



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

**POSIBILIDADES DE LA PRÁCTICA SISTEMÁTICA
EN EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE ASPECTOS
FORMALES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

*Estudio sobre sus efectos en el aprendizaje de la distinción modal
en español como lengua extranjera*

IRENE ALONSO APARICIO

Granada, 2011

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LAS EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



TESIS DOCTORAL

POSIBILIDADES DE LA PRÁCTICA SISTEMÁTICA EN EL TRATAMIENTO
DIDÁCTICO DE ASPECTOS FORMALES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.
ESTUDIO SOBRE SUS EFECTOS EN EL APRENDIZAJE DE LA DISTINCIÓN
MODAL EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

IRENE ALONSO APARICIO

DIRECTORA: DRA. M.^a DEL PILAR NÚÑEZ DELGADO

GRANADA, 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Irene Alonso Aparicio
D.L.: GR 1125-2012
ISBN: 978-84-695-1091-9

TESIS DOCTORAL

*POSIBILIDADES DE LA PRÁCTICA SISTEMÁTICA
EN EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE ASPECTOS FORMALES
EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS. ESTUDIO SOBRE SUS
EFECTOS EN EL APRENDIZAJE DE LA DISTINCIÓN MODAL
EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA*

*PRESENTADA POR LA DOCTORANDA
Irene Alonso Aparicio*

*DIRIGIDA POR LA DOCTORA
D.^a M.^a del Pilar Núñez Delgado*

Granada, septiembre de 2011

La presente Tesis Doctoral ha sido realizada por la licenciada D.^ª Irene Alonso Aparicio, bajo la dirección de la Dra. D.^ª M.^ª del Pilar Núñez Delgado, para aspirar al grado de Doctor.

Granada, septiembre de 2011

Fdo. Irene Alonso Aparicio

M.^ª del Pilar Núñez Delgado, Doctora en Filosofía y Letras y Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, como directora de la tesis presentada para aspirar al título de Doctor por D.^ª Irene Alonso Aparicio.

HACE CONSTAR:

Que la tesis titulada “Posibilidades de la práctica sistemática en el tratamiento didáctico de aspectos formales en la enseñanza de idiomas. Estudio sobre sus efectos en el aprendizaje de la distinción modal en español como lengua extranjera” realizada por la citada doctoranda reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación pública.

Granada, septiembre de 2011

Fdo. M.^ª del Pilar Núñez Delgado

A mis padres, Julia y Antonio

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han hecho posible la realización de esta tesis doctoral. Por ello, vaya ahora mi más sincero agradecimiento a las mismas:

La Dra. D.^a M.^a Pilar Núñez Delgado, mi directora de tesis, por su capacidad para guiar mi progreso, por su compromiso, por su constante motivación, y por estar siempre cerca en la distancia.

Reyes Llopis, por ofrecerme su apoyo desinteresado, por presentarme a Gerardo Herschung y Carmen Berganza, y por abrirme las puertas de la Universidad de Aquisgrán.

Gerardo Herschung y Carmen Berganza, por ofrecerme la oportunidad de trabajar y de investigar en el *Sprachenzentrum* de la Universidad de Aquisgrán, por su permanente disponibilidad y amabilidad, y por escucharme y animarme no sólo en lo profesional, sino también en lo personal.

María de del Valle y Mario Ospina, por su apoyo y por brindarme desinteresadamente la posibilidad de investigar con sus alumnos.

Los estudiantes que participaron en la investigación, por su colaboración en el estudio y por su siempre buena disposición hacia el aprendizaje del español.

Inês Reis, por su inestimable ayuda con el diseño gráfico de este trabajo, y por ejercer de hermana putativa en Maastricht (con todo lo que eso conlleva).

Mis amigas, por escucharme, por animarme, por prestarse a ayudarme en lo que pudieran pese a ser ajenas a mi campo de estudio, y por todas las experiencias vividas juntas.

Mis padres, Julia y Antonio, y mis hermanos, Pepe y Arantza, por su cariño, por su paciencia, por creer en mí, por brindarme su incondicional apoyo, por sus constantes palabras de aliento, y por ser una fuente permanente de inspiración y motivación. Asimismo, por todo ello y por haberse leído y comentado no sólo las versiones definitivas sino también los borradores de cada capítulo y por haberme explicado la fórmula matemática de *la ley del aprendizaje*, vaya un reconocimiento muy especial a mi padre.

Y finalmente Rob, por ayudarme a razonar, por sus orientaciones y consejos, por su ayuda con el análisis estadístico, por su *feedback* con la traducción al inglés, y en especial, por ser y por estar.

A todos, gracias.

índice

ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIX
ÍNDICE DE TABLAS	XXI
RESUMEN	XXIII
ABSTRACT	XXV
INTRODUCCIÓN.....	1
1. Motivación: un análisis de la <i>atención a la forma</i>	1
2. Objetivos y relevancia de la tesis	4
3. Estructura del trabajo	6
4. Matizaciones terminológicas	7
MARCO TEÓRICO	9
Capítulo 1: La atención a la forma: fundamentos, descripción, y evaluación	11
1. Fundamentos de la atención a la formal	12
1.1. Consideraciones lingüísticas	13
1.2. Conclusiones avanzadas por la Adquisición de Segundas Lenguas	14
1.2.1. Desarrollo natural de la interlengua	14
1.2.2. Posibilidades y limitaciones de la instrucción formal	15
1.2.3. Beneficios de la instrucción formal	17
1.2.4. Contextos de aprendizaje que exige instrucción formal	19
1.2.5. Rol de la instrucción formal: la hipótesis de la captación	20
1.2.6. Interacción comunicativa: contexto para abordar la instrucción formal ..	23
2. La atención a la forma: descripción	23
2.1. Implementación de la atención a la forma en el aula	24
3. La atención a la forma: evaluación	27
3.1. Dificultad de adaptación al nivel de desarrollo psicolingüístico de la interlengua	27
3.2. Limitaciones de la naturaleza [-] explícita y reactiva de las técnicas didácticas ..	29
3.3. Ausencia de la práctica sistemática en la atención a la forma	31
4. A modo de síntesis	33
Capítulo 2: Fundamentos psicolingüísticos de la práctica sistemática: la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento y su aplicación al campo de la Adquisición de Segundas Lenguas	35
1. Efectos observables de la práctica sistemática	36
2. La práctica sistemática y la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento	38

2.1. Breve presentación de la ACT: tipos de conocimiento y fases de la adquisición del conocimiento	39
2.2. La práctica sistemática en la ACT	41
2.3. Un último apunte sobre las reglas de producción: no reversibilidad y especificidad	43
3. De la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento a la Adquisición de Segundas Lenguas	45
3.1. Datos empíricos: DeKeyser (1997)	45
3.2. Implicaciones didácticas	48
3.3. Razones potenciales de la exclusión de la práctica sistemática en la instrucción formal	50
3.3.1. Posibilidades de la instrucción formal: la <i>no interfaz</i>	50
3.3.2. Posibilidades de la producción lingüística	53
3.3.3. La práctica y los ejercicios mecánicos	56
4. A modo de síntesis	56
Capítulo 3: Implementación de la práctica sistemática en el aula de segundas lenguas	59
1. Implementación de la práctica sistemática en el aula: consideraciones generales para el diseño de actividades	60
1.1. La práctica sistemática en el <i>currículum</i>	61
1.2. La práctica sistemática y el desarrollo de la competencia comunicativa	62
1.2.1. Un ejemplo práctico sobre la compatibilidad de la práctica sistemática y el desarrollo de la competencia comunicativa	65
1.3. Extensión de la secuencia de actividades de práctica sistemática	68
1.4. La práctica sistemática y la provisión de retroalimentación correctiva	69
1.5. La interacción en las actividades de práctica sistemática	70
2. La práctica sistemática en las destrezas de comprensión lingüística: las actividades de <i>input</i> estructurado	71
2.1. Fundamentos psicolingüísticos de la instrucción basada en el procesamiento del <i>input</i> y de las actividades de <i>input</i> estructurado: Estrategias de procesamiento de la información lingüística	72
2.2. Las actividades de <i>input</i> estructurado: implementación en el aula	76
2.2.1. Tipos de actividades de <i>input</i> estructurado y directrices para su diseño ..	79
2.3. La instrucción basada en el procesamiento del <i>input</i> y las actividades de <i>input</i> estructurado: datos empíricos	80
3. La práctica sistemática en las destrezas de producción lingüística	87
3.1. Procesos de aprendizaje estimulados por la producción lingüística	87
3.2. La práctica sistemática en la producción lingüística	89
4. A modo de síntesis	91

ESTUDIO EMPÍRICO	93
Capítulo 4: Metodología y diseño de la investigación empírica	95
1. Motivación y justificación de la investigación	96
2. Objetivos de la investigación	100
3. Preguntas e hipótesis de investigación	101
4. Ítem lingüístico: la selección modal en las construcciones de valoración	102
4.1. Dificultades en el aprendizaje de la selección modal en español/L2	102
4.2. La selección modal en las construcciones de valoración	103
5. Diseño de la investigación	106
5.1. Tipo de investigación	106
5.2. Participantes	106
5.3. Fases de la investigación	108
6. Materiales y procedimiento de instrucción	109
6.1. Cuestiones generales	109
6.2. Procedimiento de trabajo con la forma meta	114
6.2.1. Presentación de la forma meta	114
6.2.2. Tratamiento de la forma meta	116
6.2.2.1. Tratamiento de la forma meta con el <i>grupo de atención a la forma</i>	116
6.2.2.2. Tratamiento de la forma meta con el <i>grupo de práctica sistemática</i>	119
7. Instrumentos utilizados	122
7.1. Pruebas pre-test y post-test	122
7.2. Diario de clase y anecdotario	126
8. Estudios estadísticos utilizados para el análisis de datos	126
Capítulo 5: Material didáctico empleado en el estudio empírico	129
1. Criterios empleados para el diseño del material de instrucción	130
2. Objetivos de las actividades intermediarias	131
3. Actividades que abordan el tratamiento de la forma meta	134
4. Paquete de instrucción del <i>grupo de práctica sistemática</i>	135
5. Paquete de instrucción del <i>grupo de atención a la forma</i>	175
Capítulo 6: Resultados	213
1. Interpretación de la forma meta: tarea de interpretación	215
1.1. Homogeneidad de la muestra experimental antes de la fase de instrucción	215
1.2. Primera pregunta de investigación	216
1.3. Segunda pregunta de investigación	218

2. Producción de la forma meta: tarea de producción	222
2.1. Homogeneidad de la muestra experimental antes de la fase de instrucción	222
2.2. Primera pregunta de investigación	224
2.3. Segunda pregunta de investigación	226
3. Interpretación y producción de la forma meta: tarea mixta	230
3.1. Homogeneidad de la muestra experimental antes de la fase de instrucción	230
3.2. Primera pregunta de investigación	232
3.3. Segunda pregunta de investigación	233
Capítulo 7: Conclusiones	239
1. Resumen del presente estudio	239
2. Discusión de resultados	241
2.1. Hipótesis 1.1: Efectos de la instrucción formal en la tarea de interpretación	241
2.2. Hipótesis 1.2: Efectos de la instrucción formal en la tarea de producción	242
2.3. Hipótesis 1.3: Efectos de la instrucción formal en la tarea mixta	243
2.4. Hipótesis 2.1: Comparación de propuestas en la tarea de interpretación	244
2.5. Hipótesis 2.2: Comparación de propuestas en la tarea de producción	245
2.6. Hipótesis 2.3: Comparación de propuestas en la tarea mixta	246
3. Conclusiones y aportaciones de este estudio	247
3.1. Estatus de la práctica sistemática como proceso del aprendizaje lingüístico	247
3.2. Posibilidades de la instrucción formal	249
3.3. Las actividades de práctica sistemática como constituyente de la instrucción formal	251
4. Limitaciones de la investigación	253
5. Implicaciones didácticas	254
6. Prospectiva investigadora	256
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259
APÉNDICES	277
Apéndice A. Prueba experimental Pre-test	279
Apéndice B. Prueba experimental Post-test	287
Apéndice C. Redacción en inglés de la Introducción y del Capítulo 7 (requisito para optar a la <i>Mención europea en el título de Doctor</i>)	293

índice de figuras

Figura 1: Ejemplo de actividad significativa	66
Figura 2: Ejemplo de actividad mecánica	66
Figura 3: Ejemplo de actividad mecánica-significativa	67
Figura 4: Ejemplo de actividad comunicativa	68
Figura 5: Procesamiento del <i>input</i>	73
Figura 6: Secuencia numérica	76
Figura 7: Ejemplo de actividad de <i>input</i> estructurado	78
Figura 8: Ejemplo de actividad referencial-afectiva	80
Figura 9: Ejemplo de actividad de <i>output</i> estructurado	90
Figura 10: Muestra adaptada del material de instrucción formal	105
Figura 11: Muestra adaptada de tareas intermediarias para introducir la tarea “Y tú, ¿qué opinas?”	112
Figura 12: Muestra adaptada de tareas intermediarias para introducir la tarea “Me voy de Erasmus”	113
Figura 13: Calendario de la fase de instrucción	114

