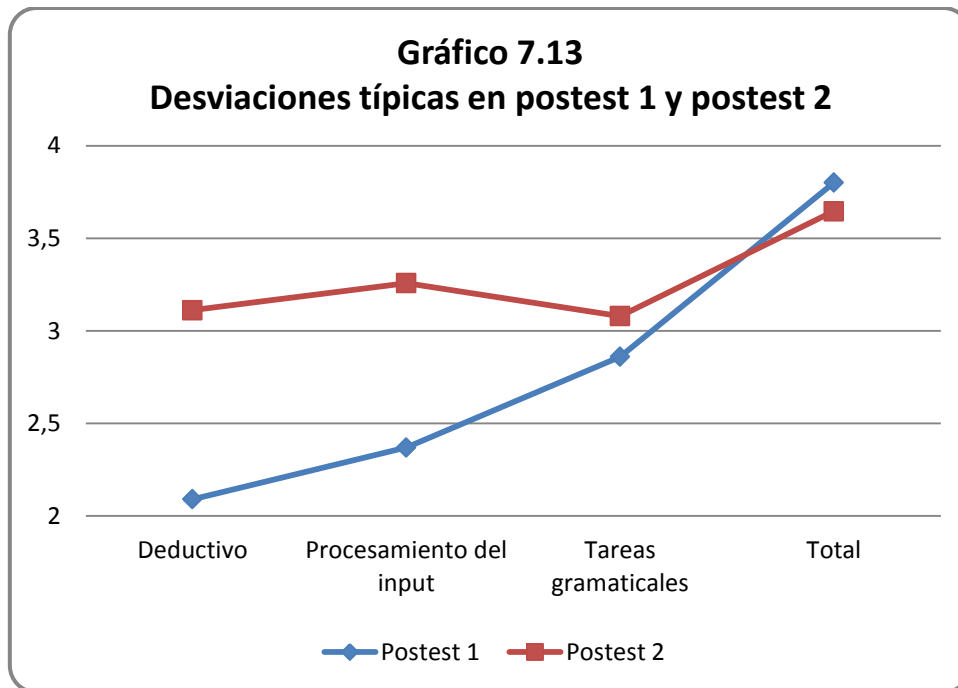
Por otro lado, las diferencias de puntuación entre cada test aparecen recogidas en el Gráfico 7.12, que aporta también los datos concretos:



En él se puede apreciar que el grupo PI experimentó una reducción de su puntuación entre postest 1 y postest 2 mayor que la de los grupos DE y TTGG. El grupo de TTGG, por su parte, fue el que experimentó una reducción menor entre postest 1 y postest 2, a pesar de partir de una puntuación mayor en el postest 1.

Los datos que ofrecen las desviaciones típicas de los grupos de tratamiento en ambos test aparecen recogidos en la Tabla 7.28 y el Gráfico 7.13:

TABLA 7.28. Desviaciones típicas de los tres grupos para el postest 1 y el postest 2		
	Postest 1	Postest 2
Deductivo	2,09032	3,11199
Procesamiento del input	2,36953	3,25771
Tareas gramaticales	2,86014	3,07933
Total	3,80065	3,64574



Aquí se observa que la desviación típica del grupo de TTGG es muy similar en los ambos test, relativamente semejante a la del total y, además, proporcionalmente baja en relación a los otros dos grupos, que presentan picos dispares en estas desviaciones. Esto apunta a que el tratamiento mediante TTGG afecta a mayor número de sujetos que los otros dos y dentro de unos parámetros semejantes.

7.4.3. Comparaciones múltiples

Pasaremos ahora a presentar y analizar las pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples, que resultan más relevantes en relación a las hipótesis 4. Comenzamos por las comparaciones múltiples de Scheffé, que incluimos en la Tabla 7.29. En ella, las variables dependientes son los dos test (postest 1 y postest 2) y las variables independientes las distintas comparaciones de tratamientos (I-J). Para cada cotejo se incluyen la diferencia de medias (aparecen en letra negra las diferencias estadísticamente significativas de medias), el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95% (es decir, la horquilla de valores entre los que se hallará la diferencia de medias, cuya probabilidad es del 95%).

Variable dependiente	(I) Tratamiento	(J) Tratamiento				Intervalo de confianza al 95%	
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Postest 1	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-2,10091[*]	,61019	,009	-3,8226	-,3792
		Tratamiento TTGG	-2,11174[*]	,61611	,010	-3,8501	-,3733
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	2,10091[*]	,61019	,009	,3792	3,8226
		Tratamiento TTGG	-,01083	,59652	1,000	-1,6939	1,6723
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	2,11174[*]	,61611	,010	,3733	3,8501
		Tratamiento PI	,01083	,59652	1,000	-1,6723	1,6939
Postest 2	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-1,02636	,70428	,548	-3,0135	,9608
		Tratamiento TTGG	-3,30303[*]	,71112	,000	-5,3095	-1,2966
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	1,02636	,70428	,548	-,9608	3,0135
		Tratamiento TTGG	-2,27667[*]	,68850	,014	-4,2193	-,3340
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	3,30303[*]	,71112	,000	1,2966	5,3095
		Tratamiento PI	2,27667[*]	,68850	,014	,3340	4,2193

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En ella podemos observar, en primer lugar, que en el postest 1 las diferencias de medias resultan estadísticamente significativas en contra del grupo de tratamiento DE en comparación con los de los tratamientos PI y TTGG. La diferencia de medias en contra del grupo DE es de -2,10091 en comparación con el grupo PI y de -2,11174 en comparación con el grupo TTGG. En consecuencia, podemos afirmar que en el postest 1 el grupo que recibió tratamiento DE obtuvo resultados inferiores de modo estadísticamente significativo a los grupos que recibieron el tratamiento PI y el tratamiento TTGG.

En segundo lugar, se puede apreciar que en el postest 2 las diferencias resultan estadísticamente significativas a favor del grupo de tratamiento TTGG en comparación con los otros dos grupos. La diferencia de medias a favor del grupo TTGG es de 3,30303 en comparación con el tratamiento DE y de 2,27667 en comparación con el tratamiento PI. En consecuencia, podemos concluir que en el postest 2 el grupo que recibió tratamiento TTGG obtuvo resultados superiores de modo estadísticamente significativo a los grupos que recibieron el tratamiento DE y el tratamiento PI.

Por otra parte, las comparaciones múltiples HSD de Tukey, que incluimos en la Tabla 7.30, nos arrojaron idénticos resultados.

TABLA 7.30. Comparaciones múltiples de postest 1 y postest 2 (HSD de Tukey)							
Variable dependiente (I) Tratamiento (J) Tratamiento			Intervalo de confianza al 95%			Intervalo de confianza al 95%	
						Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Postest 1	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-2,10091*	,61019	,004	-3,6829	-,5189
		Tratamiento TTGG	-2,11174*	,61611	,004	-3,7091	-,5144
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	2,10091*	,61019	,004	,5189	3,6829
		Tratamiento TTGG	-,01083	,59652	1,000	-1,5574	1,5357
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	2,11174*	,61611	,004	,5144	3,7091
		Tratamiento PI	,01083	,59652	1,000	-1,5357	1,5574
Postest 2	Tratamiento DE	Tratamiento PI	-1,02636	,70428	,465	-2,8523	,7996
		Tratamiento TTGG	-3,30303*	,71112	,000	-5,1467	-1,4593
	Tratamiento PI	Tratamiento DE	1,02636	,70428	,465	-,7996	2,8523
		Tratamiento TTGG	-2,27667*	,68850	,006	-4,0617	-,4916
	Tratamiento TTGG	Tratamiento DE	3,30303*	,71112	,000	1,4593	5,1467
		Tratamiento PI	2,27667*	,68850	,006	,4916	4,0617

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

7.4.4. Discusión de la hipótesis 4

Los datos aportados hasta aquí nos conducen a la aceptación de la hipótesis 4.1 y el rechazo de las hipótesis 4.2 y 4.3.

Hipótesis 4.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos PI y DE.

Hipótesis 4.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.

Hipótesis 4.3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamiento TTGG y PI.

Primeramente, el análisis de varianza de los dos test inter-grupos, intra-grupos y total prueba que las diferencias de medias son estadísticamente significativas, tomando como variables independientes el postest 1 y el postest 2. Para el caso del postest 1, en el que el valor de F es 41,992 y la significatividad es de 0,00, la probabilidad de error es muy escasa. Para el caso del postest 2, en el que el valor de F es de 10,034 y la significatividad es también de 0,00, la probabilidad de error es asimismo muy baja. Podemos concluir, en consecuencia, que la probabilidad de que las diferencias de varianzas en estos dos test sean debidas a los

tratamientos de la gramática suministrados a los participantes es cercana al 99%. Por otro lado, las pruebas robustas de igualdad de las medias del postest 1 y del postest 2, así como la prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico de Levene, arrojan resultados idénticos de niveles de significatividad. Por consiguiente, para el caso que nos ocupa de análisis de los resultados del postest 1 y del postest 2 podemos rechazar la Hipótesis Nula y afirmar que las diferencias son significativas.

En segundo lugar, respecto a los datos descriptivos, hemos observado que el grupo TTGG obtuvo una reducción menor de la puntuación entre postest 1 y postest 2 que los grupos DE y PI, mientras que el grupo PI fue el que obtuvo una reducción mayor de puntuación entre postest 1 y postest 2. En cuanto a la desviación típica, para el caso del grupo de TTGG es muy similar en ambos test, relativamente semejante a la del total y, además, proporcionalmente baja en relación a los otros dos grupos, que presentan picos dispares en estas desviaciones. Esto apunta a que el tratamiento mediante TTGG afecta a mayor número de sujetos que los otros dos y dentro de unos parámetros semejantes.

Por lo que atañe a las comparaciones múltiples, hemos visto que en ambos casos (Scheffé y HSD Tukey) los resultados son idénticos. En uno y otro caso se puede apreciar que en el postest 2 el grupo DE obtuvo resultados inferiores, estadísticamente significativos, a los otros dos grupos. En consecuencia, debemos rechazar la hipótesis 4.3 (“Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamiento TTGG y PI.”). Por otro lado, el grupo PI obtuvo resultados superiores al grupo DE, pero inferiores al grupo TTGG. Por consiguiente, debemos rechazar la hipótesis 4.2 (“Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.”). Por último, el grupo de tratamiento TTGG obtuvo resultados superiores a los otros dos en el postest 2. La diferencia de medias a favor del grupo TTGG es de 3,30303 en comparación con el tratamiento DE y de 2,27667 en comparación con el tratamiento PI. De este modo, podemos concluir que en el postest 2 el grupo que recibió tratamiento TTGG obtuvo resultados superiores de modo estadísticamente significativo a los grupos que recibieron el tratamiento DE y el tratamiento PI. Esto nos lleva a aceptar la hipótesis 4.1: “Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos PI y DE.”

7.5. Pregunta e hipótesis 5: ¿Algún tratamiento favorece el aprendizaje autónomo de nuevos fenómenos?

Pregunta 5. ¿Habrá un tratamiento de la gramática que tenga efectos significativos en un test de evaluación sobre el aprendizaje de nuevos contenidos gramaticales, distintos a los estudiados pero estrechamente relacionados con ellos?

Los distintos tratamientos de la gramática que se suministraron a los alumnos tenían como objetivo didáctico la oposición entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido del modo indicativo. Puesto que la oposición entre el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto del modo subjuntivo presenta las mismas características que la oposición estudiada durante la fase de tratamiento, cabe preguntarse si alguno de los tratamientos afectará significativamente a la manera en que los alumnos aprendieron la gramática, facultándoles para trasladar la regularidad observada y estudiada en el modo indicativo a una nueva oposición, no estudiada en el aula, pero que se rige por las mismas variables: la mencionada del modo subjuntivo. Además, se demandó a los estudiantes por la formulación explícita de la regla gramatical de los nuevos tiempos del modo subjuntivo. Todos los resultados son comparados con los de los grupos de control, que no recibieron ningún tratamiento.

Hipótesis 5.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el test de subjuntivo 1 que los que hayan recibido el tratamiento DE y el tratamiento PI.

Hipótesis 5.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el test de subjuntivo 2 (conocimiento explícito) que los que hayan recibido el tratamiento DE y el tratamiento PI.

Para el análisis de esta quinta pregunta y su hipótesis se han utilizado un análisis ANOVA de un factor y las pruebas robustas de igualdad de las medias, con los resultados obtenidos en los test de subjuntivo 1 y 2 por los tres grupos de tratamiento, con indicación de la media, la desviación y el error típicos en todos los casos. También se incluyen las comparaciones múltiples *post hoc* de Scheffé y HSD Tukey. En ellas, las variables dependientes son los test de subjuntivo 1 y 2 y las variables independientes las distintas comparaciones de tratamientos (I-J). Para cada cotejo se incluyen la diferencia de medias, el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95%. La comparación, pues, se ha efectuado entre los grupos que recibieron tratamiento de la gramática, con el objeto de investigar si alguno de ellos obtuvo resultados superiores a los otros dos en los test de subjuntivo.

7.5.1. Análisis de varianzas

En la Tabla 7.31 se presenta el análisis de varianza de los resultados inter-grupos, intra-grupos y total para el test de subjuntivo 1 y el test de subjuntivo 2, con indicación de la suma de cuadrados, el grado de libertad, la media cuadrática, F y la significatividad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Test de subjuntivo1	Inter-grupos	214,233	3	71,411	18,878	,000
	Intra-grupos	696,043	184	3,783		
	Total	910,277	187			
Test de subjuntivo 2	Inter-grupos	278,203	3	92,734	47,188	,000
	Intra-grupos	361,600	184	1,965		
	Total	639,803	187			

Por consiguiente, para el caso del test de subjuntivo 1, en el que el valor de F es 18,878 y la significatividad es de 0,00, la probabilidad de error es muy baja. Para el caso del test de subjuntivo 2, en el que el valor de F es de 47,188 y la significatividad es también de 0,00, la probabilidad de error es asimismo muy baja. Podemos concluir, en consecuencia, que la probabilidad de que las diferencias de varianzas en estos dos test sean debidas a los tratamientos de la gramática suministrados a los participantes es cercana al 99%.

Además, la variabilidad inter-grupos (es decir, entre las medias de los grupos) es en nuestro caso significativamente más alta que la variabilidad intra-grupos (es decir, dentro de los grupos), con lo que podemos llegar a la conclusión de que entre las medias se dan también diferencias significativas.

Por otro lado, las pruebas robustas de igualdad de las medias de los test de subjuntivo arrojan resultados similares de niveles de significatividad, como recoge la Tabla 7.32:

		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Test de subjuntivo 1	Brown-Forsythe	18,825	3	168,100	,000
Test de subjuntivo 2	Brown-Forsythe	47,969	3	172,128	,000

a. Distribuidos en F asintóticamente.

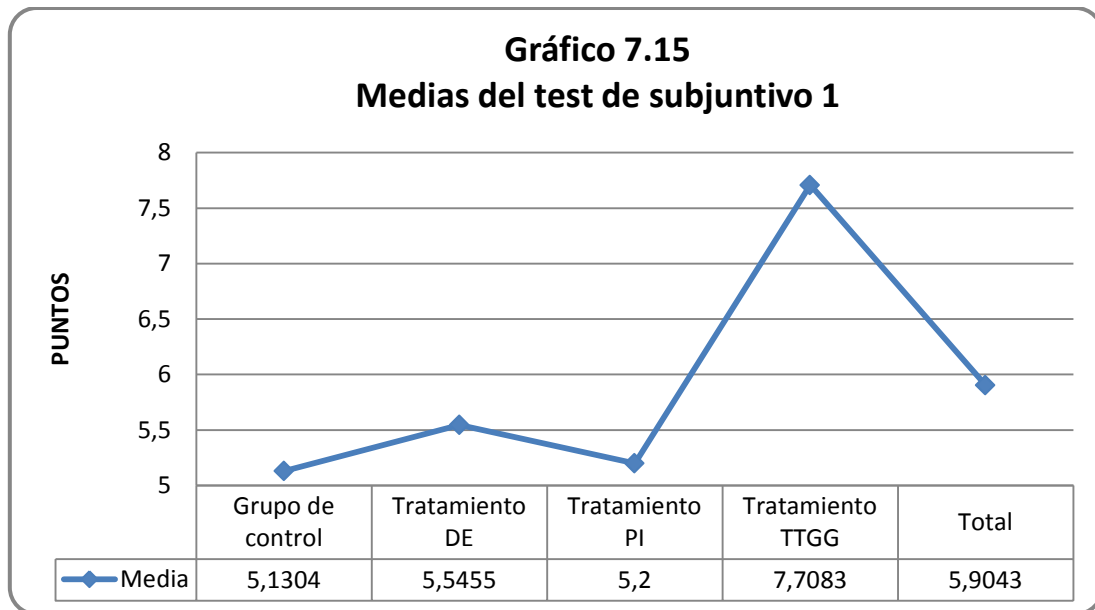
Por consiguiente, para el caso que nos ocupa de análisis de los resultados del test de subjuntivo 1 y test de subjuntivo 2 podemos rechazar la Hipótesis Nula y afirmar que las diferencias son significativas.

7.5.2. Datos descriptivos

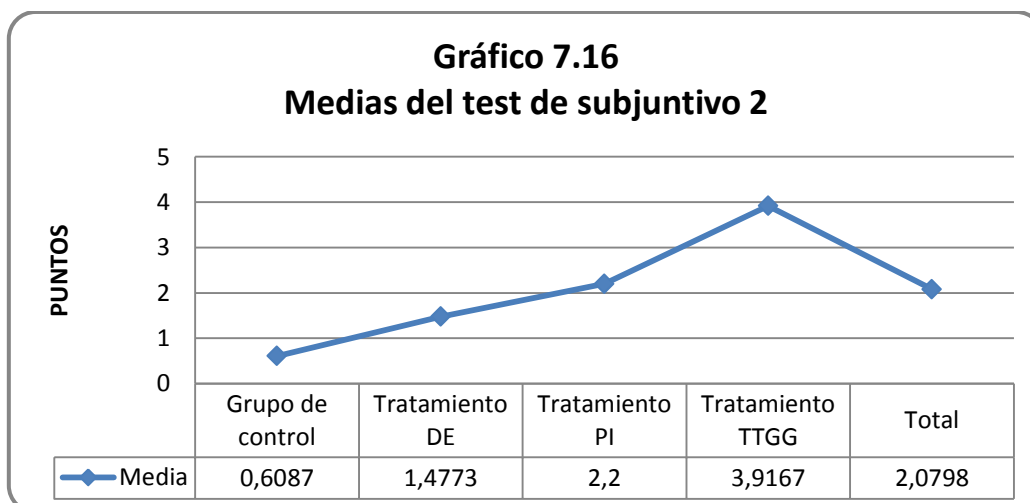
La Tabla 7.33 recoge los datos descriptivos de los cuatro grupos (además del total) para cada uno de los test de subjuntivo (1 y 2), con indicación del valor de N, la media y la desviación y el error típicos:

TABLA 7.33. Descriptivos de los test de subjuntivo 1 y 2					
		N	Media	Desviación típica	Error típico
Test de subjuntivo1	Grupo de control	46	5,1304	2,38149	,35113
	Deductivo	44	5,5455	1,73144	,26102
	Procesamiento del input	50	5,2000	1,82946	,25873
	Tareas gramaticales	48	7,7083	1,77402	,25606
	Total	188	5,9043	2,20631	,16091
Test de subjuntivo2	Grupo de control	46	,6087	1,10510	,16294
	Deductivo	44	1,4773	1,21020	,18244
	Procesamiento del input	50	2,2000	1,57791	,22315
	Tareas gramaticales	48	3,9167	1,60893	,23223
	Total	188	2,0798	1,84970	,13490

De este modo, podemos constatar que en el test de subjuntivo 1 el grupo de tratamiento TTGG obtuvo una media de más de 2 puntos mayor que el resto de los grupos y 1,8 mayor que la media total de los cuatro grupos. Las medias de puntuación de los grupos de control, de tratamiento DE y de tratamiento PI son muy semejantes, con una variación máxima de 0,3 puntos. Asimismo, las medias de estos tres grupos resultan inferiores a la media total. Estas medias quedan ilustradas en el Gráfico 7.15, en el que se puede apreciar el pico que representa al grupo de tratamiento TTGG, muy relevante en comparación con los de los otros dos tratamientos, los de los grupos de control y el del total:



Por otro lado, observamos que en el test de subjuntivo 2 el grupo de tratamiento TTGG obtuvo la máxima puntuación (3,9), seguido por el tratamiento PI (2,2 puntos, es decir, con 1,7 puntos de diferencia con TTGG), por el tratamiento DE (1,5 puntos, es decir, con 2,4 puntos de diferencia con TTGG) y el grupo de control (0,6 puntos, es decir, con 3,3 puntos de diferencia con TTGG). Estas diferencias se presentan en el Gráfico 7.16, donde asimismo se puede observar el pico del tratamiento TTGG, aunque en este caso las diferencias con los otros dos tratamientos no son tan relevantes, ya que se aprecia una línea que asciende desde el grupo de control al tratamiento DE y de este al tratamiento PI. En cualquier caso, la línea asciende de modo más pronunciado hacia el grupo de TTGG.



7.5.3. Comparaciones múltiples

Pasaremos ahora a presentar y analizar las pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples, que resultan más relevantes en relación a las hipótesis 5. Comenzamos por las comparaciones múltiples de Scheffé, que incluimos en la Tabla 7.34. En ella, las variables dependientes son los dos test de subjuntivo y las variables independientes las distintas comparaciones de tratamientos (I-J). Para cada cotejo se incluyen la diferencia de medias (aparecen en letra negrita las diferencias estadísticamente significativas de medias), el error típico, la significatividad y el intervalo de confianza al 95% (es decir, la horquilla de valores entre los que se hallará la diferencia de medias, cuya probabilidad es del 95%).