Figura 14: Muestra adaptada de las actividades que invitaron a la presentación del ítem meta	115
Figura 15: Muestra adaptada de tareas intermediarias referenciales y afectivas de comprensión escrita para la tarea “Y tú, ¿qué opinas?” para el GAF	117
Figura 16: Muestra adaptada de tareas intermediarias afectivas de expresión y comprensión oral y escrita para la tarea “Y tú, ¿qué opinas?” para el GAF	118
Figura 17: Muestra adaptada de tareas intermediarias referenciales y afectivas de comprensión escrita y oral para la tarea “Y tú, ¿qué opinas?” para el GP	120
Figura 18: Muestra adaptada de tareas intermediarias afectivas de expresión y comprensión oral y escrita para la tarea “Y tú, ¿qué opinas?” para el GP	121
Figura 19: Muestra adaptada de la tarea de interpretación	123
Figura 20: Muestra adaptada de la tarea de producción	123
Figura 21: Muestra adaptada de la tarea mixta	124
Figura 22: Objetivos de las actividades intermediarias para la consecución de la tarea de redacción de un artículo de opinión	132
Figura 23: Objetivos de las actividades intermediarias para la consecución de la tarea de entrevista oral	133
Figura 24: Actividades que abordan la forma meta	134
Figura 25: Medias e intervalos de confianza (95%) en la tarea de interpretación del pre-test	215
Figura 26: Medias del GP, GAF y GC en la tarea de interpretación del pre-test y post-test	217
Figura 27: Interacción <i>grupo×test</i> en la tarea de interpretación	219
Figura 28: Medias e intervalos de confianza (95%) en la tarea de producción del pre-test	223
Figura 29: Medias del GP, GAF y GC en la tarea de producción del pre-test y post-test	225
Figura 30: Interacción <i>grupo×test</i> en la tarea de producción	227
Figura 31: Medias e intervalos de confianza (95%) en la tarea mixta del pre-test	231
Figura 32: Medias del GP, GAF y GC en la tarea mixta del pre-test y post-test	232
Figura 33: Interacción <i>grupo×test</i> en la tarea mixta	234

índice de tablas

Tabla 1: Revisión de la literatura centrada en los efectos de la IP	83
Tabla 2: Sujetos excluidos	108
Tabla 3: Descripción de la muestra definitiva de participantes	108
Tabla 4: Calendario de la investigación	109
Tabla 5: Estadísticos descriptivos en la tarea de interpretación del pre-test	215
Tabla 6: ANOVA unifactorial (<i>grupo</i>) en la tarea de interpretación del pre-test	216
Tabla 7: Estadísticos descriptivos en la tarea de interpretación del pre-test y post-test	217
Tabla 8: Prueba <i>t</i> (<i>test</i>) en la tarea de interpretación	218
Tabla 9: Estadísticos descriptivos en la tarea de interpretación del pre-test y post-test	219
Tabla 10: ANOVA bifactorial mixto (<i>grupo</i> × <i>test</i>) en la tarea de interpretación	219
Tabla 11: Test Tukey HSD en la tarea de interpretación (pre-test y post-test)	221
Tabla 12: ANOVA unifactorial (<i>grupo</i>) en la tarea de interpretación del post-test	221
Tabla 13: Test Tukey HSD en la tarea de interpretación (post-test)	222
Tabla 14: Estadísticos descriptivos en la tarea de producción del pre-test	223
Tabla 15: ANOVA unifactorial (<i>grupo</i>) en la tarea de producción del pre-test	223

Tabla 16: Estadísticos descriptivos en la tarea de producción del pre-test y post-test	224
Tabla 17: Prueba <i>t</i> (<i>test</i>) en la tarea de producción	225
Tabla 18: Estadísticos descriptivos en la tarea de producción del pre-test y post-test	226
Tabla 19: ANOVA bifactorial mixto (<i>grupo</i> × <i>test</i>) en la tarea de producción	227
Tabla 20: Test Tukey HSD en la tarea de producción (pre-test y post-test)	228
Tabla 21: ANOVA unifactorial (<i>grupo</i>) en la tarea de producción (post-test)	229
Tabla 22: Test Tukey HSD en la tarea de producción (post-test)	229
Tabla 23: Estadísticos descriptivos en la tarea mixta del pre-test	230
Tabla 24: ANOVA unifactorial (<i>grupo</i>) en la tarea mixta del pre-test	231
Tabla 25: Estadísticos descriptivos en la tarea mixta del pre-test y post-test	232
Tabla 26: Prueba <i>t</i> (<i>test</i>) en la tarea mixta	233
Tabla 27: Estadísticos descriptivos en la tarea mixta del pre-test y post-test	234
Tabla 28: ANOVA bifactorial mixto (<i>grupo</i> × <i>test</i>) en la tarea mixta	235
Tabla 29: Test Tukey HSD en la tarea mixta (pre-test y post-test)	236
Tabla 30: ANOVA unifactorial (<i>grupo</i>) en la tarea mixta (post-test)	236
Tabla 31: Test Tukey HSD en la tarea mixta (post-test)	237

RESUMEN

La propuesta de instrucción formal de una segunda lengua (L2) hoy en boga en los foros académicos, la *atención a la forma* (AF) (Long, 1988, 1991, 2007; Long y Robinson, 1998), cristaliza en técnicas didácticas breves, poco explícitas, y en las que no se contempla como parte integrante a las actividades de práctica sistemática que involucran al aprendiz en la comunicación de mensajes reales mediante la forma meta. El hecho de que la AF enmudezca en lo que a estas actividades se refiere sorprende cuando se consideran las conclusiones avanzadas en la psicología cognitiva por la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento (ACT) (Anderson, 1976, 1982, 1983, 1993; Neves y Anderson, 1981; Anderson y Lebiere, 1998; Anderson et al., 2002; Anderson et al., 2004), pues de acuerdo con esta teoría, el conocimiento que subyace al comportamiento experto en la realización de cualquier destreza es el resultado, a partir de una práctica sistemática relevante, del desarrollo de un conocimiento inicialmente aprendido en forma declarativa y explícita.

En la literatura sobre la enseñanza y aprendizaje de una L2, la pertinencia de las actividades de práctica sistemática ha sido poco investigada. Si bien, dos corrientes de investigación que han abordado sus posibilidades son: DeKeyser (1997) y los estudios sobre la eficacia de la *instrucción basada en el procesamiento del input* (VanPatten y Cadierno, 1993a, 1993b; Cadierno, 1995; DeKeyser y Sokalski, 1996; Salaberry, 1997; Collentine, 1998; Allen, 2000; Benati, 2001, 2004, 2005; Farley, 2001; Cheng, 2002; Erlam, 2003; Mardsen, 2006; Morgan-Short y Wood Bowden, 2006; Toth, 2006; Fernández, 2008; Qin, 2008; Llopis García, 2009). La primera corriente muestra la capacidad de la práctica sistemática para contribuir a la automatización gradual del conocimiento declarativo y explícitamente aprendido. Por su parte, la segunda corriente resalta los beneficios de un tipo de actividades de práctica llevadas a cabo sólo en las destrezas de comprensión lingüística, las *actividades de input estructurado*.

Considerando entonces la posible contribución de las actividades de práctica sistemática en el desarrollo de destrezas, la escasez de estudios llevados a cabo en la lingüística aplicada sobre sus posibilidades, y las áreas de trabajo hasta ahora abordadas, la presente tesis contribuye a la literatura abordando un objetivo de investigación aún no estudiado: el potencial de estas actividades como proceso integrante del aprendizaje lingüístico y como constituyente de la instrucción formal. Asimismo, aunque hoy se acepta como válido que proporcionar algún tipo de información gramatical contribuye al aprendizaje lingüístico (Long, 1983a, 1988; Norris y Ortega, 2000), dado que hay quien sostiene que se han exagerado las posibilidades de la instrucción formal (Doughty, 2003, 2004), esta tesis arroja también luz a este debate.

Para abordar ambos objetivos de investigación, este trabajo comparó las posibilidades

de la ausencia de enseñanza formal y de dos propuestas de instrucción, la AF (materializada como reformulación correctiva, *input* realizado, y anegación del *input*) y un enfoque de instrucción que combina la explicación más o menos explícita de la AF con actividades de práctica sistemática en las destrezas de comprensión y producción. Para ello, se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental que investigó el impacto de los tres contextos de aprendizaje en la adquisición de la distinción modal en las construcciones de valoración en español/L2 (p. e., *es un horror que, creo que*), durante un periodo de seis semanas (una sesión de 90 minutos/semana), y durante el desarrollo de dos tareas didácticas reales (la redacción de un artículo de opinión para un periódico, y la realización de una entrevista oral con el responsable de la Oficina de Relaciones Internacionales de la universidad en la que el estudiante hipotéticamente realizaría una estancia Erasmus). En el estudio participaron 36 estudiantes de español/L2 de la Universidad Técnica de Aquisgrán (Alemania) que fueron distribuidos en tres grupos de trabajo: (a) el grupo que recibió actividades de práctica sistemática ($n = 14$); (b) el grupo AF ($n = 13$); y, (c) el grupo control o grupo que no recibió instrucción formal sobre el ítem meta ($n = 9$). Las habilidades de interpretación y producción de los participantes se midieron siguiendo un diseño pre-test/post-test. Por su parte, las tareas incluidas en ambas pruebas fueron muy similares, se diseñaron con el fin de medir el conocimiento responsable de la actuación lingüística espontánea, e incluyeron: (a) una tarea de interpretación (discriminación); (b) una tarea de producción (rellenar huecos); y, (c) una tarea mixta de interpretación y producción simultánea (juicio de gramaticalidad seguido de corrección).

El análisis de resultados reveló que: (1) la instrucción formal materializada como la combinación de información explícita y actividades de práctica sistemática resulta siempre más eficaz que la ausencia de instrucción formal; sin embargo, la instrucción formal que cristaliza en técnicas de la AF no siempre produce, estadísticamente hablando, resultados superiores a la ausencia de instrucción; y, (2) la instrucción formal resulta más efectiva cuando se materializa en la combinación de información explícita y actividades de práctica sistemática que cuando se materializa en procedimientos de la AF.

A la luz de tales resultados, se concluye que (a) las actividades de práctica sistemática que involucran al aprendiz en la comunicación a través de ciertas formas lingüísticas (a.1) no son estrictamente necesarias pero sí facilitadoras del proceso de aprendizaje; y, (a.2) deberían contemplarse como un componente más de la instrucción formal por lo menos cuando se trata de la adquisición de formas inherentemente difíciles, durante un periodo breve de tiempo, y cuando los aprendices no cuentan con conocimiento previo sobre la forma meta. Asimismo, se concluye que: (b) la instrucción formal sí contribuye al aprendizaje lingüístico, especialmente si integra actividades de práctica sistemática.

ABSTRACT

A currently leading approach to second language (L2) grammar teaching, *focus on form* (FonF) (Long, 1988, 1991, 2007; Long and Robinson, 1998), gets realized in the L2 classroom through a range of brief and [-] explicit pedagogical procedures that disregard systematic practice activities that engage the learner in the target behavior of communicating real meanings through certain linguistic forms. The fact that FonF disregards such activities surprises if we consider the contribution of practice to learning acknowledged in the field of cognitive psychology by the theory of Adaptive Control of Thought (ACT) (Anderson, 1976, 1982, 1983, 1993; Neves and Anderson, 1981; Anderson and Lebiere, 1998; Anderson et al., 2004), a theory of human cognition that posits that knowledge underlying spontaneous expert behavior depends on relevant systematic practice.

While widely researched in the domain of cognitive psychology, systematic practice activities remain relatively unexplored in the L2 teaching and learning literature. Nevertheless, two strands of research that have focused on the possibilities of this sort of activities are DeKeyser (1997) and the *processing instruction* studies motivated by VanPatten and his associates (e.g., VanPatten and Cadierno, 1993a, 1993b; Cadierno, 1995; DeKeyser and Sokalski, 1996; Salaberry, 1997; Collentine, 1998; Allen, 2000; Benati, 2001; Farley, 2001; Chen, 2002; Erlam, 2003; Benati, 2004; Benati, 2005; Mardsen, 2006; Morgan-Short and Wood Bowden, 2006; Toth, 2006; Fernández, 2008; Qin, 2008; Llopis García, 2009). The first strand shows that computer-controlled systematic practice contributes to the gradual automatization of explicitly learned declarative knowledge. In turn, the second strand underscores the benefits of a type of comprehension-based systematic practice activities, *structured input activities*.

In light of the potential contribution of systematic practice to L2 learning, the scarcity of research carried out in applied linguistics on its possibilities, and the areas so far researched, the current dissertation fills a gap in the literature: to elucidate the extent to which systematic practice activities are a useful constituent of grammar instruction and language learning. In addition, research is called for here to shed light on the role of grammar teaching because, although today it is widely acknowledged that the provision of some sort of grammatical information contributes to language learning (see e.g., Long, 1983a, 1988; Norris and Ortega, 2000), some argue that “[t]he case for explicit instruction has been overstated” (Doughty, 2003: 274; see also, Doughty, 2004).

To deal with both research goals, this thesis investigated the comparable effects of no instruction and two grammar teaching approaches, namely, FonF (realized into input flood, corrective feedback, and enhanced input), and a grammar teaching approach that combines

the (more or less) explicit “explanation” found in FonF with input- and output-based systematic practice activities that engage the learner in conveying real meanings through certain linguistic forms. To this end, we carried out a classroom-based, quasi-experimental study that investigated the impact of such learning contexts on the acquisition of Spanish mood choice after evaluation clauses (e.g., *I think that...*, *It is nice that...*), for a time span of six weeks (one session of 90 minutes/week), and during the development of two real-life tasks (viz., writing an opinion article for a newspaper and performing an oral interview with the Head of the International Office of the university where the student would hypothetically like to spend an Erasmus study abroad). A pool of 36 learners of L2 Spanish from the University of Aachen (Germany) took part in the experiment and was distributed in three groups: (a) a systematic practice group ($n = 14$); (b) a FonF group ($n = 13$); and, (c) an uninstructed control group ($n = 9$). Participants’ abilities in comprehension and production of Spanish mood choice were measured following a pretest/posttest design. The means of assessment included in both experimental tests were comparable, aimed at eliciting knowledge responsible for spontaneous linguistic behavior, and included: (a) an interpretation task (discriminating task); (b) a production task (fill-in-the-gap task); and, (c) a mixed or simultaneous interpretation and production task (Grammaticality Judgment Task plus correction).

The main findings of our study revealed that: (1) formal instruction is, statistically speaking, more efficient than no instruction when realized as the combination of explicit information and systematic practice activities but not when realized as FonF procedures; and, (2) formal instruction operationalized as the combination of explicit information and systematic practice activities is superior than formal instruction realized as FonF techniques.

In light of our findings we conclude that (a) systematic practice activities that engage the learner in communicating real meanings through certain linguistic forms (a.1) are not strictly necessary but facilitative in the learning process; and, (a.2) should therefore be considered as a component of formal instruction, at least in the acquisition of inherently difficult forms and when learners do not have previous knowledge about the target form. In addition, we conclude that (b) formal instruction does contribute to language learning, especially if systematic practice activities are involved.

introducción

1. MOTIVACIÓN: UN ANÁLISIS DE LA ATENCIÓN A LA FORMA

En el ámbito de la Didáctica de Segundas Lenguas (L2) o Lenguas Extranjeras (LE)¹, la pertinencia e implementación de la instrucción formal o enseñanza de la gramática en el aula de L2 es campo abonado para la discusión. En lo que a la pertinencia de su enseñanza se refiere, hoy se acepta como válida la premisa de que proporcionar algún tipo de información gramatical puede contribuir al aprendizaje (Long, 1983a, 1988; Norris y Ortega, 2000; pero cf. Krashen, 1981 y sgtes.); no obstante hay quien sostiene que “las posibilidades de la instrucción explícita se han exagerado” (Doughty, 2003: 274) (TA)^{2,3,4}. En cuanto a la implementación de la instrucción formal, uno de los enfoques de enseñanza gramatical hoy en boga en los foros académicos es la *atención a la forma* (AF) (Long, 1988, 1991, 2007; Long y Robinson, 1998).

¹ No se establecen diferencias en este trabajo entre los términos *segunda lengua (L2)* y *lengua extranjera (LE)*, sino que se emplean indistintamente para hacer referencia a la lengua no nativa (véase Núñez *et al.*, 2006).

² Traducción de la autora –en adelante TA.

³ “[t]he case for explicit instruction has been overstated.” (Doughty, 2003: 274).

⁴ Véase también Doughty (2004).

La AF surge en el seno de las metodologías basadas en tareas (Long, 1985; Nunan, 1989; Long y Crookes, 1992; Skehan, 1996, 1998, 2002; Robinson, 2001; Doughty y Long, 2003b; R. Ellis, 2003a), es decir, en el seno de aquellas propuestas de enseñanza de la L2 en las que la lengua se enseña y el sílabo se construye en torno a tareas de la vida cotidiana como reservar una habitación de hotel o abrir una cuenta bancaria. Concretamente, la AF implica dirigir la atención del estudiante hacia la gramática como respuesta a una necesidad o problema comunicativo durante la realización de una de esas tareas. Así, si por ejemplo en el transcurso de una actividad comunicativa como la reserva de una habitación de hotel, un estudiante experimenta dificultades en la producción o comprensión del modo subjuntivo en una oración de relativo con antecedente desconocido (p. e., *Quiero una habitación que no dé a la calle*), el profesor (o incluso un compañero) brevemente le ayuda a procesar la forma. Por lo tanto, en la AF, la atención a las propiedades formales del código está al servicio de la comunicación y tiene lugar una vez que el significado de la forma es evidente. El propósito de la AF es inducir la *captación*⁵ (Schmidt, 1990) de formas, y en concreto de aquellas que pueden pasar desapercibidas porque son poco frecuentes, comunicativamente redundantes, no perceptibles, o imposibles de aprender mediante una exposición a la L2. Por su parte, dicha captación se logra en el aula mediante procedimientos didácticos poco explícitos como la retroalimentación correctiva (reformulaciones, solicitudes de clarificación, retroalimentación metalingüística), el *input*⁶ realizado (tipográfica y/o auditivamente), y el *input* anegado o enriquecido.

Desde que se acuñara el término de AF, éste se ha convertido en uno de los temas clave en la literatura centrada en la enseñanza y el aprendizaje de una L2, tal y como evidencia el volumen de publicaciones que lo discuten. Más aún, la AF se ha constituido como una propuesta de instrucción formal efectiva (Doughty y Williams, 1998a; Norris y Ortega, 2000); no obstante, “[L]a atención a la forma ha pasado a denominar distintas cosas para aquéllos que han adoptado el término” (Williams, 2005: 671) (TA)⁷. En este sentido, Spada propone el constructo *instrucción centrada en la forma* para referirse a “[c]ualquier esfuerzo pedagógico empleado [...] ya sea de manera implícita o explícita [y] [...] ya sea de manera espontánea o predeterminada” (1997: 73) (TA)⁸ (subrayado original). Es decir, la definición de Spada diverge de la de Long cuando la atención a la forma tiene lugar de manera [+] explícita y/o predeterminada (proactiva). En esta misma línea, Doughty y Williams (1998b, 1998c) amplían la definición de Long para referirse a un procedimiento didáctico más o menos explícito y desencadenado por un análisis proactivo

⁵ La *captación* (Schmidt, 1990) o la experiencia subjetiva de registrar conscientemente una forma sin entender necesariamente su significado o función.

⁶ Por su difusión en la literatura, se emplean las voces inglesas *input*, *output* e *intake*, para hacer referencia respectivamente a *caudal lingüístico*, *producción lingüística*, y *parte de datos del input percibida e incorporada en la memoria a corto plazo*.

⁷ “[F]ocus on Form [...] has come to mean different things to those who have adopted the term.” (Williams, 2005: 671).

⁸ “[a]ny pedagogical effort which is used [...] either implicitly or explicitly [and] [...] in either spontaneous or predetermined ways” (Spada, 1997: 73).

o reactivo de las necesidades del estudiante. De igual modo, R. Ellis (2001) distingue entre la AF *incidental* y la AF *planeada*, correspondientes respectivamente a la AF genuina de Long y a una AF proactiva, y Loewen define la AF como “[u]na atención breve, ya sea planeada o incidental, a ítems problemáticos de la lengua en un contexto esencialmente comunicativo” (2011: 579) (TA)⁹. Por último, el propio Long amplía su definición original de AF al considerar técnicas didácticas [+] explícitas como procedimientos de AF en una revisión reciente del término (Long, 2007). Es decir, aunque en la versión original Long no detalla el grado de explicitud de las técnicas de AF, incluye procedimientos didácticos que implícitamente se sitúan en el extremo [-] explícito; sin embargo, en una revisión reciente del constructo (Long, 2007) parece pasar por alto este asunto al considerar como procedimientos de AF algunos [+] explícitos como el procesamiento del *input*, la explicación explícita, y las oraciones de vía muerta (provocación deliberada del error para ser tratado a continuación).

Como se observa, son muchas las interpretaciones del concepto de AF, y muchas las diferencias entre ellas. No obstante, pese a tales diferencias, todas las interpretaciones comparten por lo menos dos características: (1) la atención a la forma debe tener lugar en un contexto comunicativo; y, (2) el resultado de la intervención didáctica ha de ser la captación. Más aún, un análisis detallado de las interpretaciones del concepto de AF revela una tercera característica común: la AF enmudece en lo que respecta a las actividades de práctica sistemática o “[a]ctividades específicas en la segunda lengua, en las que se participa sistemáticamente, deliberadamente, con el objetivo de desarrollar conocimiento y destrezas en la segunda lengua.” (DeKeyser, 2007b: 1) (TA)¹⁰. Es decir, la AF no involucra sistemáticamente al aprendiz en “[e]l comportamiento meta de conceptualizar un significado y expresarlo mediante formas lingüísticas” (DeKeyser, 2010: 156) (TA)¹¹. En este sentido, ni siquiera si la AF se lleva a cabo, como R. Ellis (2001) sostiene, *intensivamente* o repetidamente durante una sesión de clase, coincide con las actividades de DeKeyser, pues dirigir brevemente la atención del estudiante a la forma meta en repetidas ocasiones como respuesta a una dificultad comunicativa no equivale necesariamente a involucrarle sistemática y deliberadamente en el comportamiento meta de comunicar significados reales a través de determinadas formas lingüísticas.

El hecho de que la AF enmudezca en lo que a las actividades de práctica sistemática se refiere sorprende cuando se considera: (1) una concepción cotidiana del constructo de “enseñanza de la gramática”; (2) la intuición de que “la práctica es la clave del éxito” en el aprendizaje; y, (3) la contribución de la práctica al aprendizaje según lo avanzado en el campo

⁹ “[b]rief attention, either planned or incidental, to problematic language items within a larger communicative context” (Loewen, 2011: 579).

¹⁰ “[s]pecific activities in the second language, engaged in systematically, deliberately, with the goal of developing knowledge of and skills in the second language.” (DeKeyser, 2007b: 1).

¹¹ “[t]he target behavior of conceptualizing a meaning and expressing it through linguistic means” (DeKeyser, 2010: 156).

de la psicología cognitiva. Es decir, en primer lugar, como recoge Alonso-Aparicio (2010b), la enseñanza formal se asocia con la presentación inductiva o deductiva y con distinto grado de explicitud formal, de una determinada regla de la lengua objeto de estudio, y con una práctica sistemática de dicha regla que avanza en un *continuum* de [+] a [-] control. En segundo lugar, muchos coincidirían en afirmar que “la práctica es la clave del éxito” para llegar a conducir un coche, tocar el piano, o hablar una L2. En tercer lugar, la contribución potencial de la práctica al aprendizaje ha sido reconocida en la psicología cognitiva por la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento (Anderson, 1976, 1982, 1983, 1993; Neves y Anderson, 1981; Anderson y Lebiere, 1998; Anderson *et al.*, 2004), una teoría sobre la cognición humana que estipula que el conocimiento que subyace al comportamiento experto deriva parcialmente de una práctica sistemática. Más específicamente, esta teoría postula que el aprendizaje supone la conversión del conocimiento declarativo aprendido explícitamente (conocimiento estático) en conocimiento procedimental automático (conocimiento responsable de la ejecución de operaciones cognitivas) mediante una práctica sistemática relevante.

Considerando entonces las posibilidades de la práctica sistemática, esta tesis doctoral está motivada por la observación de que la AF, una propuesta de instrucción formal hoy en boga en los foros académicos, enmudece en lo que respecta a las actividades que involucran al aprendizaje sistemática y deliberadamente en una comunicación real mientras depende de la forma meta.

2. OBJETIVO Y RELEVANCIA DE LA TESIS

Como se ha expuesto en el apartado anterior, el hecho de que la AF no se pronuncie en cuanto a las actividades que involucran al aprendizaje sistemática y deliberadamente en una comunicación real mientras depende de la forma meta sorprende si se considera la contribución de la práctica al aprendizaje según lo avanzado por la teoría del Control Adaptativo del Pensamiento. Sin embargo, esta observación también lleva a cuestionar hasta qué punto se deberían contemplar este tipo de actividades como constituyente de la instrucción formal.

Con respecto a esta última cuestión, si bien la práctica sistemática se ha investigado extensivamente en el campo de estudio de la psicología cognitiva, en la literatura sobre la enseñanza y aprendizaje de una L2 su presencia es muy escasa. No obstante, dos corrientes de investigación que sí se han centrado en las posibilidades de este tipo de actividades son: DeKeyser (1997) y los estudios sobre la eficacia de la *instrucción basada en el procesamiento del input* de VanPatten y sus colegas (VanPatten y Cadierno, 1993a, 1993b; Cadierno, 1995; DeKeyser y Sokalski, 1996; Salaberry, 1997; Collentine, 1998; Allen, 2000; Benati, 2001, 2004, 2005; Farley, 2001; Cheng, 2002; Erlam, 2003; Mardsen, 2006; Morgan-Short y Wood Bowden, 2006; Toth, 2006; Fernández, 2008; Qin, 2008; Llopis García, 2009). En cuanto a la primera corriente,

DeKeyser (1997), ésta muestra que la práctica sistemática contribuye a la automatización gradual del conocimiento declarativo y explícitamente aprendido sobre cuatro reglas morfosintácticas de una gramática artificial. Por su parte, los estudios sobre la eficacia de la *instrucción basada en el procesamiento del input* ponen de manifiesto los beneficios de las *actividades de input estructurado*, un tipo de actividades de práctica sistemática llevadas a cabo en las destrezas de comprensión lingüística. En definitiva, ambas líneas de investigación muestran que las actividades de práctica sistemática contribuyen positivamente al aprendizaje lingüístico; no obstante, también presentan limitaciones importantes. En este sentido, los resultados de DeKeyser (1997) no tienen validez ecológica¹² porque este estudio investiga la adquisición de una gramática artificial en un contexto de laboratorio, luego “[n]o se deberían hacer recomendaciones específicas en cuanto a la metodología de enseñanza antes de que los resultados de este estudio se hayan comprobado en el contexto más ecológicamente válido propio del aula real de segundas lenguas.” (DeKeyser, 1997: 215) (TA)¹³. Por su parte, los estudios sobre la eficacia de la *instrucción basada en el procesamiento del input* comparan las posibilidades de las actividades de práctica en las destrezas de comprensión frente a las destrezas de producción, luego ignoran las posibilidades de las actividades de práctica en las destrezas de comprensión y de producción. Más aún, estos estudios investigan los efectos de la práctica durante periodos de tiempo relativamente cortos que suelen abarcar tres sesiones de aprendizaje de 90 minutos cada sesión.