TABLA 7.34. Comparaciones múltiples de los test de subjuntivo 1 y 2 (Scheffé)							
Variable dependiente	(I) Tratamiento	(J) Tratamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Test de subjuntivo 1	Control	Tratamiento DE	-,41502	,41013	,795	-1,5722	,7422
		Tratamiento PI	-,06957	,39736	,999	-1,1907	1,0516
		Tratamiento TTGG	-2,57790*	,40130	,000	-3,7102	-1,4456
	Tratamiento DE	Control	,41502	,41013	,795	-,7422	1,5722
		Tratamiento PI	,34545	,40203	,864	-,7889	1,4798
		Tratamiento TTGG	-2,16288*	,40593	,000	-3,3082	-1,0175
	Tratamiento PI	Control	,06957	,39736	,999	-1,0516	1,1907
		Tratamiento DE	-,34545	,40203	,864	-1,4798	,7889
		Tratamiento TTGG	-2,50833*	,39302	,000	-3,6173	-1,3994
	Tratamiento TTGG	Control	2,57790*	,40130	,000	1,4456	3,7102
		Tratamiento DE	2,16288*	,40593	,000	1,0175	3,3082
		Tratamiento PI	2,50833*	,39302	,000	1,3994	3,6173
Test de subjuntivo 2	Control	Tratamiento DE	-,86858*	,29561	,037	-1,7027	-,0345
		Tratamiento PI	-1,59130*	,28640	,000	-2,3994	-,7832
		Tratamiento TTGG	-3,30797*	,28925	,000	-4,1241	-2,4918
	Tratamiento DE	Control	,86858*	,29561	,037	,0345	1,7027
		Tratamiento PI	-,72273	,28977	,105	-1,5403	,0949
		Tratamiento TTGG	-2,43939*	,29259	,000	-3,2649	-1,6139
	Tratamiento PI	Control	1,59130*	,28640	,000	,7832	2,3994
		Tratamiento DE	,72273	,28977	,105	-,0949	1,5403
		Tratamiento TTGG	-1,71667*	,28328	,000	-2,5159	-,9174
	Tratamiento TTGG	Control	3,30797*	,28925	,000	2,4918	4,1241
		Tratamiento DE	2,43939*	,29259	,000	1,6139	3,2649
		Tratamiento PI	1,71667*	,28328	,000	,9174	2,5159

Para el test de subjuntivo 1, observamos en las comparaciones múltiples de Scheffé que el tratamiento TTGG presenta diferencias de medias estadísticamente significativas respecto a los otros tres grupos (tratamientos DE y PI y grupo de control), con un nivel de significatividad de 0,000. Las diferencias a favor del tratamiento TTGG son de 2,58 puntos en comparación con el grupo de control; de 2,16 puntos en comparación con el tratamiento DE y de 2,51 en comparación con el tratamiento PI. Los tratamientos DE y PI y el grupo de control sólo presentan diferencias de medias estadísticamente significativas con el tratamiento TTGG. Por consiguiente, podemos afirmar que en el test de subjuntivo 1 la diferencia de medias del tratamiento TTGG es significativamente superior a la de los otros tratamientos y a la del grupo de control. Podemos concluir que el tratamiento TTGG provoca resultados significativos en el test de subjuntivo 1, lo que confirma la hipótesis 5.1.

Para el test de subjuntivo 2, las comparaciones múltiples de Scheffé nos indican que el grupo de control obtuvo diferencias estadísticamente significativas en su contra respecto a los grupos de tratamiento, con un nivel de significatividad de 0,037 – 0,000. Las diferencias en contra del grupo de control son de -0,87 puntos en comparación con el tratamiento DE; de -1,59 puntos en comparación el tratamiento PI y de -3,31 puntos en comparación el tratamiento TTGG. Esto nos conduce a la conclusión de que la ausencia de tratamiento (la ausencia de instrucción gramatical) provoca resultados significativamente inferiores en el test de subjuntivo 2 que los tres tipos de tratamiento de la gramática aplicados.

Por otro lado, en el test de subjuntivo 2, el tratamiento TTGG obtuvo diferencias de medias estadísticamente significativas a su favor respecto a los tratamiento DE y PI y al grupo de control, con un nivel de significatividad de 0,000. Las diferencias de medias a favor del tratamiento TTGG son de 3,31 puntos en comparación el grupo de control; de 2,44 puntos en comparación con el tratamiento DE y de 1,72 en comparación con el tratamiento PI. Por consiguiente, podemos afirmar que en el test de subjuntivo 2 el tratamiento TTGG obtuvo resultados significativamente superiores a los otros dos tratamientos y al grupo de control. En conclusión, se confirma la hipótesis 5.2.

Por otra parte, las comparaciones múltiples HSD de Tukey, que incluimos en la Tabla 7.35, nos arrojaron idénticos resultados.

TABLA 7.35. Comparaciones múltiples de los test de subjuntivo 1 y 2 (HSD de Tukey)							
Variable dependiente	(I) Tratamiento	(J) Tratamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Test de subjuntivo1	Control	Tratamiento DE	-,41502	,41013	,743	-1,4784	,6483
		Tratamiento PI	-,06957	,39736	,998	-1,0998	,9606
		Tratamiento TTGG	-2,57790*	,40130	,000	-3,6183	-1,5375
	Tratamiento DE	Control	,41502	,41013	,743	-,6483	1,4784
		Tratamiento PI	,34545	,40203	,826	-,6969	1,3878
		Tratamiento TTGG	-2,16288*	,40593	,000	-3,2153	-1,1104
	Tratamiento PI	Control	,06957	,39736	,998	-,9606	1,0998
		Tratamiento DE	-,34545	,40203	,826	-1,3878	,6969
		Tratamiento TTGG	-2,50833*	,39302	,000	-3,5273	-1,4894
	Tratamiento TTGG	Control	2,57790*	,40130	,000	1,5375	3,6183
		Tratamiento DE	2,16288*	,40593	,000	1,1104	3,2153
		Tratamiento PI	2,50833*	,39302	,000	1,4894	3,5273
Test de subjuntivo 2	Control	Tratamiento DE	-,86858*	,29561	,019	-1,6350	-,1022
		Tratamiento PI	-1,59130*	,28640	,000	-2,3339	-,8488
		Tratamiento TTGG	-3,30797*	,28925	,000	-4,0579	-2,5580
	Tratamiento DE	Control	,86858*	,29561	,019	,1022	1,6350
		Tratamiento PI	-,72273	,28977	,064	-1,4740	,0286
		Tratamiento TTGG	-2,43939*	,29259	,000	-3,1980	-1,6808
	Tratamiento PI	Control	1,59130*	,28640	,000	,8488	2,3339
		Tratamiento DE	,72273	,28977	,064	-,0286	1,4740
		Tratamiento TTGG	-1,71667*	,28328	,000	-2,4511	-,9822
	Tratamiento TTGG	Control	3,30797*	,28925	,000	2,5580	4,0579
		Tratamiento DE	2,43939*	,29259	,000	1,6808	3,1980
		Tratamiento PI	1,71667*	,28328	,000	,9822	2,4511

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

7.5.4. Discusión de la hipótesis 5

Los datos aportados hasta aquí nos llevan a la aceptación de las hipótesis 5.1 y 5.2:

Hipótesis 5.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el test de subjuntivo 1 que los que hayan recibido el tratamiento DE y el tratamiento PI.

Hipótesis 5.2. Los alumnos que hayan recibido uno de los tres tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el test de subjuntivo 2 (conocimiento explícito) que los que hayan recibido el tratamiento DE y el tratamiento PI.

Primeramente, el análisis de varianza inter-grupos, intra-grupos y total, indica que para el caso del test de subjuntivo 1, en el que el valor de F es 18,878 y la significatividad es de 0,00, la probabilidad de error es muy baja. Para el caso del test de subjuntivo 2, en el que el valor de F es de 47,188 y la significatividad es también de 0,00, la probabilidad de error es asimismo muy baja. Podemos concluir, en consecuencia, que la probabilidad de que las diferencias de varianzas en estos dos test sean debidas a los tratamientos de la gramática suministrados a los participantes es cercana al 99%. Por otro lado, las pruebas robustas de igualdad de las medias de los test de subjuntivo arrojan resultados similares de niveles de significatividad. Por consiguiente, para el caso que nos ocupa de análisis de los resultados del test de subjuntivo 1 y test de subjuntivo 2 podemos rechazar la Hipótesis Nula y afirmar que las diferencias son significativas.

Respecto a los datos descriptivos, hemos observado que en el test de subjuntivo 1 el grupo de tratamiento TTGG obtuvo una media más de 2 puntos mayor que el resto de los grupos y 1,8 mayor que la media total de los cuatro grupos. Las medias de puntuación de los grupos de control, de tratamiento DE y de tratamiento PI son muy semejantes, con una variación máxima de 0,3 puntos. Asimismo, las medias de estos tres grupos resultan inferiores a la media total.

Por otro lado, hemos constatado que en el test de subjuntivo 2 el grupo de tratamiento TTGG obtuvo la máxima puntuación (3,9), seguido por el tratamiento PI (2,2 puntos, es decir, con 1,7 puntos de diferencia con TTGG), por el tratamiento DE (1,5 puntos, es decir, con 2,4 puntos de diferencia con TTGG) y el grupo de control (0,6 puntos, es decir, con 3,3 puntos de diferencia con TTGG).

En tercer lugar, en las comparaciones múltiples (Scheffé y HSD de Tukey) hemos observado que en el test de subjuntivo 1 el tratamiento TTGG presenta diferencias de medias

estadísticamente significativas respecto a los otros tres grupos (tratamientos DE y PI y grupo de control), con diferencias mayores de 2 puntos en todos los cotejos. Los tratamientos DE y PI y el grupo de control sólo presentan diferencias de medias estadísticamente significativas con el tratamiento TTGG. Por consiguiente, podemos afirmar que en el test de subjuntivo 1 la diferencia de medias del tratamiento TTGG es significativamente superior a la de los otros tratamientos y a la del grupo de control. Podemos concluir que el tratamiento TTGG provoca resultados significativos en el test de subjuntivo 1, lo que confirma la hipótesis 5.1.

Para el test de subjuntivo 2, las comparaciones múltiples (Scheffé y HSD de Tukey) indican que el tratamiento TTGG obtuvo diferencias de medias significativamente superiores a los tratamientos DE y PI y al grupo de control. Las diferencias de medias a favor del tratamiento TTGG oscilan entre 3,31 y 1,72 puntos. Por consiguiente, podemos afirmar que en el test de subjuntivo 2 el tratamiento TTGG obtuvo resultados significativamente superiores a los otros dos tratamientos y al grupo de control. En conclusión, se confirma la hipótesis 5.2.

7.6. Conclusiones

De las cinco preguntas centrales de nuestra investigación y sus correspondientes hipótesis, hemos visto que han recibido una confirmación estadística de sus supuestos todas ellas, excepto la pregunta 3.

Respecto a la pregunta 1 (“¿La enseñanza de la gramática en el aula, independientemente del tratamiento con el que se lleve a cabo, tendrá un efecto significativo en los test de evaluación?”), los datos aportados conducen a la aceptación condicionada de la hipótesis 1: “Los alumnos que hayan recibido cualquiera de los tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el postest 1 y en el postest 2 que aquellos que no hayan recibido ningún tratamiento.”

Con los datos descriptivos de los cuatro grupos (además del total) para cada uno de los test podemos constatar que el grupo que no recibió ningún tratamiento de la gramática (grupo de control) no experimentó mayores cambios entre los tres test, excepto una ligera y constante progresión de pretest a postest 2 (+3,1957), probablemente debida a la familiaridad con el formato de la prueba y al aumento de conciencia de los alumnos sobre lo que se les estaba demandando. Los otros tres grupos, sin embargo, como ilustran los datos y gráficos, experimentaron profundos cambios en su puntuación, con un aumento sobresaliente de la puntuación entre pretest y postest 1 (+6,1439, debido con mucha seguridad al tratamiento de la gramática recibido) y un descenso también importante entre el postest 1 y el postest 2 (-2,5065, probablemente por olvido de lo estudiado), aunque continúa siendo relevante en comparación con el pretest (+3,6374).

Las pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples del riguroso contraste de Scheffé entre el grupo de control y los grupos de tratamiento resultan estadísticamente significativas en el postest 1 y también en el postest 2, pero no así en pretest. Por consiguiente, a tenor de estos datos, podemos concluir que la instrucción gramatical produce diferencias estadísticamente significativas en los test que se realizan inmediatamente después de su aplicación, sea cual sea el tratamiento de la gramática (deductivo, mediante procesamiento del input y mediante tareas gramaticales). Estas diferencias son entre 3,8 y 5,9 puntos de media a favor de la instrucción gramatical. Sin embargo, no se dan diferencias de medias estadísticamente significativas en los test que se realizan una semana después de la instrucción gramatical, excepto en el caso del grupo TTGG, con una diferencia a su favor de 3,37 puntos.

En cuanto a la pregunta 2 (“¿Habrán diferencias significativas en los test de evaluación en función del tipo de tratamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática?”), los datos aportados nos llevan a la aceptación de la hipótesis 2: “Los alumnos que hayan recibido uno de los tres tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el postest 1 y en el postest 2 que los que hayan recibido los otros dos tratamientos.”

En cuanto a los datos descriptivos, hemos observado que las medias del grupo DE, de PI y de TTGG en los tres test nos indican que el grupo DE alcanzó una puntuación inferior que los otros dos grupos en el postest 1. Sin embargo, los grupos de PI y el de TTGG alcanzaron una puntuación semejante en el postest 1. Por otro lado, el grupo de TTGG experimentó de postest 1 a postest 2 un descenso inferior al de los otros dos grupos, lo que arroja un resultado superior para el grupo TTGG. Parecidas conclusiones nos ha aportado el análisis de las diferencias de puntuación entre cada test, con el añadido de un dato relevante: el incremento de la puntuación total entre pretest y postest 2 del grupo de TTGG es superior al de los otros dos.

El análisis de las desviaciones típicas, por otra parte, nos ha aportado el dato de que la desviación típica del grupo de TTGG es muy similar en los tres test, relativamente semejante a la del total y, además, proporcionalmente baja en relación a los otros dos grupos, que presentan picos dispares en estas desviaciones. Esto apunta a que el tratamiento mediante TTGG afecta a mayor número de sujetos que los otros dos y dentro de unos parámetros semejantes.

De este modo, podemos concluir que la hipótesis 2 es correcta, ya que los participantes que han recibido el tratamiento TTGG han obtenido mejores resultados que los otros dos, estadísticamente significativos respecto al grupo DE en el postest 1 y estadísticamente significativos respecto a los grupos DE y PI en el postest 2.

Por lo que atañe a la pregunta 3 (“¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a corto plazo, es decir, en los test de evaluación inmediatamente posteriores a la instrucción gramatical?”), los datos aportados nos llevan al rechazo de las hipótesis 3.1, 3.2 y 3.3:

Hipótesis 3.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los que hayan recibido los tratamientos PI y DE.

Hipótesis 3.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los que hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.

Hipótesis 3.3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y PI.

En primer lugar, los datos descriptivos indican que el grupo DE alcanzó una puntuación menor en el postest 1, a pesar de que partía de una puntuación inferior a los otros dos grupos. Sin embargo, el tratamiento PI y el TTGG alcanzaron puntuaciones semejantes de pretest a postest 1. Sin embargo, el incremento de las medias fue mayor para el grupo PI que para los grupos DE y TTGG. El grupo TTGG fue el que experimentó un crecimiento menor, probablemente porque partía de una puntuación mayor en el pretest.

De este modo, debemos aceptar la hipótesis nula y rechazar las hipótesis 3, ya que no hemos podido concluir que UNO de los tres tratamientos de la gramática haya obtenido mejores resultados que los otros dos. En concreto, para la hipótesis 3.1. (“Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamientos PI y DE”), hemos visto que tanto el grupo TTGG como el grupo PI han obtenido una diferencia de medias estadísticamente significativa con respecto al grupo DE en el postest 1. Para la hipótesis 3.2. (“Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y DE”) hemos encontrado que la progresión del grupo PI de pretest a postest 1 ha sido la mayor, pero no hasta el punto de alcanzar la significatividad estadística en comparación con los otros dos. En cuanto a la hipótesis 3.3. (“Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 1 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y PI”), hemos hallado precisamente lo contrario, puesto que los alumnos del grupo DE han obtenido resultados peores en el postest 1 que los otros dos grupos.

En resumen, hemos encontrado que el grupo DE es el que obtuvo resultados inferiores a corto plazo, estadísticamente significativos, en comparación con los grupos TTGG y PI. Además, tanto el grupo TTGG como el PI experimentaron una progresión similar a corto plazo. Lo que podemos concluir es que el grupo DE presenta resultados inferiores a corto plazo en comparación con los grupos TTGG y PI.

Para la pregunta 4 (“¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a medio plazo, es decir, en los test de evaluación realizados una semana después de la instrucción gramatical?”), los datos aportados nos conducen a la aceptación de la hipótesis 4.1 y el rechazo de las hipótesis 4.2 y 4.3.

Hipótesis 4.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos PI y DE.

Hipótesis 4.2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.

Hipótesis 4.3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y PI.

Primeramente, los datos descriptivos nos han indicado que el grupo TTGG obtuvo una reducción menor de la puntuación entre postest 1 y postest 2 que los grupos DE y PI, mientras que el grupo PI fue el que obtuvo una reducción mayor de puntuación entre postest 1 y postest 2. En cuanto a la desviación típica, para el caso del grupo de TTGG es muy similar en ambos test, relativamente semejante a la del total y, además, proporcionalmente baja en relación a los otros dos grupos, que presentan picos dispares en estas desviaciones. Esto apunta a que el tratamiento mediante TTGG afecta a mayor número de sujetos que los otros dos y dentro de unos parámetros semejantes.

Por lo que atañe a las comparaciones múltiples, hemos visto que en ambos casos (Scheffé y HSD Tukey) los resultados son idénticos. En uno y otro caso se puede apreciar que en el postest 2 el grupo DE obtuvo resultados inferiores, estadísticamente significativos, a los otros dos grupos. En consecuencia, debemos rechazar la hipótesis 4.3 (“Los alumnos que hayan recibido el tratamiento DE obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y PI.”). Por otro lado, el grupo PI obtuvo resultados superiores al grupo DE, pero inferiores al grupo TTGG. Por consiguiente, debemos rechazar la hipótesis 4.2 (“Los alumnos que hayan recibido el tratamiento PI obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos TTGG y DE.”). Por último, el grupo TTGG obtuvo resultados superiores a los otros dos en el postest 2. La diferencia de medias a favor del grupo TTGG es de 3,30303 en comparación con el grupo DE y de 2,27667 en comparación con el grupo PI. De este modo, podemos concluir que en el postest 2 el grupo que recibió tratamiento TTGG obtuvo resultados superiores de modo estadísticamente significativo a los grupos que recibieron el tratamiento DE y el tratamiento PI. Esto nos lleva a aceptar la hipótesis 4.1: “Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el postest 2 que los hayan recibido los tratamientos PI y DE.”

Por último, para la pregunta 5 (“¿Habrá un tratamiento de la gramática que tenga efectos significativos en un test de evaluación sobre el aprendizaje de nuevos contenidos gramaticales, distintos a los estudiados pero estrechamente relacionados con ellos?”), los datos aportados nos llevan a la aceptación de las hipótesis 5.1 y 5.2:

Hipótesis 5.1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento TTGG obtendrán mejores resultados en el test de subjuntivo 1 que los que hayan recibido el tratamiento DE y el tratamiento PI.

Hipótesis 5.2. Los alumnos que hayan recibido uno de los tres tratamientos de la gramática obtendrán mejores resultados en el test de subjuntivo 2 (conocimiento explícito) que los que hayan recibido el tratamiento DE y el tratamiento PI.

Primeramente, los datos descriptivos indican que en el test de subjuntivo 1 el grupo TTGG obtuvo una media de más de 2 puntos mayor que el resto de los grupos y 1,8 mayor que la media total de los cuatro grupos. Las medias de puntuación del grupo de control, del grupo DE y del grupo PI son muy semejantes, con una variación máxima de 0,3 puntos. Asimismo, las medias de estos tres grupos resultan inferiores a la media total. Por otro lado, hemos constatado que en el test de subjuntivo 2 el grupo TTGG obtuvo la máxima puntuación (3,9), seguido por el grupo PI (2,2 puntos, es decir, con 1,7 puntos de diferencia con TTGG), por el grupo DE (1,5 puntos, es decir, con 2,4 puntos de diferencia con TTGG) y el grupo de control (0,6 puntos, es decir, con 3,3 puntos de diferencia con TTGG).

En segundo lugar, en las comparaciones múltiples hemos observado que en el test de subjuntivo 1 el grupo TTGG presenta diferencias de medias estadísticamente significativas respecto a los otros tres grupos, con diferencias mayores de 2 puntos en todos los cotejos. Los grupos DE y PI y el grupo de control sólo presentan diferencias de medias estadísticamente significativas con el grupo TTGG. Por consiguiente, podemos afirmar que en el test de subjuntivo 1 la diferencia de medias del grupo TTGG es significativamente superior a la de los otros grupos y a la del grupo de control, por lo que se concluye que el tratamiento TTGG provoca resultados significativos en el test de subjuntivo 1, lo que confirma la hipótesis 5.1.

Para el test de subjuntivo 2, las comparaciones múltiples indican que el grupo TTGG obtuvo diferencias de medias significativamente superiores a los grupos DE y PI y al grupo de control. Las diferencias de medias a favor del grupo TTGG oscilan entre 3,31 y 1,72 puntos. Por consiguiente, podemos afirmar que en el test de subjuntivo 2 el grupo TTGG obtuvo resultados

significativamente superiores a los otros dos grupos y al grupo de control, lo que confirma la hipótesis 5.2.

8. Conclusiones generales

En estas conclusiones generales indicamos las aportaciones que estimamos que la investigación llevada a cabo durante la realización de esta tesis doctoral ha hecho a los campos de la enseñanza y la adquisición de L2, para lo que la situamos dentro de las polémicas actuales. Por otro lado, reseñamos las limitaciones más importantes de nuestro estudio empírico, que pueden restringir en cierta medida el alcance de sus conclusiones y generalizaciones. Por último, terminamos reseñando las futuras líneas posibles de investigación, tan fecundas como ambiciosas.

8.1. Aportaciones de nuestra tesis

A lo largo de esta tesis doctoral hemos analizado en profundidad el consenso actual de la teoría sobre adquisición de lenguas en relación con la enseñanza de la gramática, así como las diversas posturas que participan en el debate abierto. De este modo, hemos podido comprobar que, si bien se ha producido un acuerdo bastante unánime sobre el hecho de que la enseñanza de L2 debe realizarse mayormente en contextos ricos en interacción auténticamente comunicativa, existe cierta polémica sobre la cuestión de la utilidad efectiva de la enseñanza explícita de la gramática en el aula, desde los autores que la rechazan categóricamente como inútil a los efectos de la adquisición (encabezados por Krashen 1981, 1982, 1985 y 1993, pero también los revisados en el apartado 2.3.1), a los que le asignan un papel fundamental (representados por Dekeyser 1998, 2000, 2003, 2007c, pero también los estudiados en el apartado 2.3.2), pasando por los que le atribuyen una función útil, pero bajo ciertas condiciones (como Doughty y Williams, 1998, Ellis 1993, 1994, 2006 y 2008 y Long 1991 y 1997, pero también los presentados en el apartado 2.3.3).