Resumiendo entonces, la investigación previa que se ha centrado en las posibilidades de las actividades de práctica sistemática, además de escasa y de presentar algunas limitaciones, no ha abordado como objetivo de investigación lo que plantea precisamente este tesis doctoral: entender el estatus de las actividades de práctica sistemática como proceso integrante del aprendizaje de una L2, y estudiar hasta qué punto deben contemplarse como constituyente de la instrucción formal. Por otro lado, dado que hay quien sostiene que “las posibilidades de la instrucción explícita se han exagerado” (Doughty, 2003: 274) (TA)^{14,15}, esta tesis se propone además como objetivo secundario arrojar luz a este debate.

Para abordar ambos objetivos de investigación, nuestro trabajo compara las posibilidades de la ausencia de enseñanza formal y de dos propuestas de instrucción: la AF (materializada como reformulación correctiva, *input* realzado, y anegación del *input*) y un enfoque de instrucción que combina la explicación más o menos explícita de la AF con actividades de práctica sistemática. Con este fin, se lleva a cabo un estudio cuasi-experimental que investiga el impacto de los tres contextos de aprendizaje en la adquisición de la distinción modal en

¹² Se dice que los resultados de una investigación poseen *validez externa o ecológica* cuando son representativos de la vida cotidiana y no exclusivamente de la población investigada. (Véase Field y Hole, 2003).

¹³ “[n]o specific recommendations for teaching methodology should be made before the findings of this study have been put to the test in the more ecologically valid context of real second language classrooms.” (DeKeyser, 1997: 215).

¹⁴ “[t]he case for explicit instruction has been overstated.” (Doughty, 2003: 274).

¹⁵ Véase también Doughty (2004).

las construcciones de valoración en español/L2 (p. e., *es un horror que, creo que*), durante un periodo de seis semanas (una sesión de 90 minutos/semana), y durante el desarrollo de dos tareas reales (la redacción de un artículo de opinión para un periódico, y la realización de una entrevista oral con el responsable de la Oficina de Relaciones Internacionales de la universidad en la que al estudiante hipotéticamente le gustaría realizar una estancia Erasmus).

Finalmente, y llegados a este punto, cabe mencionar que a nuestro entender, no existe hasta la fecha en la literatura ningún estudio con nuestras pretensiones de investigación. Luego, la presente tesis contribuye a la literatura abordando un objetivo de investigación aún no estudiado.

3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Esta tesis doctoral se organiza en torno a dos núcleos estructurales: la fundamentación teórica y el estudio empírico. La fundamentación teórica, que abarca los tres primeros capítulos (Capítulos 1-3), presenta el marco epistemológico que subyace a nuestro estudio. Por su parte, el estudio empírico, que abarca los cuatro últimos capítulos (Capítulos 4-7), describe el proceso y los resultados del estudio cuasi-experimental de aula llevado a cabo en esta tesis. A continuación, se ofrece un breve resumen de cada capítulo.

El objetivo del Capítulo 1 es discutir el concepto de AF y las técnicas didácticas concretas en las que cristaliza con el fin de poner de manifiesto el caso omiso que se le presta a la práctica sistemática. No obstante, previo a esta presentación y evaluación de concepto y técnicas, el capítulo discute los fundamentos que sientan las bases para la formulación de la AF. Esta exposición se justifica, además de por tratarse de los principios sobre los que se construye la AF –lo que contribuirá a un mayor entendimiento de su naturaleza–, por la polémica que aún hoy pueda suscitar el debate acerca de la pertinencia de la enseñanza de la gramática en el aula de L2.

Por su parte, el Capítulo 2 reflexiona sobre la contribución potencial de la práctica sistemática al aprendizaje. Así, este capítulo aborda primero los efectos empíricamente observables de la práctica sistemática en el desarrollo de destrezas. A continuación, se expone la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento (Anderson, 1976 y sges.) como modelo teórico sobre la cognición humana que estudia las posibilidades de la práctica en el aprendizaje de destrezas. Finalmente, se concluye con una reflexión acerca de cómo pueden las conclusiones avanzadas por la teoría de Anderson informar sobre el aprendizaje y la enseñanza de una L2.

En cuanto al Capítulo 3, éste plantea la praxis de la práctica sistemática en el tratamiento de aspectos formales en el aula de L2. Luego, este capítulo considera primero

algunas cuestiones de carácter general en el diseño de actividades de práctica sistemática, y a continuación, la implementación de las actividades de práctica sistemática en las destrezas de comprensión y de producción lingüística.

Una vez presentada la fundamentación teórica, la metodología del estudio cuasi-experimental de aula llevado a cabo en esta tesis doctoral se describe en los siguientes dos capítulos. Concretamente, el Capítulo 4 abre con la motivación y justificación del estudio. A continuación, se exponen los objetivos de la investigación, y considerando la literatura revisada en la fundamentación teórica, se postulan después las preguntas e hipótesis de trabajo. Seguidamente, se presenta el ítem lingüístico que ha servido de base para llevar a cabo el estudio, y después el diseño de la investigación y los materiales y procedimientos de instrucción empleados para llevar a cabo la manipulación experimental. Finalmente, se describen los instrumentos utilizados para la recogida de datos y los estudios estadísticos empleados para su análisis. Por su parte, el Capítulo 5 presenta detalladamente el material de instrucción empleado en la investigación y creado *ad hoc*, así como los criterios empleados para su elaboración.

Finalmente, los resultados de nuestro estudio empírico se presentan en el Capítulo 6, mientras que el Capítulo 7 los discute y extrae a partir de ellos algunas conclusiones con respecto a los objetivos de investigación. Asimismo, este último capítulo deriva, a la luz de conclusiones alcanzadas y las limitaciones señaladas, algunas implicaciones didácticas para llevar al aula de L2, y finalmente sugiere futuras líneas de investigación que permitirán profundizar en las posibilidades de las actividades de práctica sistemática para contribuir al desarrollo de una L2.

4. MATIZACIONES TERMINOLÓGICAS

Antes de concluir esta introducción, cabe hacer algunas matizaciones terminológicas.

En primer lugar, por su difusión en la literatura, a lo largo de este trabajo se emplean las voces inglesas *input*, *output* e *intake*, para hacer referencia respectivamente a *caudal lingüístico*, *producción lingüística*, y *parte de datos del input percibida e incorporada en la memoria a corto plazo*.

En segundo lugar, en esta tesis no se establecen diferencias entre los términos *adquisición* y *aprendizaje*, sino que se emplean con igual significación para denotar el proceso de desarrollo de una L2. No obstante, en caso de establecerse diferencias, éstas se indicarán y los términos se presentarán en grafía cursiva. De igual modo, no se establecen diferencias en este trabajo entre los términos *segunda lengua (L2)* y *lengua extranjera (LE)*, sino que se

emplean indistintamente para hacer referencia a la lengua no nativa (véase Núñez *et al.*, 2006).

En tercer lugar, el término *forma* aludirá a lo largo de esta tesis y siguiendo a Doughty y Williams (1998c), tanto a las características superficiales de la lengua meta (p. e., la desinencia *-o* en los sustantivos masculinos en español), como a las reglas que subyacen a la ordenación de las formas (p. e., la concordancia nombre-adjetivo en español). Asimismo, se empleará en sentido amplio para hablar de las formas de cualquier nivel de la lengua (p. e., morfología, sintaxis, pragmática, etcétera).

En cuarto lugar, cualquier discusión sobre la adquisición de una L2 en esta tesis doctoral se refiere a la adquisición por aprendices adultos, es decir, una vez pasada la pubertad. Con respecto a esto, este trabajo parte además de la premisa de que el nivel último de aprendizaje en la adquisición de la lengua nativa en condiciones normales y en la adquisición de la lengua no nativa una vez finalizada la pubertad, difieren cualitativa y cuantitativamente (véase Long, 2007; Muñoz y Singleton, 2011).

Finalmente, la última matización terminológica tiene que ver con los tratamientos de instrucción *explícitos* e *implícitos*. Con respecto a esto, aunque la dicotomía *explícito/implícito* es campo abonado para la discusión (DeKeyser, 2003), la presencia y ausencia de la consciencia es normalmente el criterio que se emplea para caracterizar respectivamente la explicitud y la implicitud de tratamientos didácticos, del conocimiento, o del aprendizaje. Por lo tanto, siguiendo este criterio, a lo largo de esta tesis un tratamiento didáctico se considerará *explícito* si implica cualquier tipo de esfuerzo llevado a cabo por el profesor, los compañeros y/o los materiales didácticos, para llamar la atención del estudiante hacia las propiedades formales de la L2. Por su parte, una técnica didáctica se considerará *implícita* si dicho esfuerzo no se realiza. Así pues, una técnica como el *input* anegado (oral o gráficamente) se considerará un tratamiento explícito porque se ha “sembrado” deliberadamente de la forma meta, incluso si no se le proporciona al aprendiz instrucciones concretas para prestar atención a la forma (cf. Norris y Ortega, 2000).

marco teórico

capítulo uno

La atención a la forma: fundamentos, descripción, y evaluación

En su sentido más cotidiano, la instrucción formal se asocia con la presentación inductiva o deductiva y con distinto grado de explicitud formal, de una determinada regla de la lengua objeto de estudio, y con una práctica sistemática de dicha regla que avanza en un continuum de [+] a [-] control (Alonso-Aparicio, 2010b). Con “práctica sistemática” nos referimos a “[a]ctividades específicas en la segunda lengua, en las que se participa sistemáticamente, deliberadamente, con el objetivo de desarrollar conocimiento y destrezas en la segunda lengua.” (DeKeyser, 2007b: 1)¹⁶.

Frente a este sentido habitual de la enseñanza de la gramática, el enfoque de instrucción formal hoy en boga en los foros académicos, la atención a la forma (AF) (Long, 1988, 1991, 2007; Long y Robinson, 1998), aboga por tratamientos didácticos poco explícitos, breves, que responden a una necesidad o problema de comunicación, que permiten al aprendiz captar determinadas formas de la lengua meta que pasarían desapercibidas de no abordarse en ese momento, y en los que la práctica sistemática no se contempla como parte integrante. Es

¹⁶ “[s]pecific activities in the second language, engaged in systematically, deliberately, with the goal of developing knowledge of and skills in the second language.” (DeKeyser, 2007b: 1).

decir, la propuesta científica de instrucción formal dista de la concepción y praxis docente de innumerables profesores de L2 y del diseño de materiales que suelen ofrecer las casas editoriales.

Este desfase entre lo que suele ser y lo que nos dicen que sea la instrucción formal resulta especialmente curioso cuando se revisan las aportaciones de la psicología educativa y especialmente, de la psicología cognitiva. En efecto, en el seno de esta última se lleva gestando desde hace más de tres decenios la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento (Anderson, 1976 y sges.), una teoría que, entre otras, manifiesta precisamente que el comportamiento experto resulta de una práctica sistemática continuada.

El objetivo de este primer capítulo es presentar el concepto de AF y las técnicas didácticas concretas en las que cristaliza (apartado 2.) para poner de manifiesto el caso omiso que se le presta a las actividades de práctica sistemática (apartado 3.). No obstante, previo a esta presentación y evaluación de concepto y técnicas, se discuten los fundamentos que sientan las bases para la formulación de la AF (apartado 1.). Esta exposición se justifica, además de por tratarse de los principios sobre los que se construye la AF –lo que contribuirá a un mayor entendimiento de su naturaleza–, por la polémica que aún hoy pueda suscitar el debate acerca de la pertinencia de la enseñanza de la gramática en el aula de L2.

1. FUNDAMENTOS DE LA ATENCIÓN A LA FORMA

La pertinencia de la instrucción formal en el aula de L2 podría fácilmente cuestionarse si se considera la capacidad de comunicarse en la lengua no nativa como meta de la adquisición lingüística, y la posibilidad de aprendizaje de una L2 en su ausencia.

Este apartado tiene el doble objetivo de reflexionar sobre la adecuación de la enseñanza gramatical desde la perspectiva lingüística (apartado 1.1.) y desde la perspectiva del campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (AL2) (apartado 1.2.). Así, tras una breve reflexión sobre la primera cuestión, el grueso de este apartado se dedica al segundo objetivo. Concretamente, se aborda en primer lugar cómo se desarrolla la interlengua (IL)¹⁷ (apartado 1.2.1.), si la instrucción formal puede contribuir a su desarrollo (apartado 1.2.2.), y en caso afirmativo, en qué consiste tal contribución (apartado 1.2.3.). A continuación, se consideran contextos de aprendizaje

¹⁷ El término *interlengua* (Selinker, 1972: 214) hace referencia al sistema lingüístico autónomo que configura el aprendiz en su intento de producir la norma de la lengua meta y que no siempre resulta de la transferencia de su L1. Aunque al mismo tiempo distintos autores se aproximan a este concepto mediante los términos *competencia transitoria* (Corder, 1967: 166), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971: 147), o *sistema aproximativo* (Nemser, 1971: 116), la comunidad científica ha adoptado de forma unánime el término interlengua quizás por su capacidad para describir la situación del aprendiz “entre lenguas”. Véase las publicaciones originales para una matización conceptual de los términos.

en los que, cuando se busque la corrección lingüística, la instrucción formal es necesaria (apartado 1.2.4.). Por último, se discuten el rol de la instrucción formal en la adquisición (apartado 1.2.5.), y contextos para su implementación en el aula de L2 (apartado 1.2.6.).

1.1. Consideraciones lingüísticas

El debate sobre la pertinencia de la instrucción formal en el aula de L2 encuentra uno de sus orígenes en el cambio que se produce de la escuela formalista a la funcionalista a comienzos de los años 70 en la lingüística¹⁸.