En relación, pues, con la cuestión de la utilidad o no de la enseñanza explícita de la gramática (independientemente del tratamiento metodológico empleado), los datos empíricos de nuestra investigación confirman la hipótesis de que dicha enseñanza favorece el aprendizaje de los fenómenos estudiados, ya que hemos constatado que el grupo que no recibió ningún tratamiento de la gramática no experimentó mayores cambios entre los tres test más allá de una ligera progresión, probablemente debida a la familiaridad con el formato de la prueba y al aumento de conciencia de los alumnos sobre lo que se les estaba demandando. Los grupos que recibieron alguno de los tratamientos gramaticales, sin embargo, experimentaron profundos incrementos en los resultados obtenidos, con un aumento sobresaliente de la

puntuación entre los test que se efectuaron antes e inmediatamente después de los tratamientos. Por todo ello, nuestros datos se corresponden con la evidencia que han arrojado las investigaciones sobre la utilidad de la enseñanza de la gramática que revisamos en el apartado 2.3.3. *La postura semi-intervencionista o de interfaz débil: la atención a la forma*, que hicimos nuestra, aunque no ignoramos que apoyan también la postura intervencionista o de interfaz fuerte, revisada en el apartado 2.3.2.

En segundo lugar, hemos realizado una crítica del tratamiento tradicional de la gramática en el aula, de corte deductivo (Long, 1985; Ur, 2011), y hemos presentado, explicado y razonando la utilidad de dos propuestas recientes, de amplia repercusión dentro del campo de la enseñanza de L2, en general, y de ELE, en particular: el procesamiento del input y las tareas gramaticales, que representan una alternativa eficaz a ese modelo tradicional.

Respecto a la utilidad o no de un tratamiento específico de la gramática, hemos constatado en nuestro estudio empírico, por un lado, que el tratamiento deductivo ha resultado menos eficaz que el procesamiento del input (como en VanPatten y Cadierno, 1993) y que las tareas gramaticales (como en Fotos, 1997 y en Zanón et al. 1994) en el test efectuado inmediatamente después del tratamiento y, por otro, que estos dos últimos modelos resultaron igualmente eficaces en ese mismo test. En consecuencia, podemos añadir a la conclusión de más arriba que tanto las actividades de input estructurado como las tareas gramaticales producen incrementos significativos en el aprendizaje de la gramática a corto plazo, significativamente superior al tratamiento deductivo tradicional. Asimismo, el tratamiento mediante tareas gramaticales ha obtenido una desviación típica en sus datos muy similar en los tres test, relativamente semejante a la del total y, además, proporcionalmente baja en relación a los otros dos tratamientos. Por todo ello, podríamos concluir que las tareas gramaticales afectan a mayor número de sujetos que los otros dos tratamientos y dentro de unos parámetros semejantes, pero esa diferencia puede haberse debido a la homogeneidad o heterogeneidad de los participantes en los grupos, una variable que no fue evaluada en la investigación.

Por lo que atañe a la eficacia a medio plazo de los diferentes tratamientos de la gramática, los datos arrojados por nuestro estudio indican que las tareas gramaticales resultan más eficaces que los tratamientos deductivo y mediante procesamiento del input, ya que en el test que se les administró una semana después del tratamiento solo el grupo de TTGG obtuvo diferencias estadísticamente significativas respecto al grupo que no recibió tratamiento de la gramática. De este modo, en nuestra investigación solo el tratamiento mediante TTGG se ha mostrado

eficaz a medio plazo. Estos resultados no se condicen bien con los resultados obtenidos por las investigaciones sobre procesamiento del input revisadas en el apartado 4.5. *Evidencia empírica sobre la efectividad de las actividades de input estructurado*. Las causas pueden ser varias, pero pensamos que puede ser muy relevante la duración del tratamiento, que resultó muy breve en nuestro caso, comparado con la de los tratamientos empleados en esos estudios. Por último, otra constatación relevante de nuestro estudio es que el tratamiento deductivo resultó menos eficaz a medio plazo que los otros dos tratamientos.

En tercer lugar, las tareas gramaticales han recibido en el estudio presentado en este trabajo un análisis pormenorizado de sus fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos, puesto que se trata de nuestra propuesta personal de trabajo con la gramática en el aula de L2. Hemos comprobado su coherencia lógica con cuestiones tan esenciales como la relación entre lengua y habla (para la lingüística), la relación entre conocimiento explícito y conocimiento implícito (para la psicolingüística), la oposición entre método deductivo e inductivo (para la didáctica) y la polémica entre enseñar gramática y enseñar comunicación (una vez más, para la didáctica).

Respecto a la reflexión con que se abría esta tesis en relación con la imposibilidad de hablar del hablar, hemos probado que el empleo de tareas gramaticales minimiza el impacto de esa contradicción al diseñar actividades que favorecen el darse cuenta *de* la lengua mientras se habla *en* la lengua, ya que provocan que el alumno observe, analice y formule hipótesis sobre la gramática mientras se comunica en la L2: se habla, por consiguiente, para descubrir la gramática.

Como hemos visto en el apartado 5.6. *Las estrategias gramaticales: aprendizaje inteligente de la gramática con TTGG*, hemos formulado la hipótesis de que el empleo de tareas gramaticales permite a los aprendientes aplicar una serie de estrategias o procesos inteligentes que pueden facultarles para el aprendizaje autónomo de la gramática tanto mediante el desarrollo de conocimiento explícito sobre fenómenos lingüísticos nuevos como mediante la producción de enunciados con fenómenos asimismo nuevos.

Respecto a esta hipótesis, nuestro estudio ha constatado, efectivamente, que las tareas gramaticales desarrollan esa autonomía de descubrimiento gramatical, ya que los sujetos que las recibieron obtuvieron resultados superiores, estadísticamente significativos, en la prueba que les demandaba elegir el tiempo correcto del modo subjuntivo, un fenómeno gramatical que no habían estudiado pero podían deducir empleando las estrategias que habían llevado a cabo durante su tratamiento específico. En esa misma prueba, tanto los grupos que recibieron

los otros dos tratamientos como el que no recibió ninguno obtuvieron resultados parejos. De este modo, podemos concluir que las tareas gramaticales han facultado a los aprendientes a resolver con acierto ejercicios de producción sobre fenómenos lingüísticos nuevos.

La otra hipótesis subyacente al empleo de tareas gramaticales y al desarrollo consiguiente de estrategias gramaticales es que fomentan la formulación autónoma de conocimiento explícito. En otras palabras, que capacitan a los aprendientes a formular por sí mismos regularidades lingüísticas a partir de los fenómenos nuevos que observan. En la prueba diseñada con este propósito, en efecto, los sujetos que recibieron tareas gramaticales obtuvieron resultados superiores, estadísticamente significativos, a los que recibieron los otros dos tratamientos o no recibieron ninguno (grupo de control). Podemos concluir, por consiguiente, que el trabajo con tareas gramaticales desarrolla la formulación autónoma de reglas gramaticales gracias a las estrategias que los aprendientes aplican para su realización.

8.2. Limitaciones del estudio

Cualquier estudio empírico presenta limitaciones en su implementación, duración, población estudiada y demás variables que entran en juego, que limitan el alcance, la validez y la fiabilidad de sus resultados. El nuestro no podía ser menos.

En primer lugar, debemos destacar la duración de nuestra investigación. En comparación con otros estudios similares, cuya duración abarca varias semanas o incluso meses, el nuestro presenta una duración muy breve: una semana entre el comienzo y el fin de la administración. Esta variable temporal puede subrayarse aun más, dado que el tiempo dedicado a la aplicación de los diferentes tratamientos en el aula no ha sobrepasado la hora de duración. Aunque pudiera parecer que es un tramo de tiempo muy corto para que un tratamiento pueda desarrollar todo su alcance didáctico, hemos de señalar en nuestro descargo que el fenómeno gramatical elegido (la oposición de uso entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido del modo indicativo) no suele requerir en los cursos para los que se destinó (Básico 2 de EEOOII o A.2.2. del MCER) más tiempo en su presentación general inicial, como era nuestro caso. Incluso puede llevar menos tiempo para muchos profesores.

Por otro lado, dicha oposición de tiempos verbales representa un fenómeno gramatical relativamente simple en su vertiente descriptiva, que no demanda de los aprendientes excesivos esfuerzos cognitivos para su comprensión como conocimiento explícito, que era nuestro objetivo principal. Otra cosa distinta es su adquisición completa, es decir, su conversión en conocimiento implícito, ya que suele mostrarse muy tardía para buena parte de

los aprendientes de ELE. Verificar su adquisición mediante la comprobación de su empleo en producción espontánea no era, en cualquier caso, nuestra intención. De todos modos, somos conscientes de esta limitación temporal de nuestro estudio y la tenemos muy en cuenta para futuras líneas de investigación

Aunque el tamaño de nuestra muestra poblacional (188 sujetos) no es muy grande, resulta más amplio que otros estudios semejantes realizados en los últimos años fuera y dentro de nuestro ámbito nacional, ya que muchos de ellos no llegan a la centena de sujetos. Sin embargo, desde el análisis estadístico se podría discutir que la elección de la población y su distribución en grupos no se realizaron al azar. Esta deseable condición, de todos modos, es prácticamente inaplicable en el terreno de nuestra investigación, pues resultaría imposible que el azar nos otorgara grupos amplios de alumnos que estuvieran en el mismo nivel de dominio lingüístico y que este fuese el apropiado para nuestro fenómeno lingüístico. En consecuencia, se decidió emplear clases intactas. De todos modos, los grupos estudiados eran muy numerosos (hasta un total de 12) y de diferentes EEOII de la Comunidad de Madrid, localizadas en municipios también distintos, lo que introduce el factor azar en nuestra muestra poblacional. Además, los grupos presentaban variaciones notables en cuanto a la edad y la lengua materna de los sujetos. En cualquier caso, la muestra ha resultado suficiente para obtener diferencias significativas altas después del análisis estadístico.

Otra limitación importante de nuestro estudio es el tamaño reducido de las pruebas de evaluación, es decir, de los test que completaron los sujetos. Se trata de un total de 30 ítems divididos en tres pruebas distintas, una cifra escasa en comparación con otros estudios semejantes, que pueden alcanzar hasta el triple de las nuestras. De todos modos, una vez más, nuestra investigación se ha centrado sobre un único fenómeno gramatical, de extremada simpleza al cotejarlo con otras investigaciones. Si hubiéramos administrado test con un gran número de ítems, los sujetos se hubieran visto desbordados por la tarea y se hubieran familiarizado rápidamente con el objeto de la investigación, lo que habría provocado efectos indeseables. En cualquier caso, no descartamos esta familiaridad de nuestros sujetos para con el objetivo del estudio. Una y otra limitación las tenemos presentes en nuestras líneas futuras de investigación.

La que para nosotros resulta la limitación más notable de nuestro estudio es el no haber podido realizar un cuarto test con mayor dilación en el tiempo, dos o tres meses después de los tratamientos. Una de las hipótesis principales que sustentan las tareas gramaticales, la hipótesis del reconocimiento revisada en el apartado 5.2.4 de esta tesis doctoral, indica que

una de las ventajas del aumento de la conciencia gramatical estriba en que los sujetos conservan la capacidad de reconocer los fenómenos observados durante mucho más tiempo que otras propuestas metodológicas. Al carecer nuestro estudio de ese cuarto test retrasado en el tiempo no hemos podido verificar la validez de esta hipótesis fundamental. Tomamos nota de ello para futuras investigaciones.

Respecto a la posibilidad de generalización de las conclusiones a que nos conducen nuestros resultados, debemos indicar que las limitaciones que hemos subrayado aquí pueden restringir su alcance en cierta medida, como por ejemplo el hecho de tratarse de tratamientos de breve duración sobre fenómenos lingüísticos relativamente simples. Otras variables, sin embargo, como el medianamente alto número de sujetos o la variedad de sus lenguas maternas y de sus edades pueden permitir cierta extensión de sus conclusiones.

8.3. Líneas futuras de investigación

Los resultados obtenidos en la presente investigación han sido suficientemente positivos como para justificar la reflexión e investigación sobre una interesante y fecunda línea de investigación dentro del campo de la enseñanza de L2: el tratamiento mediante tareas gramaticales, el desarrollo de estrategias gramaticales y el fomento del descubrimiento gramatical por parte de los aprendientes. De este modo, esta línea de investigación puede dividirse en tres:

1. Sobre las tareas gramaticales. La investigación futura podría centrarse en la descripción de la tipología de TTGG para establecer una clasificación más o menos taxonómica y en la observación de la calidad de la interacción comunicativa que generan en el aula, con el objeto de descubrir los tipos de interacción entre los participantes que fomentan. Los estudios empíricos en esta sublínea podrían describir los tipos de TTGG y su (distinta) utilidad para el aprendizaje de la gramática, así como la variedad de los tipos de interacción espontánea en comparación con las tareas comunicativas, centradas en la trasmisión de significado.

2. Sobre las estrategias gramaticales. La investigación futura podría estudiar con profundidad los procesos psicolingüísticos implicados en la utilización de tareas gramaticales, con el objetivo de establecer una clasificación de dichas estrategias en función de los procesos cognitivos que desarrollan. Los estudios empíricos en esta sublínea podrían tratar de descubrir esa clasificación de estrategias gramaticales a través de test de autoinspección y otros procedimientos más objetivos. También se podría analizar la capacidad de ulterior aplicación

autónoma por parte de los aprendientes de dichas estrategias, en función del tipo de estrategia, del fenómeno lingüístico y del aprendiente. Un tercer objetivo podría ser la clasificación de los aprendientes en función del empleo que realizan de dichas estrategias y la definición del perfil de 'buen aprendiente' por lo que atañe a la aplicación de ciertas estrategias gramaticales. Los estudios empíricos tratarían de apoyar en datos fiables esa clasificación y ese perfil.

3. Sobre el descubrimiento gramatical. La investigación futura podría centrarse en los procedimientos para el desarrollo de la autonomía de los aprendientes a la hora de reflexionar sobre la lengua, proporcionándoles herramientas fiables de observación y análisis y acostumbrándoles a la formulación de generalizaciones sobre los datos lingüísticos y desarrollando, en general, su capacidad de abstracción.

Como se ve, las líneas futuras de investigación resultan tan interesantes como ambiciosas. Se trata, en suma, de fomentar la capacidad de abstracción de los aprendientes sobre el lenguaje con la vista puesta en su autonomía e independencia. Un objetivo especialmente deseable en una sociedad cada vez más permeable al contacto interlingüístico y al empleo simultáneo de varias lenguas en la comunicación. Además, el conocimiento de varias lenguas quizá pueda servir para algo distinto del puro intercambio económico a que se ven abocadas: el descubrimiento de lo que no era ninguna de ellas.

“No deja de ser curioso el conjunto de notas lógicas que a propósito de la operación de la Gramática ('representación', 'etimología popular', 'pedantería') habéis hecho sonar en un momento. Y el caso es que 'pedante', por su etimología, y no popular seguramente, debe de traer en su raíz el nombre del niño y el olor peculiar de las escuelas. Puede que la Gramática tenga que nacer, como dices, de la conciencia pedantesca, pero, al ir a encontrar a lo hondo la gramática verdadera, la de la lengua misma, se vuelve desde allí contra su origen y libera a los niños de la escuela. En fin, quiero decir que, si la labor de un gramático consiste en descubrir en sí mismo lo que en él, a pesar de ser persona, haya de gente y así recobrar conciencia del aparato gramatical relegado a lo subconsciente, entonces, si os fijáis, lo que estará haciendo será recorrer en sentido inverso las dos etapas del camino, y volver así a la condición que, por más que nos resultara paradójico o misterioso, teníamos que suponer para un niño que está aprendiendo la que será su lengua. Por eso acaso no está mal dicho —si

no os reís de mí— que lo de «Hacéos como niños» es la primera recomendación que debe dársele a quien se mete en obra de Gramática.”⁹⁸

Confiamos en que esta tesis doctoral haya acertado a abrir vías por donde pueda colarse esa recomendación evangélica.

⁹⁸ Agustín García Calvo, *Del lenguaje*, (1979), pág. 54.

9. Bibliografía

- Alanen, R. (1995), Input enhancement and rule presentation in second language acquisition, en R. W. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, pp. 259–302, Honolulu, University of Hawaii Press.
- Alcón Soler, E. (2006), Fostering EFL Learners' Awareness of Requesting Through Explicit and Implicit Consciousness-Raising Tasks, pp. 221-241, en M^a P. García Mayo (ed.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Alderson, J., Clapham, C. y Steel, D. (1997), Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency, *Language Teaching Research*, 1, pp. 93–121.
- Alonso Raya, R. (2004), Procesamiento del input y actividades gramaticales, *Redele*, 0, Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b (Consulta de mayo de 2014).
- Alonso Raya, R. et al. (2005), *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión.
- Alonso Zarza, Á. y Fernández Alarcón, F. J. (2011), *Las preposiciones*, Madrid, Edinumen.
- Amenós, J., Díaz, P. y Rodríguez, M^a L. (2008), *El subjuntivo 2. Nivel avanzado*, Madrid, Edinumen.
- Andersen, R. W. (1976), *A functional acquisition hierarchy study in Puerto Rico*, Paper presented at the 10th annual TESOL conference, Nueva York, Marzo, 1976.
- Andersen, R. W. (1984), *The one to one principle of interlanguage construction*, *Language Learning*, 34, pp. 77–95.
- Anderson, J. R. (1982), Acquisition of cognitive skill, *Psychological Review*, 89, pp. 369-406.
- Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S., Lebiere, C. y Qin, Y. (2004), An integrated theory of the mind, *Psychological Review*, 111, pp. 1036-1060.
- Anderson, J. R., Fincham, J. M. y Douglass, S. (1997), The role of examples and rules in the acquisition of a cognitive skill, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 23, pp. 932-945.

- Anderson, J. R. (1993), *Rules of the mind*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bailey, N., Madden, C. y Krashen, S. (1974), Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning*, 21, pp. 235-243.
- Basturkmen, H., Loewen, S. y Ellis, R. (2002) Metalanguage in focus on form in the communicative classroom, *Language Awareness*, 11, 1, pp. 1–13.
- Basturkmen, H., Loewen, S. y Ellis, R. (2004), Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices, *Applied linguistics*, 25, 2, pp. 243-272.
- Batstone, R. (1994), *Grammar*, Oxford, Oxford University Press.
- Benati, A. (2001), A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense, *Language Teaching Research*, 5, pp. 95-127.
- Benati, A. (2004), The effects of structured input activities and explicit information on the acquisition of Italian tense, en B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, pp. 207-225, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bever, T. (1970), The cognitive basis for linguistic structures, en Hayes, R. (Ed.), *Cognition and the development of language*, Nueva York, Wiley and Sons, pp. 279-362.
- Bialystok, E (1981), The role of conscious strategies in second language proficiency, *Canadian Modern Language Review*, 35, pp. 372-94.
- Bialystok, E. (1982), On the relationship between knowing and using linguistic forms, *Applied Linguistics*, 3, pp. 181–206.
- Bialystok, E. (1983), Inferencing: Testing the 'hypothesis-testing' hypothesis, pp. 104–123, en H.W. Seliger y M.H. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House Publishers.
- Bialystok, E. (1990), The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition, *TESOL Quarterly* 24, pp. 635–648.
- Bialystok, E. (1991), Achieving proficiency in a second language: A processing description, pp. 63–78, en R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith y M. Swain (Eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research*, Clevedon, Multilingual Matters.

- Bialystok, E. y Hakuta, K. (1994), *In other words: The science and psychology of second language acquisition*, Nueva York, Basic Books.
- Birdsong, D. (2005), Interpreting age effects in second language acquisition, pp. 109-127, en J. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, Oxford, Oxford University Press.
- Bley-Vroman, R. (1989), What is the logical problem of foreign language learning? pp. 41-68, en S. M. Gass y J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Bloch, B. y Trager, G. L. (1942), *Outline of linguistic analysis*, Special publications of the Linguistic Society of America, Baltimore, Linguistic Society of America.
- Bloom, L. (1970), *Language development: Form and Function in Emerging Grammars*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Bloomfield, L. (1933), *Language*, Nueva York, Holt.
- Bloomfield, L. (1942), *Outline guide for the practical study of second language learning*, Baltimore, Linguistic Society of America.
- Borg, S. (2003a), Teacher cognition in grammar teaching: A literature review, *Language Awareness*, 12, 2, pp. 96-108.
- Borg, S. (2003b), Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do, *Language Teaching*, 36, 2, pp. 81–109.
- Bourguignon de Araujo, E. (2007), *Enseñanza/aprendizaje del ELE en Brasil. Aproximación a la realidad del centro de lenguas de la Universidad de Vitória Espírito Santo*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.
- Bowers, K. (1984), On being unconsciously influenced and informed, pp. 227-272, en K. Bowers y D. Meichenbaum (Eds.), *The Unconscious Reconsidered*, Nueva York, Wiley.
- Broady, E. y Dwyer, N. (2008), Bringing the Learner Back Into the Process: Identifying Learner Strategies for Grammatical Development in Independent Language Learning, pp. 141-158, en Stella Hurd y Tim Lewis (Eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings*, Bristol, Multilingual Matters.

- Brooks, N. H. (1964), *Language and language learning: Theory and practice*, New York, Harcourt, Brace & World.
- Brown, H. D. (1980), *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Brown, R. (1973), *A first Language: the Early Stages*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Busquets, L. y Bonzi, L. (1996), *Ejercicios gramaticales de español (Niveles Medio y Superior)*, Madrid, Editorial Verbum.
- Comenius, J. A. (1657), *Pampedia (Educación Universal)*, Estudio preliminar y traducción de Federico Gómez Rodríguez de Castro, Madrid, UNED, 1992.
- Cadierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense, *The Modern Language Journal*, 79 (2), pp. 179-193.
- Cadierno, T. (2010), El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua, *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 10. Disponible en <http://marcoele.com/el-aprendizaje-de-la-gramatica/> (Consulta de mayo de 2014).
- Campos Carrasco, N. y Pablo Devís Márquez, P. (2008), Sobre los contenidos gramaticales en el aula de lenguas extranjeras, *Verbum Analecta Neolatina*, X/2, pp. 485-503.
- Camps, A. (Coord.), Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2005), *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó.
- Candlin, C. (1990), Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas, *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53.
- Carroll, S. (2001), *Input and evidence: the raw material of second language acquisition*, Amsterdam, Benjamins.
- Carson, J.G. y Longhini, A. (2002), Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting, *Language Learning*, 52 (2), pp. 401-438.
- Carter, R. y McCarthy, M. (1995), Grammar and the spoken language, *Applied Linguistics*, 16, 2, pp. 141-158.

- Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001), Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE, en Pastor Cesteros S. y Salazar García, V. (Eds.), *Estudios de Lingüística, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, pp. 213-248.
- Celce-Murcia, M. y Hilles, S. (1988), *Techniques and resources in teaching grammar*, Nueva York, Oxford University Press.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó. y Llovet, B. (1999), *Planet@ 2. Libro del alumno y Planet@ 2. Libro de referencia gramatical: fichas y ejercicios*, Madrid, Edelsa.
- Cerrolaza, Ó. (2008), *El estilo indirecto*, Madrid, Edinumen.
- Chastain, K. (1988), *Developing Second Language Skills*, (3ª ed.), San Diego, CA, Harcourt Brace Jovanovich.
- Chaudron, C. (1985), Intake: On models and methods for discovering learners' processing of input, *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 1-14.
- Cheng, A. (1995), *Grammar instruction and input processing: The acquisition of Spanish ser and estar*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.
- Cheng, A. (2002), The effects of processing instruction on the acquisition of *ser* and *estar*. *Hispania*, 85, pp. 308–323.
- Cheng, A. (2004), Processing Instruction and Spanish *Ser* an *Estar*: Forms With Semantic-Aspectual Values, en B. VanPatten (2004), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 121-141.
- Chomsky, N. (1959), Review of 'Verbal Behavior' by B.F. Skinner, *Language*, 35, pp. 26–58.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press. Trad. cast.: (1971), *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.
- Chomsky, N. (1986), *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*, Nueva York, Praeger. Traducción en español: *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*, Madrid, Alianza, 1989.
- Christison, M. (1979), Natural sequencing in adult second language acquisition, *TESOL Quarterly*, 13, 122.