En el campo de la didáctica de segundas lenguas, la dimensión funcional y comunicativa del lenguaje que enfatiza el paradigma funcionalista motiva el abandono del conocimiento *sobre* la lengua como objetivo de la enseñanza-aprendizaje de la L2 en favor de la *competencia comunicativa* (Canale y Swain, 1980), y la instauración de programas curriculares nocio-funcionales (en torno a funciones pragmáticas) (Wilkins, 1976; Widdowson, 1978) o basados en tareas de la vida real (Long, 1985; Nunan, 1989; Long y Crookes, 1992; Skehan, 1996, 1998, 2002; Robinson, 2001; Doughty y Long, 2003b; R. Ellis, 2003a), en detrimento de los tradicionales programas estructuralistas (en torno a aspectos gramaticales).

Sin embargo, la instauración de sílabos analíticos o funcionales (Wilkins, 1976) y el desarrollo de la competencia comunicativa no son incompatibles con el tratamiento de aspectos formales de la lengua meta en el aula. En este sentido, dado que la *competencia lingüística* (los elementos formales que conforman el sistema) es parte integrante de la *competencia comunicativa* (Bachmann, 1990; Canale y Swain, 1980; Hymes, 1972; Widdowson, 1978), el objetivo de enseñar cómo usar el lenguaje en situaciones reales comunicativas no tiene por qué excluir una atención ocasional a los elementos formales necesarios para tal uso. Es decir, la instrucción formal en el aula de L2 se justifica, no como instrumento para que el aprendiz *describa* la lengua meta, sino como medio para que desarrolle los recursos –entre ellos los gramaticales– que le permitan comunicarse con fluidez y espontaneidad, a la vez que de forma efectiva y correcta; o como expone Larsen-Freeman, la enseñanza formal se justifica como medio “[p]ara ayudar a desarrollar capacidad en los estudiantes, no competencia gramatical formal” (2009: 527) (TA)¹⁹, entendiéndose por “capacidad”, “[r]ecursos lexicogramaticales para la creación de significado” (2009: 527) (TA)²⁰. Eso sí, para que esto tenga lugar, resulta imprescindible que la enseñanza gramatical asegure la relación entre forma, significado y función de una forma, y no suponga el tratamiento de formas aisladas y descontextualizadas.

¹⁸ Para una perspectiva histórica, véase Cabré y Lorente (2003).

¹⁹ “[t]o help develop capacity within students, not formal grammatical competence” (Larsen-Freeman, 2009: 527).

²⁰ “[l]exicogrammatical resources for the creation of meaning” (Larsen-Freeman, 2009: 527).

1.2. Conclusiones avanzadas por la Adquisición de Segundas Lenguas

1.2.1. Desarrollo natural de la interlengua

A finales de los años 60 del pasado siglo, en el artículo que inauguraría la AL2 como disciplina científica, Corder (1967) llama la atención sobre la importancia de los errores de los aprendices de L2. Concretamente, Corder propone, motivado por la tesis mentalista sobre la adquisición del lenguaje (Chomsky, 1959 y sges.)²¹, y por la sistematicidad observada en los errores de las producciones lingüísticas de los estudiantes, que la adquisición de una L2 es un proceso guiado por el dispositivo de adquisición lingüística, que consiste en la formulación de hipótesis y adquisición de reglas, y que progresa por un *programa interno de aprendizaje –built-in syllabus–* que no refleja el sílabo curricular que impone el docente.

Poco después, la investigación que analiza la precisión con la que aprendices de L2 producen determinados morfemas en contextos obligatorios²² confirma la hipótesis de que el desarrollo de la IL está guiado por un *programa interno de aprendizaje*. Los resultados de estos estudios revelan que no todos los morfemas se producen con la misma precisión, sino que se ordenan en una jerarquía más o menos similar en las producciones de sujetos de distinta edad, lengua materna (L1), y contexto de aprendizaje (instruido o natural). Más aún, la investigación muestra la existencia de una secuencia de desarrollo más o menos universal en la adquisición de formas concretas. Es decir, los aprendices dominan las formas de una L2 en un orden más o menos previsible, y además, atraviesan también un orden de etapas relativamente establecido en el dominio de cada forma. Estos resultados llevan a la conclusión de que el aprendizaje de una L2 avanza por una *ruta natural o universal de adquisición*^{23,24}.

La implicación didáctica de estas conclusiones es que la intervención docente (de la que la instrucción formal puede o no formar parte) debe ser coherente con el *programa interno de aprendizaje* o “[f]acilitar el despliegue de lo que Corder reconoció como el potente programa interno del aprendiz” (Long y Robinson, 1998: 20) (TA)²⁵.

²¹ *Grosso modo*, la tesis mentalista sostiene que el lenguaje es un instinto representado en la mente y su adquisición un proceso biológico que se desencadena a partir de la observación de la lengua del entorno. Se postula la hipótesis de que el niño trae consigo en su herencia biológica un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje que integra una teoría gramatical *de serie* o Gramática Universal (GU) en forma de principios (reglas de generación lingüística). Asimismo, se postula que esta GU guía (construye) al niño en la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. El proceso de aprendizaje lingüístico consiste entonces en la transformación paulatina de la teoría gramatical *de serie* o GU hasta configurarse como la teoría gramatical de la lengua meta.

²² Por ejemplo, la producción del morfema de pasado *–ed* en inglés/L2 cuando el contexto así lo precisa.

²³ Para una reseña de esta literatura, véase Burt y Dulay (1980) en el caso de la adquisición del inglés/L2, y Larsen-Freeman y Long (1991) en el caso de la adquisición de otras L2s.

²⁴ Véase la nota 28 para un ejemplo de orden de adquisición de una forma en alemán/L2.

²⁵ “[f]acilitate the unfolding of what Corder recognized as the learner’s powerful internal syllabus” (Long y Robinson, 1998: 20).

1.2.2. Posibilidades y limitaciones de la instrucción formal

Dada la universalidad de la ruta de adquisición, es decir, observado el mismo recorrido en el progreso del aprendiz gramaticalmente instruido y en el progreso del aprendiz no instruido gramaticalmente, cabe cuestionar las posibilidades de la instrucción formal para contribuir al desarrollo de la IL. De hecho, *a priori* se podría postular que la instrucción formal es prescindible o que su efecto es “[p]eriférico y frágil” (Krashen, 1992: 409) (TA)²⁶. No obstante, eso supondría inferir unas conclusiones de manera precipitada a partir de las similitudes entre las ILs de ambos aprendices. Decidir entonces si la instrucción formal es o no prescindible exige antes cotejar los resultados de investigaciones centradas en sus *efectos* (Long, 1988).

Uno de los primeros estudiosos en llevar a cabo esta tarea es Pienemann (1984). Para ello, estudia los efectos de la instrucción formal en la adquisición del orden de constituyentes de la oración en alemán/L2. Así, partiendo de las cinco fases de adquisición de esta forma previamente propuestas por Meisel *et al.* (1981)^{27,28}, Pienemann (1984) identifica de un total de 100 niños italianos aprendices de alemán/L2 en el contexto natural, un grupo de 10 que se encuentra en la fase 2 y en la fase 3 de su adquisición. A continuación, les enseña durante dos semanas la fase 4. Tras estas dos semanas de instrucción, los resultados de una entrevista oral grabada revelan que los sujetos en fase 3 progresan hasta la fase 4, mientras que los sujetos en fase 2 permanecen en dicha fase. La conclusión de Pienemann es que el aprendiz puede beneficiarse de la instrucción sólo si está psicolingüísticamente “preparado” para aprender –*hipótesis de la aprendibilidad*. Asimismo y consecuentemente, Pienemann concluye que la instrucción es sólo eficaz si se ajusta psicolingüísticamente a la fase de desarrollo de la IL inmediatamente posterior a la alcanzada por el aprendiz. Es decir, una instrucción psicolingüísticamente distante del desarrollo actual del aprendiz no le permite a éste “saltarse” el orden natural de adquisición –*hipótesis de la enseñabilidad*. Más aún, un análisis posterior de las producciones de estos sujetos revela que, en la producción de estructuras propias de la fase 2, los sujetos que antes de la instrucción “dominaban” la estructura, tras la instrucción comienzan a evitarla, sugiriendo así que una instrucción dirigida a aspectos distantes puede ser contraproducente para la adquisición (Pienemann, 1989).

²⁶ “[p]eripheral and fragile” (Krashen, 1992: 409).

²⁷ Citados en Pienemann (1984).

²⁸ En la adquisición del orden de constituyentes de la oración en alemán/L2, se postula que el aprendiz atraviesa los siguientes estadios: (1) dominio del orden canónico “sujeto-verbo-objeto” (p. e., *die kinder spielen mim ball* –los niños juegan con la pelota); (2) dominio de la topicalización adverbial (p. e., *da kinder spielen* –ahí niños juegan); (3) dominio del desplazamiento del verbo no finito de los tiempos compuestos al final de la frase (p. e., *alle kinder muss die pause machen* –todos los niños deben la pausa hacer); (4) dominio de la inversión del sujeto y del verbo no finito en los tiempos compuestos (p. e., *dann hat sie wieder die knoch gebringt* –entonces ha ella otra vez el hueso traído); y, (5) dominio del desplazamiento del verbo a la posición final en las proposiciones subordinadas (p. e., *er sagte, das er nach hause kommt* –él dijo que él a casa viene). Ejemplo extraído de Pienemann (1988).

Si bien el propio Pienemann verifica posteriormente sus conclusiones en un estudio longitudinal sobre la adquisición en alemán/L2 por aprendices adultos australianos del orden de constituyentes de la oración (1988) y de los morfemas verbales de persona singular en presente y de pasado *ge* (1989), un estudio posterior las cuestiona parcialmente (Spada y Lightbown, 1999). En este estudio, a partir de los cinco estadios identificados en la adquisición de preguntas en inglés/L2 (Pienemann *et al.*, 1988)^{29,30}, Spada y Lightbown investigan el impacto de la enseñanza centrada en los estadios 4 y 5 en el desarrollo de la IL de estudiantes francófonos que antes de la instrucción se encuentran en las fases 2 y 3 de adquisición. Tras ocho días de instrucción formal (1 hora/día), las investigadoras encuentran que en el post-test³¹, de los sujetos situados en la fase 2 en el pretest, un 29% alcanza la 3, e incluso que un 3% progresa hasta la 4, aunque el 68% restante no experimenta cambio. En cuanto a los sujetos situados en la fase 3 en el pretest, las investigadoras encuentran que en el post-test sólo un 18% alcanza la 4, e incluso que un 26% desciende hasta la 2, mientras que el 56% restante permanece en la 3. Las investigadoras ponen de manifiesto entonces que, frente a lo pronosticado por la *hipótesis de la enseñabilidad*, de los sujetos que deberían haberse beneficiado de la enseñanza centrada en las fases 4 y 5 (los que antes de la instrucción estaban en la fase 3), sólo un 18% llega a beneficiarse. Sin embargo, de los sujetos que no deberían haberse beneficiado de la instrucción porque recibieron una enseñanza psicolingüísticamente distante con el estado de su IL (los que antes de la instrucción estaban en la fase 2), hasta un 29% ascendió a la fase 3. Es decir, estos resultados no apoyan la tesis de que la instrucción deba ajustarse estrictamente a la fase de desarrollo de la IL inmediatamente posterior a la alcanzada por el aprendiz. Sin embargo, estos datos sí apoyan la tesis de que la instrucción no permite al aprendiz “saltarse” la ruta natural de adquisición³².

²⁹ Citados en Spada y Lightbown (1999).

³⁰ En la adquisición de las preguntas en inglés/L2, se postula que el aprendiz pasa por los siguientes estadios: (1) palabras y fragmentos con entonación interrogativa (p. e., *A ball?* –¿Una pelota?); (2) orden canónico “sujeto-verbo-objeto” con entonación interrogativa (p. e., *A boy throw the ball?* –¿Un niño tira la pelota?); (3) desplazamiento del verbo auxiliar *do*, del verbo copulativo *be*, y de las palabras interrogativas, a posición inicial (p. e., *Is the boy is beside the bus?* –¿Está el niño está detrás del bus?); (4) inversión en preguntas de respuesta cerradas *sí/no* y en preguntas con partícula interrogativa y verbo copulativo *be* (p. e., *Where is the ball?* –¿Dónde está la pelota?); (5) dominio de preguntas con partícula interrogativa y verbo auxiliar (p. e., *What is the boy throwing?* –¿Qué está el niño tirando?); y (6) dominio de preguntas negativas, coletillas interrogativas, y preguntas en proposiciones subordinadas (p. e., *You live here, don't you?* –Vives aquí, ¿no?). Ejemplos extraídos de Spada y Lightbown (1999).

³¹ Aunque el post-test incluyó cuatro pruebas experimentales (juicio de gramaticalidad, producción oral espontánea, producción escrita, ordenar palabras para formar preguntas), las investigadoras sólo consideraron los resultados de la tarea de producción oral espontánea por tratarse de la misma prueba que Pienemann había empleado en su investigación.

³² En cuanto al 3% de sujetos que progresa del estadio 2 al estadio 4, podría argüirse que en efecto la instrucción les ha permitido “saltarse” uno de los estadios de la adquisición de la estructura meta. No obstante, podría asimismo argüirse que la instrucción les ha permitido progresar más rápidamente por la ruta natural de adquisición. Dado que las investigadoras no llevan a cabo un análisis longitudinal de las producciones de los sujetos, sino un análisis transversal antes y después de la instrucción, no puede comprobarse ninguno de los supuestos.