- Clark, H. y Clark, E. (1977), *Psychology and Language: an Introduction to Psycholinguistics*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Conejo, E., Seijas, P., Tonnelier, B. y Troitiño, S. (2012), *Cuadernos de gramática española A1-B1*, Barcelona, Difusión.
- Conrad, S. M. (2005), Corpus linguistics and L2 teaching, pp. 393-409, en E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Conrad, S. M. (2008), Myth 6: Corpus-based research is too complicated to be useful for writing teachers, pp. 115-139, en J. Reid (Ed.), *Writing myths: Applying second language research to classroom teaching*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Consejo de Europa.
- Coppieters, R. (1987), Competence differences between native and near-native speakers. *Language*, 63, pp. 544–573.
- Corder, S. P. (1967), The significance of learners' errors, *IRAL*, 5, pp. 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1988), Pedagogical grammars, pp. 123-145, en W. Rutherford y M. Sharwood Smith (eds.), *Grammar and second language teaching*, Nueva York, Newbury House.
- Coronado, M^a L. (1998), Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales, pp. 81-94, en *La enseñanza de la gramática de español/lengua extranjera: diferentes aproximaciones*, Carabela, 43, SGEL, Madrid.
- Coronado, M^a L. (2000), *Los pronombres personales*, Madrid, Edinumen.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2005), *Aula Internacional 2*, Barcelona, Difusión.
- Cortés Moreno, M. (2005), ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?, *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, pp. 89-108.
- Crookes, G. y Chaudron, C. (2001), Guidelines for language classroom instruction, pp. 29–42, en M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, Boston, Heinle & Heinle.

- Crystal, D. (1976), *Child Language Learning and Linguistics: an Overview for the Teaching and Therapeutic Professions*, Londres, Edward Arnold.
- Crystal, D. (1995), *The Cambridge encyclopedia of the English language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dakin, J. (1973), *The Language Laboratory and Language Learning*, Londres, Longman.
- de Jong, N. (2005a), *Learning second language grammar by listening*, Utrecht, LOT (Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap).
- de Jong, N. (2005b), Can second language grammar be learned through listening? An experimental study, *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 205-234-
- de Villiers, J. y de Villiers, P. (1973), A cross-sectional study of the development of grammatical morphemes in child speech, *Journal of Psycholinguistics Research*, 1, pp. 299-310.
- DeKeyser, R. (1997), Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax, *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 195-221.
- DeKeyser, R. (1998), Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar, en C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Second Language Acquisition*, pp. 42-63, Cambridge, Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2000), The robustness of critical period effects in second language learners, *Studies in Second Language Acquisition*, 22, pp. 499-533.
- DeKeyser, R. (2003) Implicit and explicit learning, pp. 313-348, en C. Doughty y M.H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell Publishing.
- DeKeyser, R. (2005) What makes learning L2 grammar difficult?: A review of the issues, pp. 1-25, en R. DeKeyser (Ed.), *Grammatical Development in Language Learning*, Oxford, Blackwell Publishing.
- DeKeyser, R. (2007a), Skill Acquisition Theory, pp. 97-113, en B. VanPatten y J. Williams (2007) *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- DeKeyser, R. (2007b) Introduction: Situating the concept of practice, en R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, pp. 1-18, Nueva York, Cambridge University Press.

- DeKeyser, R. (2007c), (Ed.) *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, New York, Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. y Larson-Hall, J. (2005), What does the critical period really mean? pp. 88-108, en J. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, Oxford, Oxford University Press.
- DeKeyser, R. y Sokalski, K. (2001). The differential role of comprehension and production practice, pp. 81-112, en R. Ellis (Ed.), *Form-focused instruction and second language learning*, Oxford, Blackwell.
- Díaz, P. y Rodríguez, M^a L. (2007), *El subjuntivo 1. Nivel intermedio*, Madrid, Edinumen.
- Díaz, P. y Rodríguez, M^a L. (2011), *Las formas verbales*, Madrid, Edinumen.
- Diels, H. y Kranz, W. (1903), *Die Fragmente der Vorsokratike*, Berlín, Weidmannsche buchhandlung.
- Doughty, C. (1991), Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization, *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 431–469.
- Doughty, C. (2004), Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research, pp. 181-202, en VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. y Overstreet, M., *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Doughty, C. (2008), Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement, pp. 256-310, en C. Doughty y M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell Publishing..
- Doughty, C. y Williams, J. (1998), Pedagogic choices in focus on form, pp. 197-261, en C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press. Reseña y traducción al español en Gómez del Estal (2010a).
- Dulay, H. y Burt, M. (1973), Should We Teach Children Syntax? *Language Learning*, 23, pp. 245-58.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974), *Natural sequences in child second language acquisition*, *Language Learning*, 24, pp. 37-53.

- Dulay, H. y Burt, M. (1975), A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition, pp. 209-233, en D. Dato (Eds.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Washington, Georgetown University Press.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982), *Language two*, New York, Oxford University Press.
- Ellis, N. (1993), *Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge*, *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, pp. 289–318.
- Ellis, N. (2002) (Ed.), Frequency effects in language processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 143-188.
- Ellis, N. (2005), *At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge*, *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 305-352.
- Ellis, N. (2007), The Associative-Cognitive CREED, pp. 77-95, en B. VanPatten y J. Williams (2007) *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, N. (2008), Implicit and explicit knowledge about language, pp. 119-131, en J. Cenoz y N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2ª Edition, Vol. 6: Knowledge about Language*, Nueva York, Springer Science + Business Media LLC.
- Ellis, N. C. y Laporte, N. (1997), Contexts of acquisition: Effects of formal instruction and naturalistic exposure on second language acquisition, pp. 53-83, en A.M.B. de Groot y J.F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (1984), *Classroom second language development*, Oxford, Pergamon.
- Ellis, R. (1986), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1989), Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules, *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 3, pp. 305–328.
- Ellis, R. (1993), Second language acquisition and the structural syllabus, *TESOL Quarterly*, 27, pp. 91–113.
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

- Ellis, R. (2002), Grammar teaching-practice or consciousness raising?, pp. 167-174, en J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004), The definition and measurement of L2 explicit knowledge, *Language Learning*, 54, pp. 227–275.
- Ellis, R. (2006), Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective, *TESOL Quarterly*, 40, pp. 83–107.
- Ellis, R. (2008), Explicit knowledge and second language Learning and pedagogy, pp. 143-153, en J. Cenoz y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2ª edición, vol. 6, Knowledge about Language, Nueva York, Springer.
- Ellis, R. (2009), Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction, pp. 3-25, en Rod Ellis, Shawn Loewen, Catherine Elder, Rosemary Erlam, Jenefer Philp y Hayo Reinders (2009), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol, Multilingual Matters.
- Ellis, R. y Wells, G. (1980), Enabling factors in adult-child discourse, *First Language*, 1, pp. 46-82.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, Erlam, R., Philp, J. y Reinders, H. (2009), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol, Multilingual Matters.
- Ellis, R., Basturkmen, H. y Loewen, S. (2001), Learner uptake in communicative ESL lessons, *Language Learning*, 51, pp. 281–318.
- Ellis, R., Basturkmen, H. y Loewen, S. (2002), *Doing focus-on-form*, *System*, 30, pp. 419–32.
- Erlam, R. (2003), The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language, *The Modern Language Journal*, 87, pp. 242-260.
- Estaire, S. (2011), Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas, *Marcoele*, 12, Disponible en <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf> (Consulta de mayo de 2014).

- Eubank, L. y Gregg, K. R. (1999), Critical periods and (second) language acquisition: Divide et Impera, pp. 65-99, en D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Fabris, M. (1978), The acquisition of English grammatical functors by child second language learners, *TESOL Quarterly*, 12, 482.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1986), The role of comprehension in second language learning, *Applied Linguistics*, 7, pp. 257–274.
- Farley, A. (2001), Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive, *Hispania*, 84, pp. 289–299.
- Farley, A. (2004), Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed? en B. VanPatten (2004), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 231-243.
- Fathman, A. (1975), The relationship between age and second language productive ability, *Language Learning*, 25, pp. 245-266.
- Felix, S.W. (1981), The effect of formal instruction on second language acquisition, *Language Learning*, 31, 1, pp. 87-112.
- Fernández Baúl, R. (2008), El baúl de tus recuerdos, *Marcoele*, nº 6. Disponible en http://marcoele.com/descargas/6/fernandez_baul.pdf (Consulta de mayo de 2014).
- Fischer, R. (1979), The Inductive-Deductive Controversy Revisited, *The Modern Language Journal*, 63, 3, pp. 98–105.
- Fitts, P. y Posner, M. (1967), *Human performance*, Belmont, CA, Brooks/Cole.
- Fortune, A. (1992) Self-study grammar practice: Learners' views and preferences, *English Language Teaching Journal*, 46 (2), pp. 160–171.
- Fortune, A. (2005) Learners' use of metalanguage in collaborative form-focused L2 output, *Language Awareness*, 14 (1), pp.265–282.
- Fotos, S. (1993), Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction, *Applied Linguistics*, 14, 4, pp. 385-407.

- Fotos, S. (1994), Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks, *TESOL Quarterly*, 28, pp. 323–351.
- Fotos, S. (1997), Communicative task performance and second language acquisition: do task features determine learner output? *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, pp. 51-68.
- Fotos, S. (2002), Structure-based interactive tasks, pp. 135-154, en E. Hinkel y S. Fotos (Eds.) *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Fotos, S. (2005), Traditional and grammar translation methods for second language teaching, pp. 653-670, en E. Hinkel, (2005), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Fotos, S. y Ellis, R. (1991), Communicating about grammar: a task-based approach, *TESOL Quarterly*, 25 (4), pp. 605-628.
- Fries, C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- García Calvo, A. (1973), *Lalia. Ensayos de estudio lingüístico de la Sociedad*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A.
- García Calvo, A. (1979), *Del lenguaje (I)*, Zamora, Lucina (2ª ed. correg. 1991).
- García Calvo, A. (1983a), *Historia contra tradición. Tradición contra historia*, Zamora, Lucina.
- García Calvo, A. (1983b), *De la construcción (Del lenguaje II)*, Zamora, Lucina.
- García Calvo, A. (1985), *Razón común. Edición crítica, ordenación, traducción y comentario de los restos del libro de Heráclito. Lecturas presocráticas II*, Zamora, Lucina.
- García Calvo, A. (1989), De las relaciones entre memoria y razón, *Revista de Occidente*, 100, pp. 29-50.
- García Calvo, A. (1999), *Del aparato (Del Lenguaje III)*, Zamora, Lucina.
- García Calvo, A. (2006), *Tratado de rítmica y prosodia y de métrica y versificación*, Zamora, Lucina.
- García Calvo, A. (2009), *Elementos gramaticales, para niños mayorcitos y para quienes se hagan como niños*, Zamora, Lucina.

- García Santa-Cecilia, Á., (1995), *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Gass, S. (1984), A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals, *Language Learning*, 34, pp. 115–132.
- Gass, S. (1997), *Input, interaction, and the second language learner*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. y Mackey, A. (2007), Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition, pp. 175-199, en VanPatten, B. y Williams, J. (eds.) (2007), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gathercole, S. y Baddeley, A. (1993), *Working Memory and Language*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Genesee, F. (1987), *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*, Rowley, MA, Newbury House.
- Glass, W. R. y Cadierno, T. (1989), A comparison of the communicative value of past tense verb morphemes and past tense temporal adverbs, *Comunicación presentada en el Congreso Second Language Acquisition-Foreign Language Learning*, Champaign, IL, U.S.A.
- Goldschneider, J. y DeKeyser, R. (2001), Explaining the 'natural order of L2 morpheme acquisition' in English: A meta-analysis of multiple determinants, *Language Learning*, 51, pp. 1-50.
- Gómez del Estal Villarino, M. (1994), Una propuesta de didáctica de la gramática, *Boletín de ASELE*, nº 10, pp. 21-29.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2001), ¿Cómo trabajar contenidos lingüísticos dentro del enfoque por tareas? (I y II), *Didactired*, CVC, Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_01/03052001.htm (Consulta de mayo de 2014).
- Gómez del Estal Villarino, M. (2002a), Test de estrategias gramaticales, *Didactired*, CVC, Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_02/14102002.htm (Consulta de mayo de 2014).

- Gómez del Estal Villarino, M. (2002b), *Haber, ser y estar* para el nivel inicial, *Didactired*, CVC, Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_03/08012003.htm (Consulta de mayo de 2014).
- Gómez del Estal Villarino, M. (2004a), Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE. Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos, pp. 767-788, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2004b), La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas, en *Cuadernos de didáctica de ELE, Forma 8, Gramática. Enseñanza y análisis*, Madrid, SGEL, pp. 83-108.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2006), *Contra los profesores de español (I-IV)*, *Didactired*, Centro Virtual, Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_05/12092005.htm (Consulta de mayo de 2014).
- Gómez del Estal Villarino, M. (2010a) (ed.), *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de ELE, Antologías de textos de didáctica del español*, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/default.htm (consulta de mayo de 2014).
- Gómez del Estal Villarino, M. (2010b), *Reseña de Gramática básica del estudiante de español, Reseñas de manuales de gramática*, Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/manuales_gramatica/introduccion.htm (Consulta de mayo de 2014).
- Gómez del Estal Villarino, M. (2011a), *De cómo nos enseñan las lenguas, Flores de nieve, Revista electrónica del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México*, año 12, nº 5. Disponible en http://www.floresdenieve.cepe.unam.mx/veinticinco/eoil_mario2_invierno_2010.php (Consulta de mayo de 2014).
- Gómez del Estal Villarino, M. (2011b), *Que se vea lo que se oye: a vueltas con los fonemas y las letras, MarcoELE. Revista de didáctica*, 12. Disponible en <http://marcoele.com/fonemas-y-letras/> (Consulta de mayo de 2014).

- Gómez del Estal Villarino, M. (2011c) (ed.), *La descripción comunicativa de la lengua en el aula de ELE*, Antologías de textos de didáctica del español, CVC, Instituto Cervantes, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm (Consulta de mayo de 2014).
- Gómez del Estal Villarino, M. (2011d), *La pregunta como herramienta para descubrir la gramática y sus implicaciones didácticas y psicolingüísticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Trabajo de investigación para la obtención del DEA, UNED. Documento inédito.
- Gómez del Estal Villarino, M. y Zanón, J. (1994a), *Test de estrategias formales*, Documento inédito.
- Gómez del Estal Villarino, M. y Zanón, J. (1994b), La enseñanza de Gramática mediante tareas, pp. 89-100, en *Tendencias actuales de la enseñanza de ELE (1)*, *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Santander.
- Gómez del Estal Villarino, M. y Zanón, J. (1996), *G de Gramática*, Difusión, Barcelona.
- Gozalo, P. (2004), *Los tiempos del pasado del indicativo*, Madrid, Edinumen.
- Green, P.S. y Hecht, K. (1992), Implicit and explicit grammar: An empirical study, *Applied Linguistics*, 13, pp. 168–184.
- Hagboldt, P. (1928), Presenting Grammar Inductively, *The Modern Language Journal*, 12, p. 440–445.
- Haight, C. E. (2008), *The Effects of Guided Inductive, Deductive, and Garden Path Instructional Approaches and Techniques on the Learning of Grammatical Patterns and Deviations in the Beginning-Level Foreign Language Classroom*, Memoria de la Faculty of the Graduate School de la Emory University, Documento inédito.
- Harley, B. (1989), Functional grammar in French immersion: A classroom experiment, *Applied Linguistics*, 19, pp. 331–359.
- Harley, B. y M. Swain (1984), The interlanguage of immersion studies and its implications for second language teaching, pp. 291-311, en A. Davies, C. Cripser y A. Howatt, *Interlanguage*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- Harmer, J. (1996), Is PPP dead?, *Modern English Teacher*, 5, 7–14.

- Harrington, M. (2004), Commentary: Input Processing as a Theory of Processing Input, en B. VanPatten (2004), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 81-94.
- Hedge, T. (2000), *Teaching and learning in the language classroom*, Oxford, Oxford University Press.
- Hernández, M. J. y Zanón, J. (1990), La enseñanza de la comunicación en la clase de español, *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 12-19.
- Herron, C. (1976), An investigation of the effectiveness of using an Advance Organizer in the foreign language classroom, *Modern Language Journal*, 78, pp. 190-198.
- Herschensohn, J. (2008), *Language development and age*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hinkel E. y Fotos, S. (2002), From Theory to Practice: A Teacher's View, pp. 1-12, en E. Hinkel y S. Fotos (Eds.) (2002), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Howatt, A. (1984), *A history of English language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Hsiao, T-Y. y Oxford, R. (2002), Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis, *The Modern Language Journal*, 86, p. 368-383.
- Hughes, A. (1979), Aspects of a Spanish adult's acquisition of English, *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, pp. 49-65.
- Hughes, A. y Lascaratou, C. (1982), Competing criteria for error gravity, *English Language Teaching Journal*, 36, 3, pp. 175-182.
- Hulstijn, J. (1995), Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching, pp. 359-386, en R. Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, Honolulu, University of Hawaii Press.
- Hulstijn, J. y DeKeyser, R. (Eds.) (1997), *Testing SLA theory in the research laboratory*, Studies in Second Language Acquisition, vol. 19.
- Huot, D. (1995), Observer l'attention: quelques résultats d'une étude de cas, pp. 85-127, en R. Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, Honolulu, Hawai, University of Hawai, Second Language Teaching et Curriculum Center.

- Huot, D. y Schmidt, R. (1996), Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre, *AILE*, 8, pp. 89-127.
- Hymes, D y Fought, J. (1975), *American structuralism*, La Haya, Mouton.
- Itard, J. (1982), *Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron*, Traducción al castellano con introducción y notas de Rafael Sánchez Ferlosio, Alianza, Madrid.
- Jackendoff, Ray (1987), *Consciousness and the Computational Mind*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Jackendoff, Ray (2007), *Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure (Jean Nicod Lectures)*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (2011), Re-Evaluating Traditional Approaches to Second Language Teaching and Learning, pp. 558-575, en E. Hinkel (ed.) (2011), *Handbook of research in second language teaching and learning*, vol. 2, Nueva York, Routledge.
- Johns, T. (1991), "Should you be persuaded": Two samples of data-driven learning materials, pp. 1-16, en T. Johns y P. King (Eds.), *Classroom Concordancing ELR Journal*, 4, University of Birmingham.
- Johnson, J. y Newport, E. (1991), Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language, *Cognition*, 39, pp. 215–258.
- Johnson, K. y Newport, E. (1989), Critical Period Effects in Second Language Learning: the Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language, *Cognitive Psychology*, 21, pp. 60-99.
- Jones, F.R. (1994), The lone language learner: A diary study, *System*, 22 (4), pp. 441–454.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory, *Psychological Review*, 99, pp. 122–149.
- Kadia, K. (1987), The effect of formal instruction on monitored and spontaneous naturalistic interlanguage performance, *TESOL Quarterly*, 22, pp. 509–515.
- Kayfetz, J. (1978), *Natural and Monitored Sequences by Adult Learners of English as a Second Language*, Tesis doctoral inédita, Florida State University.
- Kelly, L. (1969), *25 centuries of language teaching*, Rowley, MA, Newbury House.

- Kessler, C. e Idar, I. (1977), *The acquisition of English syntactic structures by a Vietnamese child*, Paper presented at the Los Angeles Second Language Acquisition Forum, UCLA, 1977.
- Klein, W. y Perdue, C. (1997), The basic variety, *Second Language Research*, 13, pp. 301-347.
- Klima, E. y Bellugi, V. (1966), Syntactic regularities in the speech of children, pp. 183-208, en Lyons y Wales (Eds.) (1966), *Psycholinguistics Papers*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- Krashen, S. (1975), Additional Dimensions of the Deductive vs. Inductive Controversy, *The Modern Language Journal*, 59, pp. 440–442.
- Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*, London, Longman.
- Krashen, S. (1993). The effect of grammar teaching: Still peripheral, *TESOL Quarterly*, 27, pp. 717–725.
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon.
- Krashen, S., Houck, N., Giunchi, P, Bode, S., Birnbaum, R. y Strei, J. (1977), Difficulty order for grammatical morphemes for adult second language performers using free speech, *TESOL Quarterly*, 11, pp. 338-341.
- Krashen, S., Sferlizza, V., Feldman, L. y Fathman, A. (1976), Adult performance on the SLOPE test: more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition, *Language Learning*, 26, pp. 145-151.
- Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Lapesa, R. (1981), *Historia de la lengua española*, (9ª edición), Madrid, Gredos.
- Larsen-Freeman, D. (1975), The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students, *TESOL Quarterly*, 9, pp. 409-419.
- Larsen-Freeman, D. (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. (2003), *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*, Boston, Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2009), Teaching and Testing Grammar, pp. 518-542, en M. Long y C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*, Oxford, Blackwell Publishing
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991), *An introduction to second language acquisition research*, Nueva York, Longman.
- Lázaro Carreter, F. (1968) (3ª edición), *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos.
- Lee, J.F. y VanPatten, B. (1995), *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lenneberg, E. (1967), *Biological Foundations of Language*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- Lessovaya, N. (2009), *Investigación sobre los efectos de las enseñanzas inductiva y deductiva en ELE para la adquisición de los verbos del español que expresan cambios en la realidad*, Memoria inédita del Máster en ELE del Instituto Cervantes y la UIMP. Director: Mario Gómez del Estal Villarino.
- Lightbown, P. (1983), Exploring relations between developmental and instructional sequences in L2 acquisition, pp. 217-243, en H.G. Seliger y M.H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House:.
- Lightbown, P. (1985), Can Language Acquisition be Altered by Instruction? pp. 101-112, en K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1999), *How languages are learned*, 2ª ed., Oxford, Oxford University Press.
- Lightbown, P., Spada, N. y White, L. (1993), The role of instruction in second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, número especial (134 pp.)
- Littlewood, W. (2011), Communicative Language Teaching. An Expanding Concept for a Changing World, pp. 541-557, en E. Hinkel (2011), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. II, Nueva York, Routledge.
- 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), pp. 100-123. Disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/Vol_1_01.htm. (Consulta de mayo de 2014).