Considerando lo expuesto, se concluye entonces que el orden de los estadios por los que avanza la ruta natural de adquisición parece ser impermeable a los efectos de la instrucción formal. No obstante, siempre que la enseñanza se ajuste al desarrollo psicolingüístico del aprendiz, si bien no estrictamente a la siguiente fase, parece contribuir al desarrollo de la IL.

1.2.3. Beneficios de la instrucción formal

Visto que una instrucción gramatical psicolingüísticamente coherente con el estado de la IL puede contribuir a su desarrollo, cabe plantearse ahora en qué consisten exactamente sus beneficios. En este sentido, una amplia evidencia empírica reconoce que la enseñanza de la gramática “sí puede cambiar las cosas”³³ acelerando el ritmo de aprendizaje y mejorando el nivel último de adquisición (Long, 1983a, 1988)³⁴. Es decir, frente al aprendiz no instruido gramaticalmente, el aprendiz gramaticalmente instruido progresa más rápidamente en su aprendizaje de la L2 y alcanza un nivel superior de competencia lingüística (un nivel con un repertorio de formas más rico y con un grado menor de fosilización de las formas³⁵).

Se puede clasificar la investigación que avala las posibilidades de la instrucción formal en dos fuentes: aquélla que estudia el estado de la IL en su ausencia, y aquélla que estudia directamente sus *efectos*.

En el primer caso, la investigación que documenta el estado de la IL en ausencia de instrucción formal, los datos revelan que el aprendizaje en esta situación puede derivar en resultados poco satisfactorios. Concretamente, en el contexto de aula sin instrucción formal o en el contexto natural (fuera del aula), el desarrollo de la IL puede resultar, incluso tras años de exposición a la lengua meta y participación en una comunicación significativa, en la fosilización temprana y la no adquisición de formas que se dominan con relativa facilidad en el contexto de aula con instrucción formal. Así, un ejemplo de las limitaciones del contexto de aula sin enseñanza formal lo constituye la implantación del enfoque comunicativo en los programas canadienses de educación obligatoria desarrollados en francés/L2, cuya evaluación revela que, tras una media de 7 años de exposición al francés, los estudiantes no consiguen producir

³³ Esta construcción toma su nombre del artículo casi fundacional de Long (1983a): “Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research” [¿Cambia la instrucción de segundas lenguas las cosas? Reseña de investigación], publicado en *TESOL Quarterly*, 17, 3: 359-382.

³⁴ Son numerosas las reseñas de investigación que concluyen que la instrucción formal sí puede cambiar las cosas. Considérese por ejemplo: Long, 1983a, 1988; R. Ellis, 1990, 1994, 1998, 2001, 2002b, 2005, 2006, 2008; DeKeyser, 1994, 2003; Harley, 1994; Williams, 1995, 2005; Hulstijn, 1997; Spada, 1997; Lightbown, 1998; Long y Robinson, 1998; Norris y Ortega, 2000; Ortega, 2001, 2009; Doughty, 2003, 2004; de Graaff y Housen, 2009; Larsen-Freeman, 2009; Loewen, 2011; Ur, 2011.

³⁵ El término *fosilización*, acuñado en 1972 por Selinker, hace referencia al cese de aprendizaje de una forma (falta de dominio) pese a la exposición continuada a la lengua meta, la oportunidad de práctica, y un alto grado de motivación.

correctamente algunos aspectos morfológicos y sintácticos (p. e., la morfología verbal) (Swain, 1985). Por otro lado, un ejemplo de las limitaciones del aprendizaje en el contexto natural lo constituyen los trabajos de Schmidt (1983) y Sato (1990)³⁶, cuyos sujetos, pese a desarrollar la L2 en el contexto natural durante amplios periodos de tiempo, muestran unos niveles de competencia gramatical considerablemente inferiores a los presentados en el examen de la competencia, por ejemplo, discursiva. Concretamente, presentan notables dificultades con la producción del morfema de pasado *-ed* en inglés/L2, una forma que curiosamente se domina con relativa rapidez en el contexto de aula con instrucción formal (Bardovi-Harlig, 1995; Doughty y Varela, 1998; R. Ellis *et al.*, 2006).

En cuanto al segundo caso, los estudios centrados en los *efectos* de la instrucción formal, éstos comparan los resultados del aprendizaje con instrucción formal frente al aprendizaje sin instrucción formal pero con exposición a la forma meta, y frente al aprendizaje sin exposición a la forma meta. Los resultados de estos estudios revelan la superioridad del aprendizaje con instrucción formal frente al aprendizaje en las otras dos circunstancias, lo que sugiere mayor velocidad de adquisición en el primer caso. Como evidencia empírica disponible, cabe citar el meta-análisis estadístico llevado a cabo por Norris y Ortega (2000), que aunque no constituye la evidencia directa sobre la que se fundamenta la AF, se incluye aquí porque sintetiza, integra y clarifica los resultados acumulados por 49 estudios desarrollados a lo largo de los años 80 y 90. Concretamente, las conclusiones que este estudio alcanza incluyen³⁷: (a) en los post-tests realizados inmediatamente después de los tratamientos experimentales, el contraste entre los resultados obtenidos por los grupos instruidos y por los grupos no instruidos (incluyen grupos: sin exposición a la lengua meta, expuestos a la forma meta, y que participan en una comunicación significativa), revela que “[n]o sólo la instrucción formal de la L2 cambia las cosas de manera que es poco probable que se pueda atribuir a la probabilidad, sino que parece cambiar las cosas de manera sustancial” (p. 480) (TA)³⁸; (b) en dichos post-tests, el contraste entre los resultados obtenidos por los grupos instruidos frente a los grupos expuestos a la forma meta o que participan en una comunicación significativa, si bien no alcanza la magnitud de la comparación anterior, “[e]videncia de alguna manera la medida en la que los tratamientos de instrucción formal de la L2 superan a los tratamientos sin instrucción formal” (p. 481) (TA)³⁹; y, (c) el contraste de los resultados obtenidos en los post-tests frente a los obtenidos en los pre-tests por los grupos instruidos, revela que “[l]a

³⁶ Citados en Ortega (2001).

³⁷ Nótese que además de estas conclusiones, dicho meta-análisis arroja también otros datos sobre la instrucción formal no discutidos aquí porque no constituyen conclusiones directas sobre las que se fundamenta la formulación de la AF. Remitimos al lector a la publicación original.

³⁸ “[n]ot only does focused L2 instruction make a consistently observable difference that is very unlikely to be attributable to chance, but it also seems to make a substantial difference” (Norris y Ortega, 2000: 480).

³⁹ “[p]rovides some evidence of the extent to which focused L2 instructional treatments surpass nonfocused treatments” (Norris y Ortega, 2000: 481).

instrucción de la L2 se puede caracterizar como efectiva *per se*" (p. 480) (TA)^{40,41}.

Sintetizando entonces todo lo expuesto, la investigación centrada en los efectos de la instrucción formal y en el estado de la IL en su ausencia, concluye que, frente al aprendiz no instruido gramaticalmente, el aprendiz formalmente instruido progresa más rápido en su dominio de las formas y alcanza un dominio superior de la forma meta. Es decir, "[s]in instrucción, la AL2 [adquisición de una L2] adulta es más difícil, lenta, y menos exitosa" (Doughty, 2003: 259) (TA)⁴².

1.2.4. Contextos de aprendizaje que exigen instrucción formal

Como se ha visto, la instrucción formal puede contribuir al desarrollo de la IL acelerando su progreso y mejorando la calidad lingüística de su estadio último. En este apartado se presenta el razonamiento de White (1987, 1989b, 1991) para explicar por qué su ausencia puede en ocasiones derivar en la no adquisición o en la fosilización temprana de formas; en definitiva, para postular contextos de aprendizaje que exigen un tratamiento de la gramática en el aula cuando el objetivo es la precisión lingüística.

White postula contextos obligatorios de enseñanza gramatical cuando las estrategias naturales de aprendizaje resultan contraproducentes y/o insuficientes para la formulación de hipótesis correctas sobre el funcionamiento de la L2. La propuesta de White se inspira en la siguiente situación: imagínese una forma X que se manifiesta en una lengua A (LA) mediante dos alternativas, alternativa 1 (A1) y alternativa 2 (A2), pero que se manifiesta en una lengua B (LB) sólo mediante la A1. Supóngase ahora un aprendiz de LB/L2 cuya L1 es la LA. El razonamiento de White es el siguiente: en una interacción exclusivamente comunicativa y significativa, en ausencia de instrucción formal, la observación de la LB le informará al aprendiz de las opciones correctas de la LB, pero no de las incorrectas. Luego, si el aprendiz formula una hipótesis sobre el funcionamiento de la forma X y lo hace guiado por su L1, la observación de la LB le permitirá verificar que una manifestación posible de la forma X en la LB es la A1, pero no le permitirá rechazar la hipótesis de que en la LB la forma X no puede manifestarse mediante la A2, dado que no hay nada en el *input* que así se lo indique. Por lo tanto, en casos como éste será necesario informar gramaticalmente al aprendiz de la incorrección de la A2 de la forma X en la LB.

⁴⁰ "[L]2 instruction can be characterized as effective in its own right" (Norris y Ortega, 2000: 480).

⁴¹ No obstante, este último contraste revela que el grupo no instruido (incluidos los tres tipos de grupos) experimenta una mejora del 18%. Este resultado sugiere: (a) los sujetos no instruidos avanzan, pero los sujetos instruidos avanzan más, su progreso es más rápido (Long, 1983a); y, (b) dado que el grupo no instruido avanza, un 18% del avance del grupo instruido no se debe a la instrucción *per se*, sino a otros factores como la maduración lingüística, los efectos de la exposición a la L2, etcétera.

⁴² "[w]ithout instruction, adult SLA is more difficult, slower, and less successful." (Doughty, 2003: 259).

Considérese ahora el siguiente ejemplo real⁴³. En francés, el complemento circunstancial de modo puede seguir al complemento directo de un verbo (1.a), pero puede también situarse entre el verbo y su complemento directo (2.a). Sin embargo, en inglés, el complemento circunstancial de modo no puede intervenir entre el verbo y su complemento directo (2.b), sino que le ha de seguir obligatoriamente (1.b):

1.a Marie a mangé le dîner *rapidement*. [María se ha comido la cena *rápidamente*]

2.a Marie a mangé *rapidement* le dîner. [María se ha comido *rápidamente* la cena]

1.b Mary ate her dinner *quickly*. [María se ha comido su cena *rápidamente*]

2.b *Mary ate *quickly* her dinner. [*María se ha comido *rápidamente* su cena]

Como documenta White (1989b), los estudiantes francófonos de inglés/L2 emplean su competencia lingüística nativa para analizar los datos de la L2 (*hipótesis de la transferencia*) y producen secuencias como (1.b) y (2.b). El problema que afrontan estos aprendices es que la exposición al inglés les permite verificar (1.b), pero no rechazar (2.b), dado que no hay nada en el *input* que así se lo indique. Más aún, estos aprendices corren el riesgo de fosilizar estructuras como (2.b), pues son locuciones perfectamente comprensibles que además no desencadenan ningún fallo en la comunicación. Luego, si no se les proporciona a estos estudiantes algún tipo de información gramatical, no tendrán forma de deshacer sus hipótesis incorrectas, planteamiento que posteriormente investiga y comprueba White (1991)^{44,45}.

En definitiva, además de los beneficios relativos de la enseñanza gramatical, ésta encuentra otra *raison d'être* en las limitaciones que el aprendizaje desprovisto de instrucción formal puede en ocasiones acarrear.

1.2.5. Rol de la instrucción formal: la hipótesis de la captación

Llegados a este punto, cabe preguntarse ahora por el rol de la instrucción formal; es decir, plantearse por qué se obtienen resultados más positivos cuando está presente que cuando no lo está. Para abordar esta cuestión, y considerando que la instrucción formal *conciencia* al estudiante de las propiedades formales de la lengua meta, resulta antes imprescindible cuestionarse el grado de *consciencia* implicado en el proceso de aprendizaje lingüístico.

⁴³ Extraído de White (1989b: 136-137).

⁴⁴ Como expone Long (1996), podría argüirse contra White, que el aprendiz puede advertir la ausencia de estas incorrecciones en el *input*. No obstante, la presencia de errores del tipo (2.b) en aprendices de inglés/L2 con un dominio muy avanzado de la lengua meta hace pensar que éste no es el caso.

⁴⁵ Aceptar el planteamiento de White implica aceptar la hipótesis de que el estudiante organiza los datos lingüísticos de la L2 a partir de las reglas disponibles en su L1. En la lingüística generativa, ésta es la idea que captan Schwartz y Sprouse (1996) en su *hipótesis de la transferencia completa/el acceso completo*, cuestión sin duda abierta a debate (véase White, 2003). Sin embargo, en psicolingüística, la transferencia de la L1 para analizar la L2 es una estrategia ampliamente documentada en la literatura (p. e., Doughty, 2003; VanPatten, 2007).

Grosso modo, el proceso de aprendizaje implica, en primer lugar, la selección y codificación de estímulos del entorno. En el ámbito de la AL2, suele hablarse de *input* o caudal lingüístico al que está expuesto el aprendiz, e *intake* o parte de datos de ese *input* seleccionada y codificada (Corder, 1967). En segundo lugar, el proceso de aprendizaje implica la formulación de reglas. En el ámbito de la AL2, suele hablarse de formación de hipótesis, inducción de reglas, etcétera. Así, en el caso de un aprendiz de español/L2 que no conoce las formas verbales de pasado y se encuentra con la secuencia (3), el primer proceso consiste en el registro en la memoria a corto plazo de la desinencia verbal *-aron*. Por su parte, el segundo proceso consiste en la formulación, por ejemplo, de la regla: *la desinencia -aron alude a un hecho pasado llevado a cabo por una tercera persona plural*.