- Llopis García, R. (2009), *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Doctorado en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, Madrid, Universidad Nebrija.

- Lococo, V. (1987), Learner comprehension of oral and written sentences in German and Spanish: the importance of word order, en B. VanPatten, Dvorak y F. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 119-129.

- Loewen, S. (2011), Focus on form, pp. 576-592, en E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. II, Nueva York, Routledge.

- Logan, G. (1988), Toward an instance theory of automatization, *Psychological Review*, 95, pp. 492-527.

- Logan, G. (1992), Shapes of reaction-time distributions and shapes of learning curves: A test of the instance theory of automaticity, *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition*, 18, pp. 883-914.

- Logan, G. (2002), An instance theory of attention and memory, *Psychological Review*, 109, pp. 376-400.

- Long, M. (1981), Input, interaction and second language acquisition, en H. Winitz (Ed.) (1981), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, Rowley, Newbury House.

- Long, M. (1985), A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching, pp. 77-99, en K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.) (1985), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

- Long, M. (1990), The least a second language acquisition theory needs to explain, *TESOL Quarterly*, 24, pp. 649-666.

- Long, M. (1993), Second language acquisition as a function of age: Research findings and methodological issues, pp. 196-221, en K. Hyltenstam and A. Viberg (Eds.), *Progression and regression in language*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Long, M. (1991), Focus on form: A design feature in language teaching methodology, pp. 39-52, en K. DeBot, R. Ginsberg y C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins.
- Long, M. (1997), Focus on form in task-based language teaching, *Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching*. Disponible en <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/ref.htm>. (Consulta de mayo de 2014). Reseña y traducción en español en Gómez del Estal (2010).
- Long, M. y Crookes, G. (1992), Three approaches to task-based syllabus design, *TESOL Quarterly*, 26, pp. 27–56.
- Long, M. y Norris, J. (2000), Task-based teaching and assessment, pp. 597-603, en M. Byram (Ed.) *Encyclopedia of language teaching*, London, Routledge.
- Long, M. y Robinson, P. (1998), Focus on form: Theory, research, and practice, pp. 15-41, en C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Loschky, L. y Bley-Vroman, R. (1993), Grammar and task based methodology, pp. 123-167, en G. Crookes y S. Gass (Eds.), *Task and language learning. 1*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Lucha Cuadros, R. (2006), ¿Por qué enseñar a escribir usando técnicas de “focus on form”?, *Marcoele*, nº 2. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/921/92100203.pdf> (Consulta de mayo de 2014).
- Lyster, R. (1987), Speaking immersion, *The Canadian Modern Language Review*, 43, 4, pp. 701-717.
- Machado, A. (1936), *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Cito por la 3ª edición de Antonio Fernández Ferrer (1998), vol. I y II, Madrid, Cátedra.
- Mackey, W. F. (1965), *Language teaching analysis*, Londres, Longman.
- Mackey, A. (1995), *Stepping up the pace: Input, interaction and interlanguage development: An empirical study of questions in ESL*, Tesis doctoral inédita, Department of Linguistics, University of Sydney.

- Makino, T. (1980), *Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Adolescents*, Tokyo, Shinozaki Shorin Press.
- Martín Peris, E. (1998), Gramática y enseñanza de segundas lenguas, pp. 5.32, en *La enseñanza de la gramática de español/lengua extranjera: diferentes aproximaciones*, Carabela, 43, SGEL, Madrid.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2004), *Gente. Nueva Edición. Libro del alumno 2 y Libro de trabajo gramatical 2*, Barcelona, Difusión.
- Martínez Gila, P. (1999), Actividades para la reflexión gramatical en el aula de Español/LE, pp. 165-180, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 4, Fundación Actilibre.
- Matte Bon, F. (1987), La gramática en un enfoque comunicativo, *Actas de las 1as. jornadas internacionales de didáctica del español*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Matte Bon, F. (1988a), De nuevo la gramática, *Actas de las 2as. jornadas internacionales de didáctica del español*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Matte Bon, F. (1988b), En busca de una gramática para comunicar, *Cable*, 1
- Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español. I y II*, Barcelona, Difusión.
- Matte Bon, F. (1999), ¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición? pp. 57-79, *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, ASELE.
- McDonough, S. (1999), Learner strategies. State-of-the-art article, *Language Teaching*, 32, pp. 1-18.
- McEney, T. y Richard Xiao, R. (2011), What Corpora Can Offer in Language Teaching and Learning, pp. 364-380, en E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. II, Nueva York, Routledge.
- McEney, A.M., Wilson, A. y Barker, P. (1997), Teaching grammar again after twenty years: Corpus-based help for teaching grammar, *ReCALL*, 9 (2), pp. 8-16.
- McGroarty, M. (2004), *Advances in language pedagogy*, Annual Review of Applied Linguistics, 24.
- McLaughlin, B. (1987), *Theories of Second Language Learning*, Londres, Arnold.
- McLaughlin, B. (1990), *Restructuring*, Applied Linguistics, 11, 2, pp. 113-128.

- Meisel, J.M., Clahsen, H. y Pienemann, M. (1981), On determining developmental stages in natural second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 3, pp. 109-135.
- Melero Abadía, P. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Miki Kondo, C. (2002), Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica, pp. 147-158, en Lourdes Miquel y Neus Sans (Coord.) (2002), *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 5, Fundación Actilibre.
- Milian Gubern, M. (2010), Libros de texto y enseñanza de la gramática, pp. 155-171, en T. Ribas i Seix (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó.
- Mora, M. A. (1999), La autonomía del aprendizaje como marco pedagógico para el currículo de español como lengua extranjera, pp. 181-194, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 4, Fundación Actilibre.
- Murray, W. y Liversedge, S. P. (1994), Referential context effects on syntactic processing, en C. Clifton, L. Frazier y K. Rayner (Eds.), *Perspectives on sentence processing*, pp. 359-388, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Musumeci, D. (1989), *The ability of second language learners to assign tense at the sentence level*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, Illinois.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. y Todesco, A. (1978), *The Good Language Learner*, Toronto, OISE Press. Cito por la edición de 1996.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2007), Current issues in form-focused instruction, pp. 7-15, en S. Fotos y H. Nassaji (eds.), *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis*, Oxford, Oxford University Press.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2011), *Teaching Grammar in Second Language Classrooms*, Nueva York, Routledge.
- Newell, A. y Rosenbloom, P. (1981), Mechanisms of skill acquisition and the law of practice, pp. 1-55, en J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Norris, J. M. y Ortega, L (2000), Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis, *Language Learning*, 50, pp. 417–528.

- Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2002), Learning Strategy Training in the Classroom: An Action Research Study, pp. 133-143, en J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Núñez París, F. (2010), La enseñanza de la Gramática en la clase de FLE: tendencias y perspectivas, *Revista de Educación Campo Abierto*, vol. 29, pp. 97-119.
- O'Malley, J. y A-U. Chamot (1990), *Language Learning Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ortega, J. (1998), Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE, *RILCE, Revista de Filología Hispánica*, 14, 2, Universidad de Navarra, pp. 325-347.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Nueva York, Newbury House.
- Pastor Cesteros, S. (2004), El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de ELE, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Las Gramáticas y los *Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, ASELE, Sevilla. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm (Consulta de mayo de 2014).
- Patkowski, M. (1980), The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language, *Language Learning*, 30, pp. 449-472.
- Perdue, C. (2002). The development of L2 functional use, en V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user*, pp. 121-144, Clevedon, England, Multilingual Matters.
- Perdue, C. y Klein, W. (1993), Concluding remarks, pp. 253–272, en C. Perdue (Ed.), *Adult second language acquisition: Cross-linguistic perspectives, vol. 2. The results*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pérez de Obanos, G. (2005), Las tareas formales y la gramática tradicional: comparando dos actividades de presentación de las formas y su uso, pp. 257-267, en *Actas del XII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación de Brasil. Disponible en

<http://www.educacion.gob.es/exterior/br/es/publicaciones/seminarios/seminXIII.pdf> (Consulta de mayo de 2014).

- Pica, T. (1983), Adult acquisition of English as a second language in different language contexts, *Language Learning*, 33, 4, pp. 465-97.

- Piedehierro Sáez, C. (2002), *El papel de la gramática en la clase de ELE: una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales*, Memoria de fin del Máster ELE de la Universidad Antonio de Nebrija, Biblioteca REDELE. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005.html> (Consulta de mayo de 2014).

- Pienemann, M. (1984), Psychological constraints on the teachability of languages, *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 186-214.

- Pienemann, M. (1985), Learnability and syllabus construction, pp. 23-75, en K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.) (1985), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

- Pienemann, M. (1989), Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis, *Applied Linguistics*, 10, pp. 52-79.

- Pienemann, M. (1998), *Language processing and second language development: Processability theory*, Amsterdam, John Benjamins.

- Pienemann, M. (2005) (Ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Nueva York, John Benjamins.

- Pienemann, M., Johnston, M. y Brindley, G. (1988), Constructing an acquisition-based procedure for assessing second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 10, pp. 217-243.

- Rao, Z. (2002), Bridging the Gap between Teaching and Learning Styles in East Asian Contexts, *TESOL Journal*, 11, pp. 5-11.

- Ravira, V. (2006), *La realidad comunicativa del aula de ELE*, Memoria de fin del Máster en formación de profesores de ELE, Universidad de León.

- Reber, A.S. (1976), Implicit learning of synthetic languages: The role of instructional set, *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 2, pp. 88-94.

- Reza Amirian, M. (2012), The Effect of Grammar Consciousness-Raising Tasks on EFL Learners Performance, *International Journal of Linguistics*, 4, pp. 708-720.
- Rice, W. H. (1945), A Unit in the Inductive Teaching of Grammar, *The Modern Language Journal*, 29, pp. 465–476.
- Richards, J. C. (2002a), Theories of teaching in language learning, pp. 19-26, en J. C. Richards y W. A. Renandya (eds), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2002b), Addressing the Grammar Gap in Task Work, pp. 153-166, en J. C. Richards y W. A. Renandya (eds), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rogers, T. (2001), *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis* (2ª edición), Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J. y Schmidt, R. (2010), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, (4ª edición), Harlow, Longman.
- Richards, J., Gallo, P. y Renandya, W. (2001), Exploring teachers' beliefs and the processes of change, *The PAC Journal*, 1, 1, pp. 41-62.
- Rivers, W. (1964), *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago, University of Chicago Press.
- Rivers, W. (1981), Learning a sixth language: An adult learner's daily diary, pp. 500–516, en W.M. Rivers (ed.), *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago, University of Chicago Press.
- Robinson, P. (1995), Aptitude, awareness, and the fundamental similarity of implicit and explicit second language learning, en R.W.Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, pp. 303–349, Honolulu, University of Hawaii Press.
- Robinson, P. (1996), Learning simple and complex rules under implicit, incidental rule-search conditions, and instructed conditions, *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 27-67.
- Robinson, P. (1997), Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions, *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 223-247.

- Robinson, P. (2001) (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Robles Ávila, S. (2004), Tareas formales en ELE: un acercamiento metalingüístico a los contenidos gramaticales”, pp. 741-747, en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, ASELE, Sevilla. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0739.pdf (Consulta de mayo de 2014).
- Roehr, K. (2006), Metalinguistic knowledge in L2 task performance: A verbal protocol analysis, *Language Awareness*, 15 (3), pp. 180–198.
- Rowsell, L.V. y Libben, G. (1994), The sound of one hand clapping: How to succeed in independent language learning, *Canadian Review of Modern Languages/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 50, pp. 668–687.
- Rubin, J. (1975), What the “Good Language Learner” can tell us, *TESOL Quarterly*, 9 (1), pp. 41-53.
- Rubin, J. (1981) Study of cognitive processes in second language learning, *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 117-131.
- Rutherford, W. (1987), *Second language grammar learning and teaching*, Nueva York, Longman.
- Rutherford, W. y Sharwood Smith, M. (1985), Consciousness-raising and universal grammar, *Applied Linguistics*, 6, pp. 274–82.
- Rutherford, W. y Sharwood Smith, M. (1988), *Grammar and Second Language Teaching*, Nueva York, Newbury House Publishers.
- Saffran, J. R. y Wilson, D. P. (2003), From syllables to syntax: Multilevel statistical learning by 12-month-old infants, *Infancy*, 4, pp. 273-284.
- Saffran, J. R., Aslin, R. N. y Newport, E. L. (1996), Statistical learning by 8-month-old infants, *Science*, 274, pp. 1926-1928.
- Saffran, J. R., Johnson, E. K., Aslin, R. N. y Newport, E. L. (1999), Statistical learning of tone sequences by human infants and adults, *Cognition*, 70, pp. 27-52.

- Salaberry, M. R. (1997), The role of input and output practice in second language acquisition, *Canadian Modern Language Review*, 53(2), pp. 422–451.
- Samuda, V. y Bygate, M. (2008), *Tasks in second language learning*, Londres, Palgrave.
- Sánchez Ferlosio, R. (1974), *Las semanas del jardín*, Madrid, Alianza Editorial.
- Sánchez Ferlosio, R. (2000), *El alma y la vergüenza*, Madrid, Destino.
- Sánchez Pérez, A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- Sarmiento, R. (1999), *Gramática progresiva de español para extranjeros*, Madrid, SGEL.
- Saussure, F. (1916), *Cours de Linguistique Générale*, Payot, Paris. Cito por la edición crítica de Tullio de Mauro (1967), Payot, Paris.
- Saussure, F. (1945), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- Schmidt, R. (1983), Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: a case study of an adult, pp. 137-174, en N. Wolfson y E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House.
- Schmidt, R. (1990), The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistic*, 11, pp. 129-158.
- Schmidt, R. (1994), Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistic, *AILA Review*, 11, pp. 11-26.
- Schmidt, R. (1995), (Ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*, Honolulu, University of Hawaii Press.
- Schmidt, R. (1995), Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning, pp. 1-63, en R. Schmidt (Ed.) (1995), *Attention and awareness in foreign language learning*, Honolulu, University of Hawai'i Press.
- Schmidt, R. (2001), Attention, pp. 3-31, en P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press
- Schmidt, R. y Frota, S. (1986), Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese, pp. 237-322, en R. R. Day (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury.

- Schueler, H. (1944), Foreign Language Teaching under the Army Specialized Training Program, *The German Quarterly*, 17, 4, pp. 183-191.
- Schumann, J.H. (1978), *The Pidginization Process. A Model for Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Scott, V. y de la Fuente, M. (2008), What's the Problem? L2 Learners' Use of the L1 During Consciousness-Raising, Form-Focused Tasks, *The Modern Language Journal*, 92, pp. 100–113.
- Scrivener, J. (1996), ARC: A descriptive model for classroom work on language, pp. 79–92, en J. Willis y D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching*, Oxford, Heinemann.
- Selinker, L. (1969), Language transfer, *General Linguistics*, 9, pp. 67-92.
- Selinker, L. (1972), Interlanguage, *IRAL*, X (2), pp. 209-231.
- Shaffer, C. (1989), A comparison of Inductive and Deductive approaches to Teaching Foreign Languages, *The Modern Language Journal*, 73, pp. 395-403.
- Sharwood Smith, M. (1981), Consciousness-raising and the second language learner, *Applied Linguistics*, 2, p. 159-169.
- Sharwood Smith, M. (1986), Comprehension versus acquisition: Two ways of processing input, *Applied Linguistics*, 7, pp. 239–274.
- Sharwood-Smith, M. (1993), Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 165–179.
- Sheikhzadeh, E. y Dasgoshadeh, A. (2011), Teachers' beliefs about grammar teaching, *European Journal of Social Sciences*, 23, pp. 56-63.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction, pp. 17–30, en J. Willis y D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching*, Oxford, Heinemann.
- Spada, N. (1990a), Observing classroom behaviors and learning outcomes in different second language programs, pp. 293-310, en J. Richards y D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Spada, N. (1990b), A look at the research process in classroom observation: a case study, , pp. 81-93, en C. Brumfit y R. Mithcell, R. (eds.), *Research in Language Classroom*, ELT Documents, 133, Londres, Modern English Publications.
- Spada, N. (1997), Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research, *Language Teaching* 30, pp. 73-87.
- Spada, N. y Lightbown, P. (1989), Intensive ESL programs in Quebec primary schools, *TESL Canada Journal*, pp. 11-32.
- Spada, N. y Lightbown, P.M. (1993), Instruction and the development of questions in L2 classrooms, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 2, pp. 205-224.
- Spada, N. y Lightbown, P. (1999), Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition, *The Modern Language Journal*, 83, pp. 1–22.
- Stevens, F. (1984), *Strategies for second-language acquisition*, Montreal, Quebec, Eden Press.
- Stevick, E.W. (1989), *Success with Foreign Languages*, Hemel Hempstead, Prentice Hall International.
- Swain, M. (1995), Three functions of output in second language learning, pp. 125-144, en G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1982), *Evaluating bilingual education. A canadian case study*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Swan, M. (2002), Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones, pp. 148-152, en J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Takimoto, M. (2008), The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Development of Language Learners’ Pragmatic Competence, *The Modern Language Journal*, 92, pp. 370-386.
- Tanaka, T. (2001). Comprehension and production practice in grammar instruction: Does their combined use facilitate second language acquisition? *ALT Journal*, 23, pp. 6-30.
- The “Five Graces Group” (C. Beckner, N. Ellis, R. Blythe, J. Holland, J. Bybee, J. Ke, M. H. Christiansen, D. Larsen-Freeman, W. Croft y T. Schoenemann) (2009), Language Is a Complex Adaptive System: Position Paper, *Language Learning*, 59, Supl. 1, pp. 1–26.

- Thornbury, S. (1999), *How to teach Grammar?* Harlow, Pearson Education Limited.
- Ur, P. (1988), *Grammar practice activities: A practical guide for teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996), *A course in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ur, P. (2011), Grammar Teaching. Research, Theory, and Practice, pp. 507-522, en E. Hinkel (2011), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. II, Nueva York, Routledge.
- VanPatten, B. (1982), Why Communication Practices Sometimes Fail, *Hispania*, 65, pp. 403-407.
- VanPatten, B. (1984a). Morphemes and Processing Strategies, en F. Eckman, L. Bell, y D. Nelson (Eds.) *Universals of Second Language Acquisition*, Cambridge, MA: Newbury House, pp. 88-98.
- VanPatten, B. (1984b). Learner Comprehension of Clitic Pronouns in Spanish: More Evidence for a Word Order Strategy, *Hispanic Linguistics*, 1, pp. 56-66.
- VanPatten, B. (1985). Communicative Value and Information Processing in Second Language Acquisition, en P. Larson, E. Judd y D. Messerschmitt (Eds.) *On TESOL '84*, Washington, D.C.: TESOL, pp. 89-99.
- VanPatten, B. (1986). Second Language Acquisition Research and the Learning/Teaching of Spanish: Some Research Findings and their Implications, *Hispania*, 69, pp. 202-216.
- VanPatten, B. (1987). Classroom and Naturalistic Acquisition: A Comparison of Two Case Studies in the Acquisition of Clitic Pronouns in Spanish, en T. Morgan, J. F. Lee y B. VanPatten (Eds.) *Language and Language Use: Studies in Spanish*, Lanham, MD: University Press of America, pp. 241-259.
- VanPatten, B. (1989), Can Learners Attend to Content and Form in the Input?, *Hispania*, 72, pp. 409-417.
- VanPatten, B. (1990). Attending to Form and Content in the Input: An Experiment in Consciousness, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 287-301.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, NJ: Ablex.

- VanPatten, B. (2004a), Input and Output in Establishing Form-Meaning Connections, pp. 29-47, en B. VanPatten, J. Williams, S. Rott, y M. Overstreet, M. (2004), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. (2004b), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. (2007), Input processing in Adults Second Language Acquisition, pp. 115-135, en B. VanPatten y J. Williams, J. (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. (2009), Entrevista a Bill VanPatten, *Marcole, Revista de didáctica de español lengua extranjera*, 8. Disponible en: <http://marcoele.com/entrevista-a-bill-vanpatten/> (Consulta de mayo de 2014).
- VanPatten, B. y Benati, A. (2010), *Key Terms in Second Language Acquisition*, Nueva York, Continuum International Publishing Group.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993a), SLA as Input Processing: A role for instruction, *The Modern Language Journal*, 77, pp. 45-57.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993b). Explicit Instruction and Input Processing, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 225-243.
- VanPatten, B. y Fernández, C. (2004), Longitudinal effects of processing instruction, en B. VanPatten (Ed.), *Processing instructions: Theory, research and commentary*, pp. 273–289, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. y Houston, T. (1998), Contextual effects in processing L2 input sentences, *Spanish Applied Linguistics*, 1 (2), pp. 53-70.
- VanPatten, B. y Oikkenon, S. (1996). Explicit Information vs. Structured Input in Processing Instruction, *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 495-510.
- VanPatten, B. y Sanz, C. (1995), From input to output: Processing instruction and communicative tasks, en F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Mileham y R. Rutkovski Weber (Eds.), *Second Language Acquisition Theory and Practice*, pp. 169-185, Mahwah, NJ, Erlbaum.

- VanPatten, B. y Williams, J. (2007), Early Theories in Second Language Acquisition, pp. 17-36, en B. VanPatten, B. y J. Williams, J. (2007), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. y Williams, J. (2007), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. y Wong, W. (2004), Processing instruction and the *faire causatif* in French: A replication, en B. VanPatten (Ed.), *Processing Instruction: Theory, research and commentary*, pp. 97-118, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. y Overstreet, M. (2004), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Varela Navarro, M. (2005), Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica, *Marco Ele*, 1, pp. 1-12. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/921/92100110.pdf> (Consulta de mayo de 2014).
- Walter, C. (2000), *The involvement of working memory in reading in a foreign language*, Tesis doctoral inédita, University of Cambridge.
- Wenden, A.L. (2005), Language learning strategy instruction: Current issues and research, *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 112–130.
- White, L. (1987), Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of L2 competence, *Applied Linguistics*, 8, pp. 95-110.
- White, P. (1982), Beliefs about conscious experience, pp. 156-187, en G. Underwood (Ed.), *Aspects of Consciousness, vol.3 : Awareness and Selfawareness*, Londres, Academic Press.
- White, L. (1991), “Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom”, *Second Language Research*, 7, 2, p. 133-161.
- White, L. (2003), On the nature of interlanguage representation: Universal Grammar in the second language, pp. 19-42, en C. Doughty y M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell.
- Wilkins, D. (1976), *Notional syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

- Williams, J. (2005), Form-focused instruction, pp. 673-691, en E. Hinkel (Ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Willis, D. (1996a), Accuracy, fluency and conformity, pp. 44–51, en J. Willis y D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching*, Oxford, Heinemann.
- Willis, D. (1996b), Introduction, pp. iv–vi , en J. Willis y D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching*, Oxford, Heinemann.
- Willis, D. (2003), *Rules, patterns and words: grammar and lexis in English language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996a), A flexible framework for task-based learning, pp. 52–62, en J. Willis y D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching*, Oxford, Heinemann.
- Willis, J. y Willis, D. (1996b), Consciousness raising activities, en J. Willis y D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*, Oxford, Heinemann.
- Wode, H. (1981), *Learning a second language: An integrated view of language acquisition*, Tübingen, Gunter Narr
- Wong, W. (2004), Processing instruction in French: The role of explicit information and structured input, en B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, 183-205, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Wong, W. (2005), *Input enhancement: From Theory and Research to the Classroom*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Zanón, J. (1988), Psicolingüística y didáctica de las lenguas (I) y (II): una aproximación histórica y conceptual, *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 2, pp. 47-52; y *Cable*, 3, pp. 22-32. Citamos por su republicación en (2007), *Marcoele*, 5. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf> (Consulta de mayo de 2014).
- Zanón, J. (1990), Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras, *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 19-28.
- Zanón, J. (1999) (Ed.), *La enseñanza de E/LE mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- Zanón, J. et al. (1994), Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Málaga.

- Zanón, J. y Estaire, S. (1990), El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.
- Zarzalejos, A. (2005), *¿Ser o estar?* Madrid, Edinumen.

10. Anexos

Anexo I

¿Cómo aprendes gramática?

Test de Estrategias Formales

Instituto Cervantes

Rabat, Abril 1994

M. Gómez del Estal & J. Zanón

¿Cómo realizar este TEST DE ESTRATEGIAS?

Vas a responder a un test sobre tu manera de trabajar la gramática cuando aprendes español. Todas las preguntas tienen las siguientes respuestas:

- 1• Casi nunca.
- 2• Alguna vez.
- 3• A veces.
- 4• Muchas veces.
- 5• Casi siempre.

En la HOJA DE RESPUESTAS pon el número que corresponde a tu respuestas.
Por ejemplo,

0. ¿Estudias gramática en casa?.

En la HOJA DE RESPUESTAS, al lado del número (en este caso, 0), pones tu respuesta:

0. 3

Esto quiere decir que estudias gramática a veces.

¿Cómo trabajo con los verbos?

1. Soy capaz de extraer el radical de cada verbo.
2. Soy capaz de catalogar y separar mentalmente los verbos en -ar, en -er y en -ir?
3. Cuando veo un nuevo verbo, lo asocio mentalmente a su conjugación respectiva (-ar, -er, -ir).
4. Cuando aprendo la morfología de un nuevo tiempo, soy capaz de emplearlo fácilmente en otros verbos diferentes de los del ejercicio. Por ejemplo, cuando aprendo que la terminación de yo es la -o (hablar: hablo; comer: como), la empleo fácilmente en el verbo conjugar.
5. Establezco asociaciones entre las irregularidades del español y las irregularidades de su propia lengua o de otras.
6. Aprendo las irregularidades verbales de memoria repitiéndolas varias veces.
7. Relaciono las irregularidades verbales con una determinada frase o situación para recordarlas mejor.
8. Relaciono las irregularidades verbales similares (soy/estoy, pongo/tengo, etc.).
9. Puedo relacionar un nuevo tiempo verbal, que estoy aprendiendo, con otro que ya he aprendido para saber cómo conjugarlo.
10. Cuando veo algunas formas de un tiempo verbal (por ejemplo, hablamos, escribimos, del presente), puedo sacar una regla que me diga cómo van a ser esas mismas formas con otro verbo.
11. Asocio las irregularidades verbales con un sonido, una idea, un color, etc.
12. Cuando no estoy seguro de la forma de un verbo y tengo que utilizarla, me arriesgo a decirlo sin miedo a equivocarme.
13. Cuando no estoy seguro de la forma de un verbo y tengo que utilizarla, la digo (o escribo), pero pregunto a mi interlocutor si está bien dicho (o escrito), después de decirlo.
14. Cuando no estoy seguro de la forma de un verbo y tengo que utilizarla, pregunto a mi interlocutor antes de decirlo.
15. Cuando no estoy seguro de la forma de un verbo y tengo que utilizarla, no la digo: utilizo otra.
16. Cuando tengo que utilizar un tiempo verbal en español, escojo el tiempo más parecido morfológicamente a otro de mi lengua o de otra lengua.
17. Cuando tengo que utilizar un tiempo verbal en español, digo el primero que me viene a la cabeza.
18. Cuando tengo que utilizar un tiempo verbal en español, pienso en el uso adecuado de ese tiempo en español, que puede ser diferente o igual que el uso de mi propia lengua u otra lengua.
19. Cuando encuentro un tiempo verbal que no conocía, intento establecer una hipótesis sobre su uso.
20. Cuando me hablan, puedo saber si me hablan de tú o de usted.

21. Cuando hablo o escribo, puedo adaptar lo que digo según la persona a la que se lo digo (por ejemplo, si es un señor mayor, hablo de usted).
22. Relaciono los tiempos del sistema verbal del español con los de mi propia lengua u otras lenguas.
23. Relaciono los tiempos del sistema verbal del español entre ellos mismos.
24. Relaciono los tiempos del sistema verbal del español con figuras, dibujos, diagramas, etc.
25. Relaciono los tiempos del sistema verbal del español con sucesos, ideas, acontecimientos.

¿Cómo relaciono el español con otras lenguas (árabe, marroquí, francés, inglés, etc).

26. Cuando leo o escucho, veo paralelismos entre estructuras del español y las de otras lenguas (árabe, francés,...).
27. Cuando aprendo un fenómeno gramatical del español, para entenderlo necesito relacionarlo con algún otro del árabe o francés.
28. Traslado fenómenos que se producen en francés o árabe (u otra lengua) al español.
29. Cuando leo o escucho veo estructuras del español que son muy parecidas a estructuras del francés o árabe, pero con una pequeña diferencia.
30. Cuando veo la diferencia que señala la pregunta anterior, construyo bien la estructura en español.
31. Reconozco fenómenos del español superficialmente diferentes del francés/árabe, pero gramaticalmente similares.
32. Cuando veo esos fenómenos de la pregunta 27, trabajo con la gramática y produzco estructuras correctas.
33. Cuando veo esos fenómenos de la pregunta 27, trabajo con la gramática, pero me cuesta producir estructuras correctas.
34. Cuando veo esos fenómenos de la pregunta 27, no utilizo la gramática porque puedo producir estructuras correctas sin ella.
35. Cuando una estructura o un fenómeno del español no tiene paralelo en ninguna de las lenguas que yo conozco, me lo aprendo de memoria para después intentar comprenderlo.
36. Cuando una estructura o un fenómeno del español no tiene paralelo en ninguna de las lenguas que conozco, intento comprenderlo bien para después aprenderlo.

¿Por qué, cómo y cuándo hacemos reglas?

37. Cuando el profesor o un libro me facilitan una regla del español, me la aprendo de memoria para aplicarla cuando sea necesario.
38. Cuando el profesor o un libro me facilitan una regla del español, busco una relación con una regla del árabe, francés, etc.
39. Cuando el profesor o un libro me facilitan una regla del español, busco una relación con otras reglas del español.
40. Cuando el profesor o un libro me facilitan una regla del español, analizo los ejemplos y saco mi propia regla, que puede ser igual o no a la regla original.
41. Cuando el profesor o un libro me facilitan una regla del español, realizo muchos ejercicios de repetición hasta que los resuelvo fácilmente.
42. Cuando me dan una regla que no consigo comprender, hago muchos ejercicios intentando hacerlos bien sin pensar en reglas.
43. Cuando me dan una regla que no consigo comprender, intento que me lo expliquen de otra manera.
44. Cuando me dan una regla que no consigo comprender, analizo los ejemplos e intento formular una regla para entenderme.
45. Encuentro reglas que el profesor no me ha dado en los libros de gramática o en otros manuales de español.
46. Encuentro reglas que el profesor no me ha dado preguntando a los compañeros que saben más que yo o a hablantes de español.
47. Encuentro reglas que el profesor no me ha dado construyéndolas a partir de lo que leo o escucho.
48. Cuando tengo una regla, paso una temporada fijándome en su funcionamiento cuando hablan otros o cuando leo.
49. Cuando tengo una regla, paso una temporada fijándome en el funcionamiento de la regla cuando yo hablo o escribo.
50. Cuando tengo una regla, la empleo cuando tengo que realizar un ejercicio o en un examen. En comunicación normal, no.
51. Cuando tengo una regla, utilizo la regla correctamente de forma natural desde el principio.
52. Cuando tengo una regla, reconozco fácilmente las frases que son correctas (es decir, las que están construidas según la regla).
53. Cuando escucho o leo varias veces un mismo fenómeno del español que no conocía, pregunto al profesor.
54. Cuando escucho o leo varias veces un mismo fenómeno del español, soy capaz de concentrar mi atención sobre él.

55. Cuando escucho o leo varias veces un mismo fenómeno del español que no conocía, busco en un libro.
56. Cuando escucho o leo varias veces un mismo fenómeno del español que no conocía, intento aprender esos fenómenos de forma intuitiva.
57. Cuando escucho o leo varias veces un mismo fenómeno del español que no conocía, hago mis propias reglas y las verifico.
58. Cuando tengo una regla (mía o del profesor/libro) y encuentro un fenómeno que la contradice, pregunto al profesor.
59. Cuando tengo una regla (mía o del profesor/libro) y encuentro un fenómeno que la contradice, apunto el fenómeno: puede ser una irregularidad.
60. Cuando tengo una regla (mía o del profesor/libro) y encuentro un fenómeno que la contradice, como es una irregularidad, intento aprenderme el fenómeno de memoria.
61. Cuando tengo una regla (mía o del profesor/libro) y encuentro un fenómeno que la contradice, busco más fenómenos como éste, y reformulo la regla si es necesario.
62. Hago reglas yo solo.
63. Para construir mis propias reglas, amplío, modifico, matizo reglas de otras lenguas con los datos del español.
64. Para construir mis propias reglas, construyo reglas contrarias: hay veces en que las reglas en español son al revés que en francés/árabe, etc.
65. Para construir mis propias reglas, cuando observo un fenómeno que se repite, intento buscar una ley que prediga futuras apariciones del fenómeno.
66. Para construir mis propias reglas, utilizo valoraciones subjetivas (por ejemplo, los españoles usan el subjuntivo con cuando porque no piensan mucho en el futuro).
67. Para construir mis propias reglas, utilizo terminología gramatical.
68. Las reglas que yo construyo, las formulo por escrito.
69. Las reglas que yo construyo, las formulo de forma intuitiva.
70. Las reglas que yo construyo, las recuerdo de forma espontánea.
71. Las reglas que yo construyo, utilizo algún truco nemotécnico para recordarlas.
72. Voy creándome mi propia gramática del español, y la voy mejorando poco a poco.
73. Elaboro mis propias reglas a partir de las discusiones con mis compañeros cuando resolvemos una tarea en clase.
74. Utilizo cosas que ya sé sobre la gramática del español para aprender nuevas cosas.
75. Verifico las reglas que yo construyo con el profesor.
76. Verifico las reglas que yo construyo con el libro.
77. Verifico las reglas que yo construyo con nuevos datos.

78. Soy capaz de utilizar conceptos gramaticales con cierta facilidad.
79. Para comprender la gramática, necesito que me la expliquen sin palabras complicadas.
80. Para comprender la gramática, me ayuda trabajar con terminología gramatical.
81. Ordeno y catalogo los fenómenos gramaticales que aprendo de alguna manera (masculino/femenino, verbo/adjetivo/sustantivo, etc.).
82. Me gusta descubrir solo las reglas del español.
83. El profesor tiene que explicarlo todo.
84. Me gusta descubrir yo solo y que el profesor me diga si está bien lo que he descubierto.
85. Hay que trabajar la gramática.
86. Hay que aprender a reflexionar con la gramática.
87. Hay que aprender a adaptar las reglas a situaciones nuevas, espontáneas.
89. Soy capaz de evaluar todas las tácticas de aprendizaje que utilizo (por ejemplo, las que aparecen en este test) y utilizar las más eficaces.

Anexo II

G de gramática

EL SUBJUNTIVO ES LO DE MENOS

OBJETIVOS:

- ✓ Con estas tareas vamos a observar algunas frases con indicativo y subjuntivo que son muy frecuentes. Intentaremos extraer reglas que nos expliquen cuándo utilizamos cada modo y que, además, nos sirvan como estrategias para mejorar nuestro español.
- ✓ Para ello, puedes abrir una sección en tu cuaderno de español. La titularemos "Apuntes sobre el Subjuntivo". En ella puedes escribir conclusiones o dudas sobre los ejemplos. También puedes dibujar gráficos que expliquen el funcionamiento del subjuntivo: ya sabes que los gráficos nos permiten visualizar las cosas de manera más clara. Esa sección nunca se cierra, pues cada vez aprenderás más cosas sobre el subjuntivo, y podrás escribirlas o dibujarlas ahí.

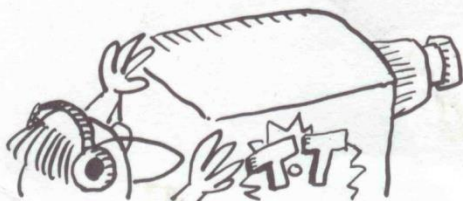
1 PRESENTAR INFORMACIÓN Y REACCIONAR ANTE INFORMACIÓN

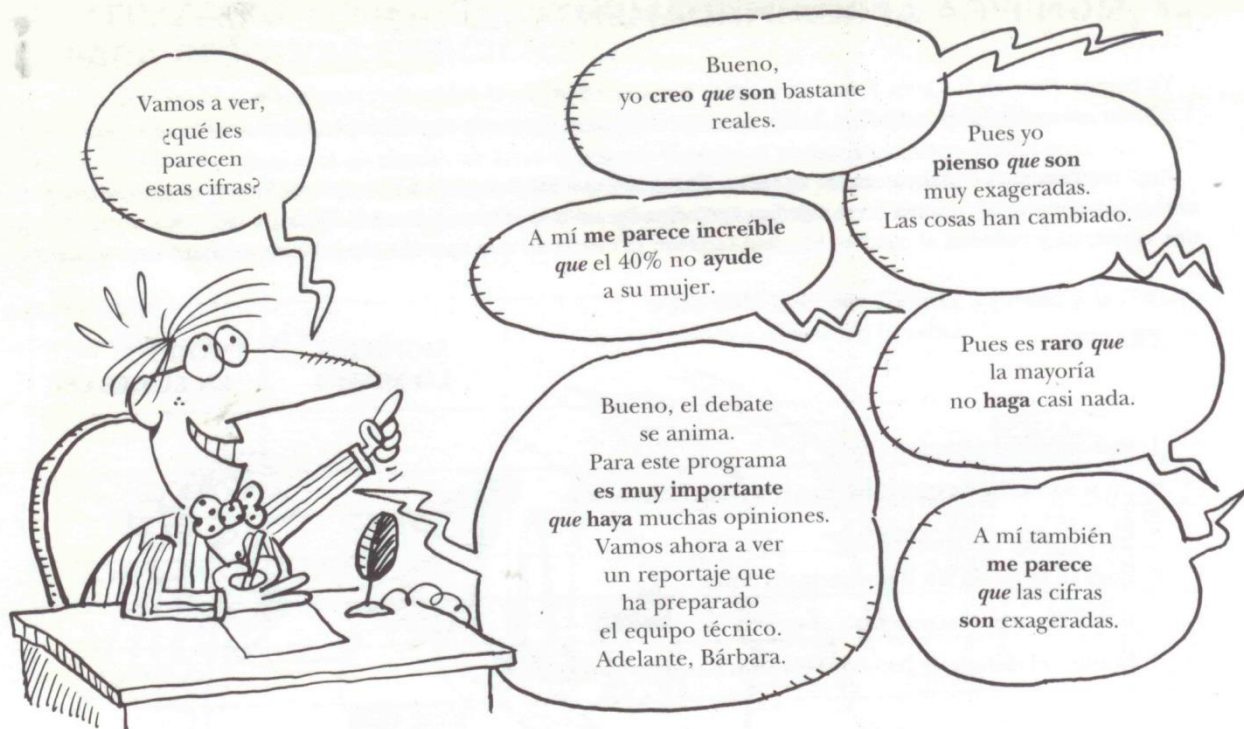
1 UN DEBATE EN TELEVISIÓN

En Tele Total tiene lugar un debate con cinco mujeres sobre la participación de los hombres en las tareas domésticas. El moderador comienza exponiendo los resultados de una encuesta telefónica. Son éstos:

El 40% de los maridos no hace ninguna tarea doméstica. Del 60% restante, sólo un 8% trabaja en casa igual o más que la mujer. El otro 52% realiza pequeñas tareas como recoger la mesa o tender la ropa, pero nunca planchar o preparar la comida.

DEBATE TOTAL





- a. Como has visto, en este debate hay verbos en indicativo y verbos en subjuntivo. Subraya los verbos que van en subjuntivo.
- b. ¿Por qué hay verbos en indicativo y otros en subjuntivo? Vamos a intentar descubrir la respuesta a esta pregunta. Para ello tenemos que manipular las intervenciones (como en un laboratorio): primero, quitaremos algunos verbos y, después, comprobaremos si lo que nos queda significa aproximadamente lo mismo. Pero para poder hacer esto necesitamos comprender algunas cosas.

2 ¿QUÉ VERBO HAY QUE QUITAR?

Fíjate en las intervenciones marcadas en negrita, todas tienen dos verbos. Aquí te presentamos dos gráficos de escalera que representan la relación entre esos dos verbos:

Creo QUE

Verbo principal

son bastante reales.

Verbo subordinado

Me parece increíble QUE

Verbo principal

el 40% no ayude a su mujer.

Verbo subordinado

Como ves, los dos verbos están organizados dentro de cada frase mediante una relación de jerarquía: hay un verbo superior o principal y otro verbo inferior o subordinado. En las frases de estos gráficos, el verbo principal está en la parte de arriba de la escalera, y el verbo subordinado está en la de abajo.

- a. ¿Cuáles son los verbos principales y subordinados de las otras cuatro frases del debate? Dibuja cuatro escaleras como éstas y distribuye en ellas los verbos y las palabras que van con ellos.
- b. Vuelve a analizar el debate de la Tarea 1 y escribe la respuesta a estas dos preguntas en tu cuaderno:
- ¿En qué modo aparece el verbo principal: indicativo o subjuntivo?
 - ¿Qué verbo aparece en subjuntivo: el principal o el subordinado?
- c. Ahora ya os podemos decir cuál es el verbo que hay que quitar:
- es el verbo principal de cada frase.*

3 ¿SIGNIFICA APROXIMADAMENTE LO MISMO?

Ya hemos visto en la Tarea 1 que para saber por qué se utiliza el subjuntivo tenemos que hacer dos cosas: 1. Quitar un verbo (el principal), y 2. Comprobar si lo que nos queda significa aproximadamente lo mismo.

Aquí te repetimos el debate de las mujeres. Ya hemos quitado los verbos principales. Ahora, tu compañero y tú tenéis que comprobar si cada frase significa aproximadamente lo mismo que en la Tarea 1. Para ello, comparad las dos versiones y rellenad el cuadro. Escribid también el modo en que aparece el verbo subordinado en el debate.

FRASES	SIGNIFICA LO MISMO	MODO EN EL DEBATE
1. Bueno, son bastante reales.		
2. Pues son muy exageradas. Las cosas han cambiado.		
3. El 40% no ayuda a su mujer.		
4. Pues la mayoría no hace nada en casa.		
5. Las cifras son exageradas.		
6. Bueno, el debate se anima. Hay muchas opiniones...		

4 NUESTRA PRIMERA "FICHA DE CONCLUSIONES"

Con los datos de las Tareas 1, 2 y 3 tienes que rellenar la siguiente ficha. Con ella podemos saber cuándo poner el verbo subordinado en indicativo o en subjuntivo. Fíjate que en un caso son verbos que presentan información y en el otro son verbos que expresan reacción ante información. Puedes añadir esta ficha a tu sección "Apuntes sobre el Subjuntivo". Añade también algunos ejemplos de los que hemos visto.

**FRASES QUE PRESENTAN INFORMACIÓN
Y FRASES QUE EXPRESAN REACCIÓN ANTE INFORMACIÓN**

El *verbo principal* está en

El *subjuntivo* aparece en los verbos

ESTRATEGIA:

Si podemos *quitar el verbo principal*, el subordinado va en

Si *no* podemos *quitar el verbo principal*, el subordinado va en

Ahora vamos a hacer otro gráfico. Ya sabes que los gráficos son muy importantes porque nos permiten ver y recordar las cosas de manera más clara. Trabajando en parejas o grupos, intentad representar gráficamente esta "Ficha de Conclusiones". Después elegiremos el mejor gráfico de la clase y lo añadiremos a nuestra sección "Apuntes sobre el Subjuntivo".



5 UTILIZA TU "FICHA DE CONCLUSIONES" PARA RESOLVER EJERCICIOS

En la ficha de la Tarea 4 hemos visto que una estrategia para saber el modo del verbo subordinado es quitar el verbo principal (que está en negrita en estos diálogos). Cuando el verbo principal se puede quitar es porque presenta lo que va después. Sin embargo, cuando no se puede quitar es porque expresa una reacción sobre lo que va después. Tacha en estas frases el modo incorrecto. Se trata de unos diálogos entre vecinos, a propósito de la jubilación de la portera:

DIÁLOGO 1:

la vecina del 5º con la del 3º

- He oído que **van / vayan** a jubilar a la portera.
- ¡No me digas! No lo sabía.



DIÁLOGO 2:

la vecina del 3º con su marido, cuando la noticia es de dominio público

- ¿Qué te parece lo de la portera?
- No me parece bien que la **jubilán / jubilen**. No tiene otra cosa.



DIÁLOGO 3:

el marido de la del 3º con el marido de la del 5º

- ¿Y por qué **crees que la despiden / despidan**?
- Estoy seguro de que **quieren / quieran** meter a la hija del propietario.
- Hombre, me sorprende que **dices / digas** eso: tiene un trabajo mejor.
- Sí, pero sé que **le interesa / interese** el puesto de portera. Se lo dije ayer a mi mujer.
- Me parece que **estás / estés** exagerando: gana mucho dinero en esa empresa.
- No sé, pero es sospechoso que **dice / diga** esas cosas.