(3) Ayer me llamaron mis padres.

Una cuestión controvertida en la AL2 es el grado de consciencia implicado en ambos casos, la extracción de *intake* y la formulación de reglas. En este sentido, es bien conocida la postura de Krashen (1981 y sgtes.), quien propone que el conocimiento responsable de la manifestación lingüística espontánea resulta de un proceso subconsciente e incidental, luego el desarrollo de la IL es en gran medida subconsciente –*hipótesis de la adquisición*–⁴⁶ (Krashen, 1981 y sgtes). Sin embargo, frente a la postura de Krashen, Schmidt (1990, 1992b, 1994a, 1994b, 1995, 2001) postula a lo largo de los años 90, la hipótesis de que la conversión del *input* en *intake* es un proceso consciente que él denomina *captación (noticing)* –*hipótesis de la captación*. Es decir, sostiene que para que una forma pueda ser aprendida, el sujeto tiene que tener antes la experiencia subjetiva (privada) de registrarla en la memoria a corto plazo. De hecho, postula que la *captación* “[e]s la condición necesaria y suficiente para la conversión del *input* en *intake* en la adquisición de la L2” (Schmidt, 1994a: 176) (TA)⁴⁷, o que “[l]a AL2 [la adquisición de la L2] está en gran medida guiada por la atención y captación prestada por los aprendices al *input* de la lengua meta” (Schmidt, 2001: 3-4) (TA)⁴⁸. No obstante, la *hipótesis de la captación* enmudece en lo que a la formulación de reglas se refiere. En este sentido, Schmidt (2001) concluye que posiblemente interactúen el *aprendizaje implícito o subliminal* (formulación inconsciente de reglas) y el *entendimiento* (formulación consciente de reglas). Por lo tanto, retomando el ejemplo presentado en (3), la *hipótesis de la captación* postula que para aprender la desinencia verbal *-aron*, el estudiante necesita antes tener la experiencia subjetiva de “darse cuenta” de su presencia; sin embargo, esta hipótesis no postula que el aprendiz necesite *entender* que esta desinencia denota una tercera persona plural y una acción pasada.

⁴⁶ Krashen distingue entre *aprendizaje* o desarrollo consciente y deliberado de la IL, y *adquisición* o desarrollo subconsciente e incidental de la IL (Krashen, 1981 y sgtes.).

⁴⁷ “[i]s the necessary and sufficient condition for the conversion of *input* to *intake* in SLA” (Schmidt, 1994a: 176).

⁴⁸ “[S]LA is largely driven by what learners pay attention to and notice in target language *input*” (Schmidt, 2001: 3-4).

En cuanto a la evidencia empírica que apoya la *hipótesis de la captación*, dada la imposibilidad de validarla (debido a la dificultad de investigar la consciencia), Schmidt (1995) opta por falsearla. Para ello, evalúa la evidencia que apoya la hipótesis alternativa –la percepción de *intake* es inconsciente (Tomlin y Villa, 1994; Gass, 1997)– con el fin de encontrar prueba convincente sobre la existencia de aprendizaje *subliminal*. Como tras la evaluación de esta evidencia, no encuentra prueba alguna, concluye que: “[L]a experiencia subjetiva y el procesamiento de información parecen ser isomórficos.” (1995: 27) (TA)⁴⁹. En cualquier caso, numerosos estudios que emplean como instrumento de medida los juicios introspectivos y retrospectivos de los sujetos experimentales acerca de su *captación*, y la comparación de dichos juicios con sus producciones lingüísticas (su aprendizaje), apoyan la *hipótesis de la captación* (véase Robinson, 2003)⁵⁰.

Volviendo entonces a la cuestión del rol de la instrucción formal, la *hipótesis de la captación* motiva la propuesta de que la enseñanza de la gramática *puede* facilitar la *captación* de formas, especialmente de aquéllas que pasan desapercibidas al aprendiz porque son comunicativamente redundantes, poco perceptibles, poco frecuentes en el *input*, o simplemente imposibles de adquirir mediante la exposición a la L2 (los casos advertidos por White). Asimismo, la *hipótesis de la captación* motiva la propuesta de que la enseñanza de la gramática *puede* facilitar la *captación de la diferencia –noticing the gap–* (Schmidt y Frota, 1986)⁵¹ entre lo que se percibe en el *input* (la norma lingüística establecida) y lo que se es capaz de producir (la propia IL o *output*), especialmente cuando lo que se es capaz de producir no desencadena fallos en la comunicación (Long, 1988, 1991, 2007; R. Ellis, 1990, 1993a, 1993b, 1994, 1997, 2002b, 2003; Schmidt, 1990, 1994a, 1994b, 2001; Sharwood Smith, 1991, 1993; Terrell, 1991; VanPatten, 1996; Doughty y Williams, 1998c; Long y Robinson, 1998; Robinson, 2003).

Así, retomando el ejemplo antes presentado en (3), es posible que la desinencia –*aron* pase desapercibida al aprendiz por tratarse, en este contexto, de una forma comunicativamente redundante. Es decir, el aprendiz no tiene necesidad de reparar en ella para entender que denota pasado, dado que el adverbio *ayer* ya sitúa el momento de la acción, o que el sujeto del verbo es una persona plural, dado que *mis padres* se manifiesta explícitamente como sujeto del verbo. Por lo tanto, se postula que la instrucción *puede* contribuir a la *captación* de formas que, como aquí, pueden con facilidad pasar desapercibidas. De igual modo, la enseñanza del participio, por ejemplo, del verbo *volver*, puede llevar al estudiante a captar la diferencia entre la forma establecida *vuelto* y su posible forma idiosincrásica **volvido*. No obstante, se

⁴⁹ “[S]ubjective experience and information processing appear to be isomorphic.” (Schmidt, 1995: 27).

⁵⁰ Resulta cuanto menos curioso que la psicología cognitiva lleve décadas intentando demostrar la existencia del aprendizaje implícito (en ausencia de consciencia), y la AL2 lleve casi el mismo tiempo intentando demostrar lo contrario (DeKeyser, 1994, 2003).

⁵¹ Citados en R. Ellis (1993b).

insiste en que la instrucción *puede* contribuir a la *captación*, porque la *captación* es un proceso mental que puede o no desencadenarse pese al esfuerzo del docente (Sharwood Smith, 1993). En este sentido, Robinson (2003) proporciona una reseña de la investigación centrada en las posibilidades de distintas técnicas didácticas para contribuir a la *captación*.

1.2.6. Interacción comunicativa: contexto para abordar la instrucción formal

Finalmente, la *hipótesis de la interacción* (Long, 1983b, 1996, 2007) supone otro fundamento clave en la formulación de la AF. Esta hipótesis plantea que la negociación de significado (alcanzar el consenso comunicativo) que tiene lugar en la interacción comunicativa entre el aprendiz y un hablante con mayor dominio de la L2 (nativo o no nativo), facilita el desarrollo de la IL porque favorece las condiciones teóricamente importantes en la adquisición de la lengua no nativa. Es decir, la negociación de significado favorece: (a) la provisión de *input* comprensible (Krashen, 1985; Long, 1983b); (b) la oportunidad de producción lingüística (Swain, 1985 y sges.); (c) la *captación*, y la *captación de la diferencia* entre la IL y la norma estándar y entre lo que se quiere expresar y lo que se es capaz de expresar (Schmidt, 1990 y sges.); y, (d) la provisión de retroalimentación negativa (White, 1987). Por lo tanto, la interacción comunicativa parece constituirse como escenario potencial en el que llevar a cabo el tratamiento de la gramática en el aula⁵².

2. LA ATENCIÓN A LA FORMA: DESCRIPCIÓN

Como se comentara en el apartado anterior, los hallazgos ahí presentados conforman el contexto en el que se gesta a lo largo de los años 90 la formulación de la propuesta de enseñanza gramatical hoy en boga en los foros académicos, la *atención a la forma* (AF) (*focus on form*) (Long, 1988, 1991, 2007; Long y Robinson, 1998). El objetivo de este apartado es presentar en qué consiste su implementación como conjunto de directrices metodológicas (apartado 2.1.). No obstante, antes de dicha presentación, cabe mencionar que el sintagma *atención a la forma* alude simultáneamente a dichas directrices y a un tipo de enfoque de enseñanza de la lengua no nativa.

La AF como enfoque de enseñanza surge para distanciarse de las propuestas didácticas hasta entonces presentes en las aulas. De hecho, cuando Long formula el sintagma AF para aludir a un tipo de enfoque, propone asimismo los sintagmas *atención a las formas* (AFs) (*focus on forms*) y *atención al significado* (AS) (*focus on meaning*), precisamente para denotar el foco de interés de las propuestas previas. En este sentido, la AFs se identifica con los enfoques tradicionales que abogan por la enseñanza de una secuencia predeterminada de estructuras gramaticales que avanza en un *continuum* de menor a mayor complejidad, que tratan la lengua

⁵² Para una reseña de esta investigación, véase Keck *et al.* (2006) y Mackey y Goo (2007). Citados en Ortega (2009).

como objeto, que prescriben sólo la instrucción formal en el aula, y en las que las sesiones de clase suponen la enseñanza acumulativa de formas aisladas. Luego, la AFs se identifica con métodos didácticos como el gramática-traducción o el audiolingualismo. Por su parte, la AS concibe el lenguaje como instrumento de comunicación, busca hacer del aprendiz un *comunicador*, prescribe exclusivamente una comunicación significativa en el aula; y, basada en las premisas de que el aprendizaje es un proceso en esencia subconsciente cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa, proscribire la instrucción formal. Luego, la AS se identifica con los enfoques comunicativos dominantes en los años 80 y 90, y con el Enfoque Natural de Krashen y Terrell (1983).

En este contexto entre extremos y a partir de las conclusiones alcanzadas por la investigación (apartado 1.), la AF surge como término medio. Así, considerando las posibilidades de la instrucción formal, la AF dista de la AS y se acerca a la AFs en cuanto considera las ventajas potenciales de abordar la enseñanza de la gramática en el aula. Sin embargo, la AF comparte con la AS su concepción del lenguaje como instrumento de comunicación y la necesidad de convertir al aprendiz en comunicador de la L2. O lo que es lo mismo, la AF difiere de la AFs al considerar el desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo de la enseñanza-aprendizaje de la L2 y prescribir una comunicación significativa en el aula. Más aún, la AF comparte con la AS la aceptación y el respeto de que el desarrollo de la IL progresa por una *ruta natural de adquisición* constreñida por un *programa interno de aprendizaje*. En definitiva, la AF representa el término medio entre la AFs y la AS, y el compromiso con los datos arrojados por la investigación en AL2.

Veamos ahora en qué consiste la implementación de la AF en el aula como propuesta de instrucción formal.

2.1. Implementación de la atención a la forma en el aula

La AF como propuesta de instrucción formal engloba un conjunto de directrices metodológicas que responden a *cuándo* y *cómo* abordar la gramática en el aula de L2.

En cuanto al *cuándo*, dado que la competencia comunicativa se postula el objetivo de aprendizaje, se propone que la instrucción formal se lleve a cabo en el seno de una actividad comunicativa y cuando una necesidad comunicativa así lo exija y justifique, de manera que la enseñanza de la gramática esté al servicio de la comunicación y no al revés. Por otro lado, dado que la interacción comunicativa se constituye como escenario potencial en el que se desencadene el aprendizaje, se propone llevar a cabo la enseñanza de aspectos formales en el seno de una actividad de interacción comunicativa, pues de esta manera, no sólo estará al servicio de la

comunicación, sino que además, tendrá lugar en un contexto propicio a la adquisición. Es decir, la enseñanza de la gramática ya “[n]o se programa por adelantado [...], sino que aborda las oportunidades que surgen de forma natural en la interacción entre los aprendices y las tareas” (Long y Robinson, 1998: 23) (TA)⁵³. Por ejemplo, para abordar la distinción modal en español/L2, ya no se planea con antelación su enseñanza y se busca para ello un contexto comunicativo adecuado, sino que se espera a que la necesidad de trabajarla surja de manera natural en un contexto de interacción comunicativa como “realizar una reserva de hotel”.

Por otro lado, además de sugerirse que la instrucción formal se lleve a cabo en el seno de una actividad de interacción comunicativa y cuando una necesidad comunicativa así lo exija y justifique, las nociones de *ruta natural de adquisición*, *programa interno de aprendizaje* e *hipótesis de la enseñabilidad y aprendibilidad*, sugieren que la enseñanza de la gramática sea reactiva y no proactiva; es decir, que no imponga aleatoriamente el aprendizaje de cualquier forma, sino que aborde el tratamiento de una forma concreta cuando se produzca un error y/o dificultad. Luego, la instrucción formal ya no consiste en la enseñanza de la estructura “del día”, sino en el tratamiento *ipso facto* de la forma que induce a error y/o dificultad. De esta manera, el docente se asegura de que su intervención sea coherente con el desarrollo natural de la IL de su aprendiz, y con sus necesidades de aprendizaje y comunicación.

[l]a atención a la forma a menudo consiste en un cambio de atención ocasional a las características del código lingüístico –por el profesor y/o por uno o más estudiantes–, una atención desencadenada por problemas percibidos en la comprensión o producción. (Long y Robinson, 1998: 23) (TA)⁵⁴.

Así, volviendo al ejemplo anterior, ya no se trata de llegar al aula con la intención de enseñar la distinción modal, sino de abordarla, por ejemplo, en las oraciones de relativo cuando, en un juego de roles, uno de los aprendices emita una locución como (4), siendo el antecedente de *puede* (una habitación doble) un referente desconocido:

(4) Quería reservar una habitación doble que puede incluir cama supletoria.