Anexo III

Test de estrategias de *G de gramática*

	ESTRATEGIAS UTILIZADAS DURANTE LAS TAREAS	Puntos	TAREAS
1	He observado el subjuntivo en los diálogos y he analizado la situación.		1.1, 1.8, 2, 3.1 y 3.4
2	He analizado los tipos de verbo (principal y subordinado) en la frase.		1.2, 1.5, 1.6, 1.8 y 2
3	He comparado los cambios que se producen al utilizar indicativo o subjuntivo.		1.3, 1.6 y 3.2
4	He utilizado "un truco" (quitar el verbo principal) para decidir entre indicativo y subjuntivo.		1.5, 1.8, 2 y 4.1
5	He identificado el indicativo y el subjuntivo en las frases.		1.1, 3.1 y 3.4
6	He analizado el significado de las frases al manipular (quitar o no quitar) el verbo principal.		1.5, 1.6, 1.8, 2 y 4.1
7	He clasificado los verbos principales de las frases que presentan información o reaccionan ante información en dos grupos: los que llevan indicativo y los que llevan subjuntivo en la subordinada.		1.6
8	He utilizado palabras técnicas (<i>verbo principal, frase subordinada, etc.</i>) para pensar y hablar sobre el español.		Todas
9	Con las frases que definen cosas, he elegido el modo del verbo según se sabía o no lo que se estaba definiendo.		3.5 y 4.1
10	He analizado varias hipótesis para explicar el subjuntivo.		1.4, 1.7, 1.8, 2 y 3.3
11	He formulado reglas gramaticales para utilizar el subjuntivo.		1.4, 1.7 y 3.3
12	He representado las reglas en gráficos o esquemas.		1.2, 1.4, 1.7 y 3.3
13	He utilizado mis propias conclusiones (reglas, gráficos y esquemas) para escoger entre indicativo o subjuntivo según lo que se quiere decir.		1.5, 3.5 y 4.1
14	He expresado en español mis ideas sobre el subjuntivo y las he discutido en clase con mis compañeros y mi profesor/a.		Todas
15	He organizado mi trabajo con el subjuntivo en forma de estrategias, fichas, gráficos, ejemplos y objetivos para el futuro.		Todas
		TOTAL PUNTOS	

TABLAS DE PUNTUACIONES

0-15 Fíjate en qué tareas se utilizan las estrategias que has marcado con un 0. ¿Crees que has entendido bien los objetivos de la tareas? Repásalas: pueden ayudarte a mejorar tanto tu comprensión del subjuntivo como tu forma de aprender la gramática del español. Las reglas gramaticales y los esquemas gráficos te pueden servir para continuar observando el subjuntivo. Además, las tareas te permitirán aprender a descubrir por ti mismo la gramática del español.

16-30 Fíjate en las estrategias que has marcado 0-1 y en las que has marcado 2-3. ¿Por qué crees que has utilizado unas más que otras? Piensa que puede tener relación con tu forma de resolver las tareas. ¿Por qué no vuelves a realizar las tareas con las que has tenido más problemas? ¿Crees que podrías utilizar las que has marcado 2-3 con otros contenidos gramaticales? Inténtalo. Si mejoras tu utilización de las estrategias, mejorarás tu aprendizaje de la gramática del español.

31-45 ¿Aprendías antes la gramática del español reflexionando de esta manera? Fíjate en las estrategias que has marcado con menor puntuación: ¿por qué crees que las utilizas menos? Intenta utilizar las estrategias que ya dominas para solucionar tus problemas con otros contenidos gramaticales. Si utilizas con frecuencia estrategias como las que has utilizado con estas tareas, puedes mejorar tu aprendizaje de la gramática del español.



Anexo IV

Tarea gramatical para nivel inicial

En estas tareas vamos a aprender a presentar cosas (*Aquí hay un libro*), a definir las (*Es rojo*) y a situarlas (*Está en la mochila de Yassir*). Al final, sacaremos algunas reglas sobre los usos de los verbos haber, ser y estar, y también de los artículos (el/la, los/las, un/una y unos/unas) que suelen ir con ellos.

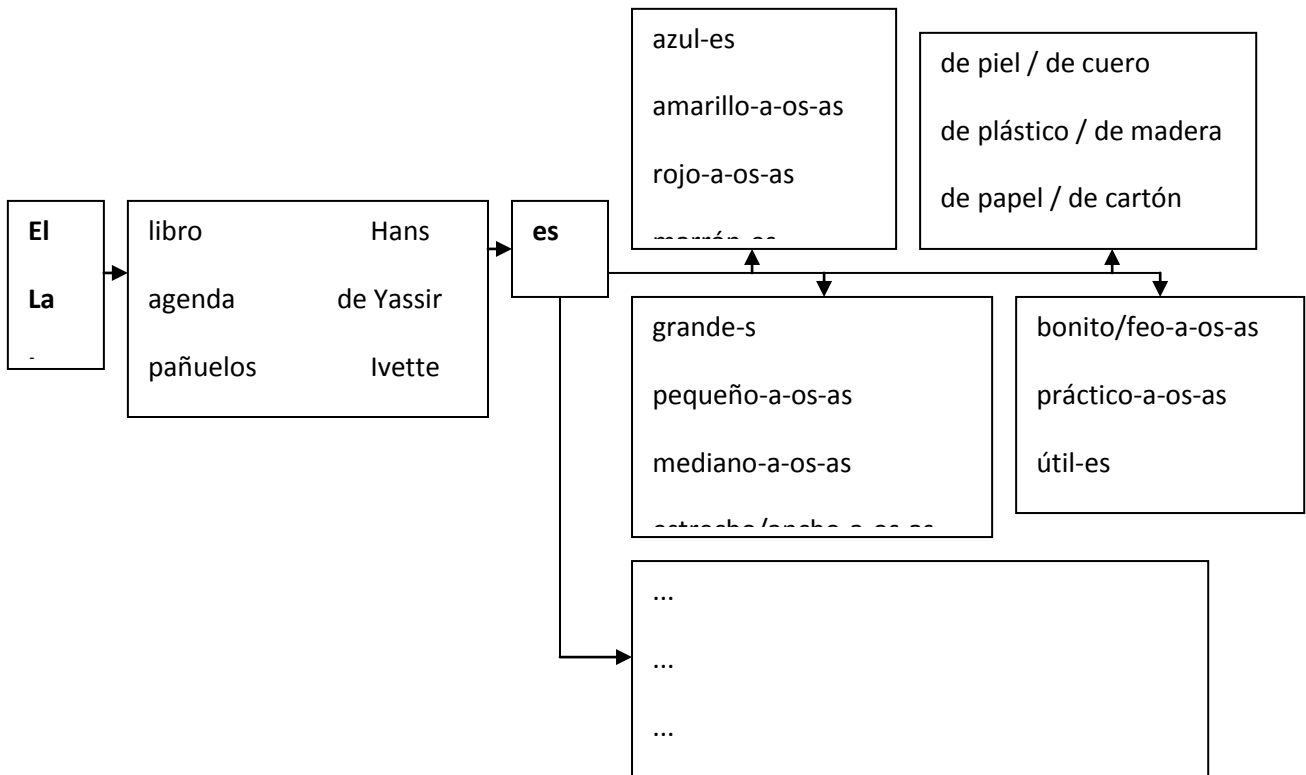
TAREA 1. ¿Qué hay en la mochila de Yassir?

Completa el cuadro con las cosas que hay en las mochilas de tus compañeros.

En la mochila de ...	En la mochila de ...	En la mochila de ...
HAY...	HAY...	HAY...
un _____	_____	_____
una _____	_____	_____
unos _____	_____	_____
unas _____	_____	_____
dos/tres/cuatro _____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

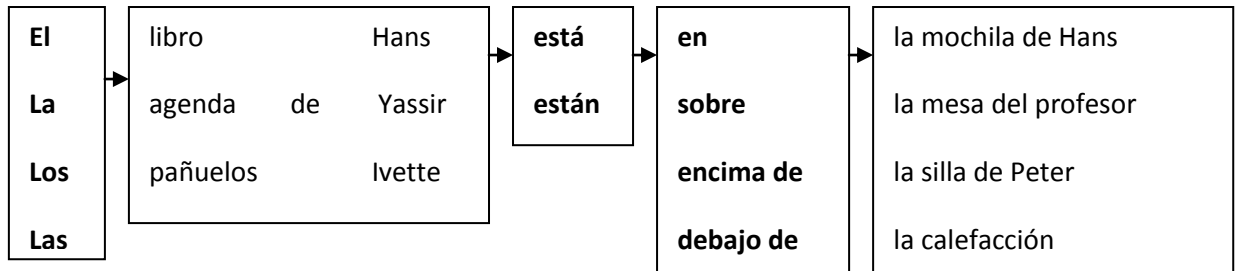
TAREA 2. ¿Cómo es la agenda de Ivette?

Ahora vamos a describir algunos de los objetos de los compañeros.



TAREA 3. ¿Dónde están las llaves de Hans?

Vamos a comprobar tu memoria. ¿Dónde están los objetos de los compañeros?



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. ...

TAREA 4. Una cosa muy especial que hay en mi habitación.

Rebecca, una estudiante de español, ha escrito un texto sobre una cosa muy especial que hay en su habitación. Después escribe un texto similar sobre algo muy especial para ti que hay en algún sitio. Al final, se lo vas a leer a la clase.

En mi habitación **hay un** pájaro muy bonito. No **es** muy grande, tiene muchos colores y **es de** piedra. **Es de** Filipinas. **Está encima** de mi mesilla. **Es** muy especial porque me lo regaló una amiga.

TAREA 5. Reglas y ejemplos.

Trabajando en parejas o grupos, completad estas reglas con los ejemplos correctos. Tacha las formas incorrectas.

1. Cuando presentamos POR PRIMERA VEZ una cosa, decimos:

En Marruecos

HAY
ES

UNA
LA

 sopa muy buena que se llama *harira*.

2. Cuando DEFINIMOS una cosa de la que no hemos hablado antes, decimos:

UN

 fez

HAY
ES

 un sombrero rojo de forma cilíndrica.

3. Cuando DEFINIMOS una cosa de la que hemos hablado antes, decimos:

UNA

 harira

HAY
ES

 de tomate, garbanzos y un poco de carne.

4. Cuando SITUAMOS una cosa EN EL ESPACIO, decimos:

El diccionario

HAY
ES

 encima de la mesa.

TAREA 6. Mis conclusiones.

Ahora responde a estas preguntas con tus propias palabras. Después, pregúntale al profesor si están bien.

1. ¿Para qué sirve el verbo haber? ¿Y el verbo ser? ¿Y el verbo estar?
2. ¿Cuándo usamos los artículos el/la, los/las? ¿Y los artículos un/una, unos/unas?

TAREA 7. Adivinanzas.

Ahora vamos a jugar a las adivinanzas. Se trata de describir un lugar, una persona, un monumento, una comida, un equipo de fútbol, un accidente geográfico o cualquier cosa que se te ocurra. Para ello, tienes que utilizar un esquema similar a éste:

1. En España hay un palacio que es rojo y que está en Granada. ¿Cuál es?
2. En Francia hay una torre que es de metal y que está en París. ¿Cuál es?

Escribe dos adivinanzas. Después, las leerás a la clase. Ganará quien resuelva más adivinanzas.

TAREA 8. Frases correctas.

Aquí tienes un texto que ha escrito un estudiante de español. Tiene algunos errores. Trabajando en parejas o grupos, señalad los errores y corregidlos.

En mi país hay la crisis económica. Además, es la dictadura. Está muy difícil hablar con la libertad. La gente está pobre y están muchos problemas. Pero estamos el pueblo muy simpático. Son muchos turistas que vienen a ver nuestras playas. ¡Están fantásticas!

Anexo V

Tareas gramaticales publicadas por el
investigador

El primer encargo que recibimos por parte del Centro Virtual del Instituto Cervantes fue el de elaborar en 2001 un breve seminario práctico sobre la enseñanza de la gramática dentro del marco de la Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas (ELMT) o *enfoque por tareas*. El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación. La propuesta surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Candlin, 1990; Nunan, 1989) y pronto se difunde en determinados círculos de ELE (Zanón, 1990 y 1999; Hernández y Zanón, 1990; Zanón y Estaire 1990), dando lugar a la ELMT, que fue presentada en el número 5 de la revista *Cable* de abril de 1990, a través de un conjunto de artículos de especialistas en didáctica de ELE.

La base metodológica del enfoque es la *tarea*, una iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella. Posee las siguientes propiedades: tiene una estructura pedagógicamente adecuada; está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos; requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes; y les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

El modelo distingue entre tareas de comunicación y tareas posibilitadoras. Las tareas finales son siempre tareas comunicativas, cuyas características son las siguientes:

- i. implican a todos los alumnos en la comprensión, producción o interacción en L2;
- ii. deben centrarse en el significado más que en la forma;
- iii. tienen una estructura con un procedimiento de trabajo claro, un objetivo concreto, un contenido concreto y un resultado concreto;
- iv. su desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor y los alumnos;
- v. deben reproducir situaciones de la vida cotidiana.

Las tareas posibilitadoras, por su parte, pueden incluir las siguientes características:

- i. presentación nuevos puntos lingüísticos (nocio-funcionales, gramaticales, léxicos) y la comprobación de que se han comprendido;

- ii. Práctica controlada precomunicativa:
 - a. Que puede seguir a la presentación de nuevos contenidos.
 - b. Que puede estar dirigida al reciclaje de contenidos ya presentados.
 - c. Que puede estar dirigida a facilitar la realización de una tarea de comunicación.
- iii. Sistematización y globalización de contenidos lingüísticos vistos con anterioridad, pero de forma dispersa.
- iv. Comprobación y discusión de los resultados de las tareas comunicativas.

Las tareas posibilitadoras actúan como soporte de las comunicativas y su objetivo es el de proporcionar a los estudiantes los instrumentos lingüísticos necesarios para realizar las tareas de comunicación, es decir, posibilitan lingüísticamente. En este sentido, representan el punto central del aprendizaje formal del enfoque. Desde esta perspectiva, las tareas posibilitadoras ofrecían un marco excepcional para integrar las características que debe presentar la instrucción formal mediante las *tareas gramaticales*.

Para ese encargo elaboramos dos actividades de presentación de las tareas gramaticales, que serían comentadas por diversos autores en un hilo del Foro Didáctico que el propio Centro Virtual Cervantes creó para la ocasión. Ambas actividades se pueden consultar en línea en las siguientes direcciones:

Trabajar contenidos lingüísticos dentro del enfoque por tareas (I):

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_01/03052001.htm

Trabajar contenidos lingüísticos dentro del enfoque por tareas (II):

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_01/11062001.htm

El foro, en el que participaron una veintena de especialistas y profesores de ELE⁹⁹, se puede encontrar en la siguiente dirección:

http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=5252

⁹⁹ Entre ellos, Ernesto Martín Peris (profesor de la Universidad Pompeu Fabra, autor de varios manuales de ELE y primer director académico del Instituto Cervantes), Sheila Estaire (profesora de la Universidad Antonio de Nebrija e introductora del enfoque por tareas en España, junto a Javier Zanón) y Alejandro Castañeda (profesor de la Universidad de Granada, especialista en la enseñanza de la gramática de ELE y coautor de Gramática básica del estudiante de español, la mejor gramática de ELE para el aula).

El siguiente encargo que recibimos del Centro Virtual Cervantes fue la creación en 2002 de una serie de tareas gramaticales. Nos decidimos por los tres tiempos del pasado del indicativo (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto) por la frecuencia de su uso, la inadecuación de la inmensa mayoría de las explicaciones que sobre ellos ofrecían entonces los manuales de ELE y la dificultad de su asequibilidad a conciencia. La serie consta de seis actividades, que intentan llevar al aula una enseñanza inteligente de la gramática, en la que los alumnos no son simples receptores de contenidos, sino sujetos inteligentes que se enfrentan a una nueva lengua. En este sentido, las tareas exigen por su parte un uso abundante de estrategias de aprendizaje y de comunicación, y de ese modo tratan de habituarles a un aprendizaje activo y de promover su autonomía. Por ello, recomendamos al profesor la puesta en común final de los resultados de cada tarea, tanto para asegurarse de que su realización ha sido adecuada, como para fomentar la confianza de los estudiantes en sí mismos y en sus capacidades.

En esta serie realizamos varias aportaciones a la enseñanza de la gramática de ELE, que han tenido una honda repercusión en varios manuales y en las investigaciones de numerosos autores. Aprovechando el análisis que Agustín García Calvo realiza de la oposición entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido en sus estudios gramaticales¹⁰⁰, que juega con la oposición entre tiempo *en que* se habla y tiempo *del que* se habla, traté de que los estudiantes descubrieran que cuando usamos el pretérito perfecto es porque el tiempo del que se habla tiene relación con el tiempo en que se habla, mientras que cuando usamos el indefinido es porque no existe esa relación. Todo ello lo presenté en Tareas gramaticales sobre los pasados (II)¹⁰¹.

También fuimos los introductores, dentro del campo de ELE, de la relación que se da en los relatos entre el pretérito imperfecto y el indefinido y la simultaneidad/sucesividad de las cosas que se relatan. El rasgo más característico del pretérito imperfecto en los relatos es la indicación de simultaneidad de lo expresado por él en relación con lo anterior (*Llegué a casa: la luz estaba encendida y me senté a leer*) y, salvo indicación explícita o presuposición, con lo posterior (*La lámpara estaba en el suelo y la recogí*). Esto es, técnicamente, la descripción. Este rasgo lo opone claramente al pretérito indefinido, que es el encargado de marcar, como un reloj, el orden cronológico de sucesión de los acontecimientos. Esto es, técnicamente, la narración. De ahí que en muchos manuales de ELE se indique que el primero está especializado en la expresión de situaciones o en la descripción, mientras que el segundo lo está en la

¹⁰⁰ Del lenguaje (I), Lucina, Zamora, 1979 (2ª ed. correg. 1991); De la construcción (Del lenguaje II), Lucina, Zamora, 1983; y Del aparato (Del Lenguaje III), Lucina, Zamora, 1999.

¹⁰¹ Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/30012002.htm

expresión de acontecimientos o en la intención de informar. Debemos dejar constancia aquí de que esta observación descriptiva del comportamiento de ambos tiempos verbales la tomamos de unas notas de análisis gramatical del excelente Sánchez Ferlosio (1974). Ambas aportaciones aparecieron recogidas poco más tarde en el mejor manual de gramática de ELE que tenemos hasta la fecha, Gramática básica del estudiante de español, en especial esta última. A continuación incluimos la tarea gramatical sobre la oposición entre el pretérito imperfecto y el indefinido.

TAREA 12. UNA NOVELA DE AVENTURAS.

Ya has aprendido los imperfectos regulares e irregulares del español. Completa entonces el comienzo de esta novela de aventuras:

Aquel día _____ [HABER] un sol espléndido. Los pájaros _____ [CANTAR] en los árboles y el viento _____ [TRAER] un aroma a sal. El mar _____ [ESTAR] muy cerca y _____ [SONAR] el ruido de las olas. _____ [SER] el comienzo de mis vacaciones en la costa.

De pronto, vi un coche. Se paró a unos doscientos metros de donde yo _____ [ESTAR]. Dos hombres bajaron y miraron alrededor, pero no me vieron. Uno _____ [SER] alto y fuerte y _____ [TENER] una pala en la mano. El otro _____ [PARECER] más viejo y _____ [LLEVAR] una gran maleta. Se acercaron a un árbol y el de la pala comenzó a cavar en el suelo. Cuando terminó, el mayor puso la maleta en el agujero y la cubrieron con tierra. Volvieron a mirar alrededor, se subieron al coche y se marcharon.

TAREA 13. ¿A LA VEZ O UNA COSA DESPUÉS DE OTRA?

En la vida, dos o más cosas pueden ocurrir a la vez (por ejemplo, llover y hacer frío) o unas después de otras (por ejemplo, entrar en casa y encender la calefacción). Las cosas que se cuentan en la novela de aventuras, ¿ocurren al mismo tiempo o unas después de otras? Rellena este cuadro:

Frase	¿A la vez o después?	¿Imperfecto o indefinido?
Cantar los pájaros en los árboles		
Traer el viento un aroma a sal		
Estar muy cerca el mar		
Ver yo un coche		
Pararse el coche a unos doscientos metros		
Estar yo allí		
Bajarse dos hombres		
Mirar alrededor		
No verme		
Ser alto y fuerte		
Tener una pala en la mano		
Acercarse a un árbol		
Comenzar a cavar		
Marcharse		

Completa ahora esta ficha sobre el uso del pretérito imperfecto (**aprendía**), del pretérito indefinido (**aprendí**) y del pretérito perfecto (**he aprendido**).

→ Cuando cuento cosas del pasado que ocurren **A LA VEZ**, uso _____.

→ Cuando cuento cosas del pasado que ocurren **UNAS DESPUÉS DE OTRAS**, uso _____ si **NO** tienen relación con el presente y uso _____ si tienen relación con el presente.

En Tareas gramaticales sobre los pasados (III)¹⁰², incluimos, también por vez primera en el campo de ELE, una tarea de descubrimiento en común de la morfología irregular del pretérito indefinido en español que empleaba la conocida técnica del *vacío de información*. La información para realizar la tarea gramatical se encuentra repartida en dos fichas, A y B. Organizada la clase en parejas o grupos, se reparten las fichas atendiendo a esta división (es decir, procurando que el número de alumnos que tienen la ficha A sea el mismo que el de los que tienen la ficha B. De este modo, los alumnos, dialogando en común, pueden descubrir por sí mismos las raíces y las desinencias irregulares de los pretéritos indefinidos. El trabajo morfológico en la línea que propone esta tarea gramatical, aunque ocupa más tiempo en clase que la clásica presentación de cuadros de conjugación, presenta cinco grandes ventajas sobre esta. En primer lugar, asegura un aprendizaje efectivo, pues el estudiante debe tener clara la conjugación para resolver con eficacia la tarea propuesta. En segundo, lo acostumbra a reflexionar y descubrir por sí mismo las conjugaciones verbales, lo que promueve el aprendizaje autónomo. En tercer lugar, hace hincapié sobre la diferencia morfológica entre cada una de las personas verbales. En cuarto, mantiene la comunicación, la reflexión en común y el intercambio en el aula. Y, en último lugar, es mucho más atractivo y divertido. Ambas fichas se incluyen a continuación.

¹⁰² Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_02/13022002.htm

TAREA 10. LOS INDEFINIDOS IRREGULARES. FICHA A.

En la Tarea 8 **has aprendido** la conjugación regular del pretérito indefinido. Vamos ahora a aprender algunos verbos irregulares. Aquí tienes un diálogo. Tu compañero/a tiene otro. Si compartís los verbos, podréis completar el primer cuadro de abajo.

- ¿Qué tal, Óscar? ¿Qué **hiciste** ayer?
- ♦ Pues **estuve** en casa, navegando por Internet.
- Pues nosotros **tuvimos** que ir a casa de tía Petra.
- ♦ ¿Y eso?
- Es que el otro día los de la tienda le **trajeron** una lavadora nueva y la **pusieron** en la cocina. Pero ayer, cuando ella **quiso** lavar la ropa, no le funcionó.
- ♦ ¿Y vosotros **supisteis** arreglarla?
- Claro, es que el enchufe de la cocina no tiene electricidad. La **pusimos** en el cuarto de baño y ya funciona.
- ♦ Me alegro por ella.

Aquí tienes una lista de formas verbales. Escribe primero la persona de cada verbo. Tu compañero/a tiene otra lista. Si las compartís y reflexionáis un poco, podréis completar el resto de los cuadros de indefinidos irregulares:

Fui	Preferiste	Leí	Fuisteis	Leyó	Diste
Dormí	Dimos	Sentimos	Murió	Disteis	Pidieron
Proveyeron	Dormisteis	Construí	Destruyó	Sustituisteis	Fue

VERBO	RAIZ	TERMINACION
Estar	-	
Poder	-	
Poner	-	
Saber	-	Yo
Tener	-	-ISTE Tú
Querer	-	El/Ella/Usted
Venir	-	Nosotros/as
Hacer	HIC/Z	Vosotros/as
Haber	-	Ellos/as/Ustedes
Andar	-	
Caber	-	
Traer*	-	
Decir*	-	
Conducir*	-	

* **ATENCIÓN:** La tercera persona del plural **NO** es _____, sino _____.

SER/IR	DAR

SENTIR ¹	DORMIR ²

1. Como sentir se conjugan también preferir, servir, pedir, etc.
2. Como dormir se conjuga también morir.

CONSTRUIR ³	LEER ⁴

3. Como construir se conjugan oír y los que terminan en -uir: destruir, sustituir, etc.
4. Como leer se conjugan los que terminan en -eer: proveer, etc.

TAREA 10. LOS INDEFINIDOS IRREGULARES. FICHA B.

En la Tarea 8 **has aprendido** la conjugación regular del pretérito indefinido. Vamos ahora a aprender algunos verbos irregulares. Aquí tienes un diálogo. Tu compañero/a tiene otro. Si compartís los verbos, podréis completar el primer cuadro de abajo.

- Oye, Ana, ¿**podisteis** hacer la excursión con Arkaitz el otro día?
- ♦ Sí, está muy contento. **Anduvimos** todo el día por el monte.
- Ya te **dije** yo que le gustaría. ¿**Condujiste** tú el coche hasta allí?
- ♦ No, **condujo** Carlos. **Vinieron** a casa a buscarnos él y Aran.
- ¿Y **cupo** todo el equipaje en el coche? ¿Las bicicletas, las mochilas, la comida y todo eso?
- ♦ Sí, sin problema.
- ¡Qué bien! Pues nosotros ayer **estuvimos** en Aranjuez, viendo los jardines. **Hizo** mucho frío, pero mereció la pena porque están muy bonitos.

Aquí tienes una lista de formas verbales. Escribe primero la persona de cada verbo. Tu compañero/a tiene otra lista. Si las compartís y reflexionáis un poco, podréis completar el resto de los cuadros de indefinidos irregulares:

Fuiste	Preferí	Leíste	Fuimos	Leímos	Di
Dormiste	Dio	Sintió	Dormimos	Dieron	Pedisteis
Proveísteis	Murieron	Construiste	Destruimos	Sustituyeron	Fueron

VERBO	RAIZ	TERMINACION
Estar	-	
Poder	PUD-	
Poner	-	
Saber	-	Yo
Tener	-	Tú
Querer	-	El/Ella/Usted
Venir	-	Nosotros/as
Hacer	-	-ISTEIS Vosotros/as
Haber	-	Ellos/as/Ustedes
Andar	-	
Caber	-	
Traer*	-	
Decir*	-	
Conducir*	-	

* ATENCIÓN: La tercera persona del plural NO es _____, sino _____.

SER/IR	DAR

SENTIR ¹	DORMIR ²

1. Como sentir se conjugan también preferir, servir, pedir, etc.
2. Como dormir se conjuga también morir.

CONSTRUIR ³	LEER ⁴

3. Como construir se conjugan oír y los que terminan en -uir: destruir, sustituir, etc.
4. Como leer se conjugan los que terminan en -eer: proveer, etc.

La serie de Tareas gramaticales sobre los pasados se cierra con una actividad de reflexión en común, que se incluye más abajo, sobre las diferentes actitudes que tres estudiantes hipotéticos de español tienen frente al aprendizaje de la gramática. Se trata, pues, de una evaluación general del trabajo realizado durante toda la serie y de una propuesta pedagógica para el futuro, entendida como actividad de discusión muy abierta, que pretende aprovechar el proceso que se ha seguido durante la realización de la serie para reflexionar sobre él y determinar su utilidad. Para ello se proponen tres reflexiones respecto a la gramática de distintos estudiantes de español. Con ellas se pretendía reflejar los grandes tipos de reacciones que provoca la gramática entre nuestros estudiantes: el rechazo provocado por el esfuerzo, el aprendizaje inteligente y la traducción directa. La primera es una chica hablante de una lengua muy alejada del español (el árabe), la segunda no indica su origen, y el tercero es un hablante de una lengua muy cercana (el portugués). Aunque éramos muy conscientes de que la primera clasificación no encajaba en la segunda en todos los casos, estimamos que su coincidencia era muy aprovechable en este contexto. Esta es la actividad¹⁰³:

¹⁰³ Tomada de *Tareas gramaticales sobre los pasados (VI)*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_02/25032002.htm

TAREA 15. ¿CÓMO SE APRENDE MEJOR LA GRAMÁTICA?.

Aquí tienes lo que dicen tres estudiantes de español sobre su manera de aprender. Después, tienes una lista de estrategias que suelen utilizar los estudiantes de lenguas para aprender gramática. Discutid en parejas o grupos para decidir cuál es la mejor manera de hacerlo.

Nufisa: Para mí, la gramática es muy aburrida. Me paso el día estudiando verbos y haciendo ejercicios, y hasta me aprendo explicaciones de memoria, porque el español es muy diferente del árabe. Pero luego, cuando hablo, no soy capaz de utilizar lo que he estudiado: no sé cómo hacerlo. Además, como no suelo entender las explicaciones, no comprendo bien las reglas y no sé cómo aplicarlas. En fin, que lo de la gramática es un lío: no me gusta. Prefiero hablar y escribir, aunque tenga errores. Lo que importa es comunicarse, ¿no?

Rebecca: Bueno, a mí sí que me gusta estudiar gramática, pero no me aprendo las cosas de memoria, si no que intento entender cómo funcionan los tiempos verbales, o los artículos. Para ello, me fijo en las situaciones en que se utilizan, en los contextos en que aparecen. Por ejemplo, si se usa el indefinido cuando cuentas a alguien lo que pasó en un viaje, o si uso el artículo cuando el nombre es el sujeto de la frase, y así con todo. Luego, cuando hablo, intento usar lo que he aprendido. Por ejemplo, si he aprendido a usar el perfecto, pues procuro usarlo cuando escribo o cuando digo algo. La verdad es que me va muy bien, aunque hay muchas cosas que no entiendo.

Aleixandre: Pues yo siempre que aprendo algo nuevo de gramática, lo traduzco a mi lengua. Si es igual en portugués, pues ya está: no hay problema. Si no es igual, intento entender por qué o me lo aprendo de memoria. Hay muchas cosas iguales entre el portugués y el español, quiero decir de la gramática. Por ejemplo, el imperfecto casi siempre funciona igual, aunque, claro, en portugués las palabras son diferentes que en español, pero el funcionamiento abstracto, digamos, es el mismo muchas veces. Para mí, la gramática del español no es tan difícil. Ahora, la pronunciación es otra cosa...

Se puede aprender gramática...

- estudiando de memoria las reglas, sin pensar en las situaciones en que usan.
- haciendo muchos ejercicios de frases sueltas.
- descubriendo el funcionamiento de las reglas en situaciones concretas, cuando escucho o leo, sobre todo cuando leo.
- resolviendo ejercicios donde está clara la situación de las personas que hablan.
- estudiando de memoria las conjugaciones.
- relacionando las terminaciones de cada tiempo con la persona correspondiente.
- usando las reglas que he aprendido siempre que hablo o escribo, sobre todo cuando escribo.
- usando las reglas que he aprendido y comprobando la reacción de la gente.
- si me doy cuenta de que las reglas que tengo no funcionan y me pregunto por qué.
- intentando cambiar las reglas que no funcionan.

Cualquier estrategia es útil para algo.

¿Para qué son útiles cada una de estas estrategias?

La actividad terminaba recordando que “el profesor sabrá sopesar adecuadamente los pros y los contras de los argumentos que aparecen en la Tarea 15, teniendo muy en cuenta la importancia de un aprendizaje activo, autónomo e inteligente (como es el seguido durante la serie), pero sin descuidar por ello la utilidad de estrategias, digamos, más memorísticas o repetitivas. Y sabiendo, además, que no hay recetas salvadoras, y que cada estudiante y, muchas veces, cada fenómeno concreto, presentan particularidades que hay que atender. En esto, como en lo demás, su criterio es decisivo.”¹⁰⁴

Una de las críticas que habían recibido las tareas gramaticales era la de que sólo servían para descubrir la operatividad gramatical de los mecanismos morfosintácticos, pero que no resultarían eficaces con otros fenómenos lingüísticos de índole pragmática, textual o discursiva. Para el siguiente encargo del Centro Virtual Cervantes en 2003 nos propusimos la creación de dos actividades de aula que se centraran en algún fenómeno lingüístico de orden textual. Nos decidimos por el registro (coloquial, familiar, vulgar, formal, académico, etc.), ya que la identificación del registro lingüístico que se emplea es uno de los principales problemas de cualquier estudiante de español como L2, por la carencia que suelen padecer de conocimiento intuitivo de la lengua asociado a situaciones concretas de uso. Por ello, publicamos en 2003 Algunas diferencias entre la conversación y el texto escrito (I) y (II)¹⁰⁵.

El objetivo de ambas actividades consiste en introducir al alumno en la observación y el análisis de las numerosas diferencias que se dan entre el registro informal y el registro culto y reflexionar sobre el fenómeno de la tematización. Los registros informal y culto suelen corresponder respectivamente con la oralidad y con la escritura, pero dependen siempre de la situación en la que se produce el intercambio lingüístico (por ejemplo, para escribir una carta a un amigo se utiliza de manera más habitual un registro informal, a pesar de ser un texto escrito; sin embargo, para dar una conferencia, aun siendo oral, se emplea un registro formal). Para desarrollar la propuesta, se presentan dos textos que vienen a compartir gran parte de su información. El primero reproduce una conversación entre varios amigos sobre la situación política en Mejitina, el país ficticio de un conocido común. El segundo es una noticia ficticia de un periódico, que trata los mismos temas que la conversación anterior. De esta manera, los estudiantes pueden analizar y contraponer las diversas maneras de presentar la misma información. La perspectiva textual (es decir, la atención a variables como la situación social de

¹⁰⁴ Tareas gramaticales sobre los pasados (y VI). Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_02/25032002.htm

¹⁰⁵ Disponibles en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_03/13022003.htm y http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_03/25022003.htm

elocución, el contexto lingüístico previo y la intencionalidad de los hablantes) es imprescindible para ello.

Para favorecer al profesor el trabajo futuro sobre las diferencias de registros lingüísticos y la creación de tareas de descubrimiento de la gramática, la segunda de estas actividades se cierra con la presentación de una tabla, que incluye doce fenómenos lingüísticos que oponen el registro informal al formal. Es la siguiente:

Registro informal (oral)	Registro formal (escrito)
Utilización frecuente de la conjunción <i>y</i> para introducir nuevas frases.	Empleo de conectores como <i>también</i> , <i>además</i> , <i>por otro lado</i> , etc.
La conjunción <i>que</i> con sentido causal (<i>Pues sí, que vengo de hablar con Marcos</i>).	Empleo de conectores de causa (<i>porque, ya que, puesto que</i> , etc.).
<i>Pues</i> como elemento introductor de frases para indicar que se tiene en cuenta el contexto previo. <i>Ya</i> para indicar que se está al tanto de la información precedente.	Ausencia de este tipo de conectores.
Proformas como <i>eso, aquí, allí</i> , etc.	Unidades referenciales claras: <i>lo dicho anteriormente, en España, en Suiza</i> , etc.
Conectores propios del registro informal (<i>y eso que; encima</i>).	Conectores más formales como <i>a pesar de que o incluso</i> .
Palabras truncadas como <i>tele</i> .	Palabras completas (<i>televisión</i>).
Vocabulario o expresiones coloquiales (<i>lío; papeles; robo; por lo visto; matar; salir pitando</i>)	Vocabulario formal (<i>problema; documentos; desaparición; según lo que dicen o lo que parece; asesinar; escapar, huir</i>).
Frases sin verbo o sin verbo conjugado (<i>Aquí, esperando a Luis; El presidente de la empresa nacional del petróleo</i>).	Frases completas
Exclamaciones e interjecciones.	Ausencia de exclamaciones e interjecciones.
Repeticiones (<i>dicen, dicen, dice, ...</i>).	Sinónimos para evitarlas (<i>dicen, añaden, piensan</i> , etc.)
Diminutivos afectivos.	Ausencia de diminutivos.
El indefinido en lugar del pluscuamperfecto (<i>A su mujer la detuvieron</i>).	Presencia del pluscuamperfecto (<i>Su mujer había sido detenida</i>).

Anexo VI

Pretest

Nombre y apellido _____

Nacionalidad: _____

1. ● ¿De dónde _____ ?
□ De Polonia, pero vivo en España.
a. Eres.
b. Estás.
c. Fuiste.
d. Ibas.
2. ● ¿Dónde _____ ?
□ En Madrid, ¿y tú?
a. vivo.
b. vives.
c. vivir.
d. vivido.
3. [En clase]
● Picasso _____ en Málaga en 1881.
a. nacerá.
b. nació.
c. ha nacido.
d. nacer.
4. [En el restaurante, en los postres]
● Estás muy rojo ahora. ¿Qué te pasa?
□ ¡Que _____ demasiado!
a. he comido.
b. comí.
c. comía.
d. comer.
5. ● ¿_____ alguna vez en Barcelona?
□ No, todavía no, pero quiero ir.
a. Estando.
b. Estuviste.
c. Estar.
d. Has estado.
6. ● La Segunda Guerra Mundial _____ en 1939.
a. ha comenzado.
b. comenzando.
c. comenzar.
d. comenzó.
7. ● ¡HOLA, CHICOS! ¡YA ESTOY EN CASA!
□ ¡YA _____ PAPÁ!
a. ha venido.
b. vino.
c. venía.
d. viniendo.
8. □ ¿Conoces Toledo?
● Sí, _____ el año pasado con unos amigos.
a. he estado.
b. estuve.
c. estaba.
d. estar.
9. ● ¿Qué tal la fiesta del sábado?
□ Regular. Luis y Pedro _____.
a. enfadarse.
b. se enfadaron.
c. se enfadan.
d. se han enfadado.
10. □ ¿Me ayudas a hacer la maleta, mamá?
● No te preocupes, que ya la _____ yo.
a. he preparado.
b. preparé.
c. preparaba.
d. preparando.
11. □ ¿Qué tal va la peluquería?
● Pues ayer no vino nadie, pero hoy _____ mucha gente.
a. vino.
b. ha venido.
c. viniendo.
d. viene.
12. □ ¿Eres de Corea? Yo la semana pasada _____ con una chica coreana.
● ¿Cómo se llama?
a. estar.
b. estando.
c. estuve.
d. he estado.

Posttest 1

Nombre y apellido _____

Edad: _____

1. ● ¿Cómo _____?
□ María, ¿y tú?
 - a. llamarse.
 - b. te llamas.
 - c. llamando.
 - d. llamarás.
2. ● ¿Te _____ las películas de amor?
□ Sí, un poco. Depende.
 - a. gustan.
 - b. gusta.
 - c. gusto.
 - d. gustas.
3. La revolución rusa _____ en 1917.
 - a. comenzar.
 - b. comenzando.
 - c. ha comenzado.
 - d. comenzó.
4. ● ¿Qué tal en el trabajo?
□ Muy mal. Hoy _____ muchos problemas.
 - a. tuvimos.
 - b. tener.
 - c. hemos tenido.
 - d. teniendo.
5. ● ¿Conoces Polonia?
□ No, no _____ nunca allí. ¿Y tú?
 - a. he estado.
 - b. estuve.
 - c. estaba.
 - d. estoy.
6. Miguel de Cervantes _____ la primera parte del Quijote en 1605.
 - a. ha publicado.
 - b. publicando.
 - c. publicar.
 - d. publicó.
7. ● ¿Sabes algo de Juan?
□ Sí, la semana pasada _____ en mi casa.
 - a. ha estado.
 - b. estando.
 - c. estuvo.
 - d. está.
8. [En su calle, saliendo de casa]
 - ¡Ay!
 - ¿Qué pasa?
 - ¡Que me _____ las llaves del coche en casa!
 - a. dejaré.
 - b. he dejado.
 - c. dejé.
 - d. dejar.
9. ● ¿Qué tal la reunión del viernes?
□ Regular. El DVD _____ y ...
 - a. se rompió.
 - b. se ha roto.
 - c. romperse.
 - d. rompiéndose.
10. ● Tómate la leche, Luisito, que es muy tarde. [...]
□ ¡Me voy a la cama, mamá!
● ¿Ya _____ la leche?
 - a. beberte.
 - b. te has bebido.
 - c. te bebiste.
 - d. bebiéndote.
11. □ ¿Qué tal el viaje a Marruecos?
● ¡Muy bien! El primer día _____ mucho, pero después sol y calor todos los días.
 - a. ha llovido.
 - b. llovió.
 - c. llover.
 - d. llueve.
12. ● ¡No hagas eso! ¡Ay! ¡Me _____ la camisa!
 - a. has roto.
 - b. rompiste.
 - c. romper.
 - d. rompiendo.

Posttest 2

Nombre y apellido _____

Nivel de estudios: **Primaria** **Secundaria** **Universitaria**

1. ● ¿Por qué _____ español tú?
 □ Para trabajar.
- a. estudiar.
 b. estudiando.
 c. estudio.
 d. estudias.
2. ● ¿Cuántos años _____?
 □ 23, ¿y tú?
- a. tener.
 b. tengo.
 c. tienes.
 d. tenemos.
3. Leonardo da Vinci _____ la *Mona Lisa* en 1506.
- a. ha pintado.
 b. pintó.
 c. pintar.
 d. pintando.
4. ● ¿Conoces Barcelona?
 □ No, nunca _____ allí.
- a. he estado.
 b. estuve.
 c. estando.
 d. estoy.
5. ● ¿Sabéis quién es Shakespeare?
 □ Yo sí. El que _____ *Romeo y Julieta*.
- a. escribe.
 b. ha escrito.
 c. escribó.
 d. escribiendo.
6. ● ¡Qué frío hace!
 □ Claro. Es que _____ la ventana para ventilar la habitación.
- a. abrir.
 b. he abierto.
 c. abriendo.
 d. abrí.
7. ● ¡Qué bonita es la Alhambra!
 □ Yo no _____ nada igual en toda mi vida.
- a. he visto.
 b. vi.
 c. ver.
 d. viendo.
8. [En el bar]
- Aquí tienen: dos cervezas.
 ● ¿Y la tortilla? _____ una.
- a. Hemos pedido.
 b. Pidiendo.
 c. Pedimos.
 d. Pedir.
9. ● La semana pasada _____ con Julia.
 □ ¿Y qué tal está?
- a. estoy
 b. estando.
 c. estuve.
 d. he estado.
10. ● ¿Qué tal la fiesta del domingo?
 □ Muy mal. Luis _____ tres veces.
- a. ha vomitado.
 b. vomitó.
 c. vomitando.
 d. vomitar.
11. ● ¿Por qué estás tan nervioso? ¿Qué te pasa?
 □ Es que _____ de fumar.
- a. dejando.
 b. he dejado.
 c. dejé.
 d. dejaba.
12. □ ¿Cómo están los niños?
 ● Pues el martes _____ al Museo del Prado y hoy han ido en el cine.
 □ ¡Qué bien!
- a. ir.
 b. fueron.
 c. han ido.
 d. yendo.

Anexo VII

Test de subjuntivo 1 y 2

Nombre y apellido: _____

Fíjate en estos 4 diálogos. En ellos aparece el mismo verbo en dos tiempos diferentes. Por ejemplo, en el diálogo 1, hayas encontrado y **encontraras** del verbo ENCONTRAR. Analiza la situación e intenta responder a estas preguntas:

1. ¿Cuándo se dice hayas encontrado y cuándo se dice **encontraras**?
2. ¿Cuándo aparece un tiempo u otro? ¿Por qué?

1

[Buscando las llaves de un coche]

- ¿Dónde estarán, madre mía? [...]
- ¡Están aquí!
- ¡Qué alegría que las hayas encontrado!

[Unos días después]

- Estuvimos una hora buscando las llaves. ¡Qué mal!
- Sí, pero le dio mucha alegría que las **encontraras**.

2

[En la puerta de la clase]

- La profesora no está.
- Es raro que no haya llegado todavía, ¿no?

[Un día después, el director a la profesora]

- Señora Martínez, no está bien que ayer **llegara** usted tan tarde a clase.

3

[Un amigo llega a una fiesta]

- Ya estoy aquí. ¡Con pizzas para todos!
- ¡Qué bien que hayas traído comida! No hay nada de nada.

[Una semana después]

- Y cuando más hambre teníamos, llegó Luis con cuatro pizzas.
- Pues qué bien que **trajera** comida, ¿no?

4

[En la habitación del hotel]

- ¡Mira la cama!
- ¡Anda! ¡Qué extraño que no la hayan hecho! ¿No?

[Un día después hablan con recepción]

- Ayer llegamos a la habitación y la cama no estaba hecha.
- ¿De verdad? Es muy raro que no la **hicieran**. Voy a hablar con el encargado.

Ahora escribe aquí tus respuestas:

Se dice hayas encontrado cuando...

Se dice **encontraras** cuando...

Ahora rodea con un círculo la forma correcta de las dos que hay.

EJEMPLO:- A Luisa no le gustó nada que ayer **hayas bailado** / **bailaras** con su novio.

1. Buenos días, mamá.
 - ¡Qué sorpresa que te **hayas levantado** / **levantaras** tan pronto!
2. Ayer quedó Marisa con tu marido y fueron al cine.
 - ¡Qué raro que no me **hayan llamado** / **llamaran**!
3. ¿Está enfadado conmigo el profesor?
 - Es que le pareció mal que la semana pasada no **hayas hecho** / **hicieras** el examen.
4. Toma, el dinero que te debía: 50 euros.
 - ¡Qué bien que me lo **hayas dado** / **dieras**! Tengo que comprar el abono de transporte.
5. ¿Qué te pasa? ¡Qué cara tienes!
 - Es que me preocupa que el niño no **haya llegado** / **llegara** todavía. ¡Son las doce!
6. ¿Tú viste ayer a Juan en la fiesta?
 - Pues no.
 - Es increíble que no **haya ido** / **fuera** al cumpleaños de su hermano, ¿no?
7. ¿Dónde está el coche, María?
8. ¿Sabes? Luis y Marta ya no viven juntos ¡Qué pena! ¿No?
 - A mí me parece bien que se **hayan separado** / **separaran**: se peleaban mucho.
9. ¿Qué tal ayer en el médico?
 - Pues le molestó mucho que no le **haya llevado** / **llevara** la radiografía.
10. ¿Qué te pareció la reunión?
 - A mí, muy bien. Me encantó que le **hayas dicho** / **dijeras** la verdad.