Cabe mencionar además, que el hecho de abordar la enseñanza de la gramática de forma reactiva y en el seno de una actividad de interacción comunicativa, se postula que simplificará el aprendizaje, pues el tratamiento de una forma se llevará a cabo una vez que su significado/función posiblemente esté claro, con lo cual los recursos de atención del estudiante no se verán sobrecargados intentando procesar en paralelo forma y significado/función. Es decir, volviendo a nuestro ejemplo, si un estudiante produce una locución como

⁵³ “[a]re not scheduled in advanced [...], instead, exploit opportunities that arise naturally from the interaction of learners and tasks.” (Long y Robinson, 1998: 23).

⁵⁴ “[f]ocus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features –by the teacher and/or one or more students- triggered by perceived problems with comprehension or production.” (Long y Robinson, 1998: 23).

(4) y el docente decide abordar la distinción modal en las oraciones de relativo, dado que es el propio estudiante el que hace referencia a la (in)existencia del antecedente, el significado del contexto estará más o menos claro.

Por otro lado, considerando los resultados de la investigación centrada en los efectos de la instrucción formal y en el estado de la IL en su ausencia, se arguye que la enseñanza de una forma concreta tiene cabida en el aula cuando, si se abandona al aprendiz a sus propios recursos de aprendizaje, dicha forma meta puede pasar desapercibida. Por lo tanto, se considera (especialmente) el tratamiento de formas comunicativamente redundantes, poco perceptibles, poco frecuentes en el *input*, o simplemente imposibles de adquirir a partir de la exposición a la L2 (los casos advertidos por White). Además, se proponen como condiciones para que una forma concreta sea atendida, el que dicha forma suponga un problema sistemático, remediable, y que su tratamiento le resulte útil al aprendiz porque represente una necesidad comunicativa real. Así, volviendo a nuestro ejemplo, el caso de la selección modal en las oraciones de relativo puede resultar muy poco perceptible para el estudiante porque, además de que la distinción modal en ocasiones sólo implica un cambio vocálico en la desinencia verbal (*puede-pueda*), en las oraciones de relativo aparece en la posición media del enunciado, una posición que la investigación sobre procesamiento de la información arguye es la menos susceptible de ser procesada (VanPatten, 2007).

En cuanto a *cómo* abordar la enseñanza de la gramática, dado que el objetivo de la instrucción formal ha de ser facilitar la *captación* de una forma pero sin llegar a interrumpir el hilo de la comunicación, se proponen intervenciones didácticas breves y que en un *continuum* de explicitud formal se encuentren en el extremo [-] explícito. En este sentido, se proponen técnicas concretas de AF como: (1) el *input* anegado (*input flood*), es decir, un *input* enriquecido con abundantes muestras de la forma meta; (2) el *input* realzado tipográfica y/o auditivamente (*input enhancement*) (Sharwood Smith, 1991, 1993); y, (3) la reformulación correctiva (*recast*), es decir, la reproducción de una locución que corrige aspectos gramaticalmente incorrectos pero que no altera el significado de la intención comunicativa (Long, 1996)⁵⁵. Así, volviendo de nuevo a nuestro ejemplo de aula, ante la locución *Quería reservar una habitación doble que puede incluir cama supletoria*, el docente podría llamar la atención del estudiante sobre la incorrección del modo indicativo en este contexto, por ejemplo reformulando oralmente su locución a la vez que realzando con distinta entonación la corrección; es decir, a la intervención del estudiante podría contestar con una locución como *Quería reservar una habitación doble que puedA incluir cama supletoria* (donde la A mayúscula indica una entonación, por ejemplo, más aguda).

⁵⁵ No obstante, en una alusión reciente al concepto, Long (2007) reconoce como otras posibles técnicas de AF: (a) la instrucción basada en el procesamiento del *input* (*processing instruction*) (VanPatten, 1996); (b) las oraciones de vía muerta (*garden path*) (Tomasello y Herron, 1988); y, (c) la explicación gramatical [+] explícita.

En suma, definición y características de la AF se sintetizan en:

- Motivación: *hipótesis de la ruta natural de adquisición* y del *programa interno de aprendizaje*; datos empíricos sobre los efectos de la instrucción formal y el estado de la IL en su ausencia; e *hipótesis de la captación*.
- Objetivo: promover la *captación*.
- Formas susceptibles de ser atendidas: aquéllas que pasan desapercibidas al aprendiz si se le abandona a sus propios recursos de aprendizaje.
- Condiciones para la atención a una forma: su empleo supone un problema sistemático pero remediable, y su tratamiento resulta útil.
- Naturaleza de las técnicas de AF: reactiva, [-] explícita, breve, y al servicio de la comunicación.
- Técnicas concretas de AF: *input anegado*, *input realzado*, y reformulación correctiva.
- Contexto en el que abordar la AF: tareas de interacción comunicativa.

3. LA ATENCIÓN A LA FORMA: EVALUACIÓN

Considerando el concepto de AF y las características de las técnicas concretas en las que cristaliza, no cabe duda de que se trata de una propuesta de instrucción formal psicolingüísticamente coherente. No obstante, es posible que, en su traslado al aula, sorprendan varios aspectos. El objetivo de este apartado es precisamente evaluar su implementación. Así, se plantea, en primer lugar, la dificultad potencial de la AF para adaptarse al nivel de desarrollo psicolingüístico de la IL (apartado 3.1.). A continuación, se consideran las posibles limitaciones de técnicas estrictamente reactivas y [-] explícitas (apartado 3.2.). Finalmente, se aborda el aspecto que motiva este trabajo, el caso omiso que definición y propuestas didácticas de AF hacen de la práctica sistemática (apartado 3.3.).

3.1. Dificultad de adaptación al nivel de desarrollo psicolingüístico de la interlengua

En su implementación en el aula, lo primero que posiblemente sorprenda en la propuesta de AF es la pericia que debe poseer el docente para detectar y decidir si un problema es psicolingüísticamente susceptible de ser abordado; es decir, la dificultad de que el tratamiento de la gramática se adapte al estadio de desarrollo de la IL.

Es cierto que en la propuesta de AF se proponen como directrices para atender a una forma, que ésta pase desapercibida al aprendiz si se le abandona a sus propios recursos de aprendizaje, que su uso constituya un problema sistemático pero remediable, y que su

tratamiento le resulte útil al aprendiz. Sin embargo, estas directrices pueden en ocasiones resultar insuficientes. Piénsese por ejemplo en el caso comentado anteriormente, en el estudiante que emite la locución *Quería reservar una habitación doble que puede incluir cama supletoria* (4). Imagínese que esta locución la emite un estudiante de español/L2 de nivel intermedio bajo y en una sesión de clase en la que se está trabajando como temática *cómo reservar una habitación de hotel*. Supóngase ahora que en sesiones de clase posteriores se trabaja en actividades de interacción comunicativa (p. e., un juego de roles), la *búsqueda de piso* y *cómo desenvolverse en un restaurante*, y que por lo tanto, salen construcciones del tipo (5) y (6) en las que, en ambos casos, el antecedente es desconocido:

(5) Busco un piso que **tiene* dos dormitorios.

(6) De primero quiero una ensalada que no **está* aliñada.

Si durante las sesiones de clase el profesor no aborda la distinción modal en las oraciones de relativo, es muy posible que este error empiece a constituirse como un problema sistemático, remediable y sin duda de utilidad el día que se aborde, además de un error desencadenado en el seno de una tarea de interacción comunicativa y por una necesidad comunicativa. Sin embargo, ¿está el aprendiz en un nivel intermedio bajo de aprendizaje en condiciones (psicolingüísticamente hablando) de afrontar la distinción modal?, es decir, ¿está su IL preparada para abordarla? Con mucha probabilidad, el docente tendrá conocimiento de la dificultad que la distinción modal entraña para su alumnado, pero ¿cuándo es el momento adecuado para tratarla en el aula? La investigación centrada en el desarrollo de la distinción modal en español/L2 ha puesto de manifiesto que su uso está sujeto a la capacidad del aprendiz para interpretar y generar sintaxis compleja (Collentine, 1995, 2003). No obstante, ¿está el estudiante que empieza a interpretar y generar sintaxis compleja en condiciones de aprender la distinción modal?, y ¿está el docente familiarizado con esta investigación?

Consciente de todas estas dificultades, en una revisión reciente del concepto de AF, Long tilda el *cuándo* abordar la gramática de factor crítico y expone que “[L]a intervención [docente] debería estar guiada, [...], por el juicio (consciente o inconsciente) del profesor sobre la aprendibilidad (por lo tanto, enseñabilidad) potencial de las formas metas” (2007: 123) (TA)⁵⁶. En este sentido se plantea: ¿se puede asegurar con absoluta certeza que el entendimiento (consciente o inconsciente) que tenga el profesor sobre el desarrollo psicolingüístico de su estudiante es el correcto? Podría argüirse que, dado que la AF presume de respetar el desarrollo psicolingüístico del aprendiz, la solución a esta aparente dificultad radicaría en el seguimiento de la ruta natural de adquisición de la L2 a enseñar. Frente a tal propuesta, hay que reconocer sin embargo que esta ruta se ha descrito hasta ahora sólo para muy pocas lenguas (especialmente

⁵⁶ “[T]he intervention should be constrained, [...], by teachers’ (conscious or unconscious) judgments as to the potential target forms’ learnability (hence teachability)” (Long, 2007: 123).

inglés y alemán) y sólo para una fracción reducida de cada lengua (Lightbown, 1998; DeKeyser, 2007e); con lo cual, en ausencia de más evidencia, proponer técnicas concretas de actuación didáctica parece aún prematuro (DeKeyser, 1998; Doughty y Williams, 1998c; Lightbown, 1998).

En suma, si bien es de alabar la propuesta de que la instrucción formal se ajuste al desarrollo psicolingüístico del aprendiz y sin duda supone un avance importante con respecto a las propuestas anteriores de enseñanza de la gramática (la AFs), lo cierto es que dicha adaptación no es siempre tarea fácil.

3.2. Limitaciones de la naturaleza [-] explícita y reactiva de las técnicas didácticas

Cuando se considera la implementación de la AF en el aula, es posible que, debido a su naturaleza [-] explícita y reactiva, también llamen la atención las limitaciones potenciales de las técnicas didácticas en las que cristaliza (*input anegado*, *input realzado* y reformulación correctiva).

En cuanto a la primera característica, su naturaleza [-] explícita, si bien favorece que el tratamiento didáctico no obstruya la comunicación —y de hecho es una de las características que diferencia a la AF de la AFs—, también lleva a cuestionar hasta qué punto asegura el aprendizaje de una forma meta. Es decir, volviendo al ejemplo de aula (4), supóngase que tras la locución *Quería reservar una habitación doble que puede incluir cama supletoria*, el profesor decide, convencido de que su estudiante es psicolingüísticamente capaz de afrontar la distinción modal, reformularla con entonación realzada, ¿basta la reformulación *Quería reservar una habitación doble que puedA incluir cama supletoria* para el desarrollo de esta forma? En este sentido, se puede argüir que, dado que el objetivo de la AF es facilitar la *captación* (el registro consciente de formas), y no el *entendimiento* (la formulación consciente de las reglas o principios abstractos que subyacen a la ordenación de las formas en el *input*), si esta reformulación con entonación realzada facilita la *captación* de la forma en *subjuntivo*, la AF habrá desempeñado entonces su función. Aunque, como apunta Loewen, “[e]xiste controversia en cuanto al grado de explicitud de la AF necesario para inducir la captación de los estudiantes” (2011: 582) (TA)⁵⁷. No obstante, incluso si efectivamente la reformulación induce en este caso la *captación*, ¿asegura esta *captación* la posterior adquisición de esta forma de sobra difícil de aprender?

Quizás es por esta limitación de las técnicas genuinas de AF por lo que algunas de las que hoy se engloban bajo el paraguas de esta propuesta de instrucción formal abogan por un tratamiento [+] explícito. A modo de ejemplo, en el volumen que recoge la segunda formulación del concepto de AF (Doughty y Williams, 1998a), Doughty y Williams (1998c) identifican hasta

⁵⁷ “[t]here is controversy regarding the explicitness of FonF necessary to induce learner’s noticing” (Loewen, 2011: 582).

once tipos de técnicas que clasifican en un *continuum* de [-] a [+] explicitud formal⁵⁸: (i) anegación del *input*; (ii) procesamiento o producción “obligada” de la forma meta para completar con éxito la tarea; (iii) *input* realizado auditiva y/o tipográficamente; (iv) negociación; (v) retroalimentación correctiva; (vi) *output* realizado auditiva y/o tipográficamente; (vii) interacción realizada; (viii) dictoglosia (negociación de la forma); (ix) tareas de concienciación lingüística; (x) instrucción basada en el procesamiento del *input*⁵⁹; y, (xi) oraciones de vía muerta (provocación deliberada del error para ser tratado posteriormente). Así, cuando se considera la naturaleza de algunas de estas técnicas, se observa por ejemplo que las oraciones de vía muerta obstruyen el flujo de la comunicación; que la instrucción basada en el procesamiento del *input* parte de una explicación gramatical [+] explícita; o que la dictoglosia promueve la reflexión metalingüística. En definitiva, parte de las técnicas que hoy se engloban bajo el paraguas de la AF no obedecen rigurosamente a sus principios genuinos, sino que parecen ampliar la definición original para incluir la posibilidad de facilitar el *entendimiento*. En este sentido, en su revisión posterior del concepto, el propio Long (2007) incluye como otras posibles alternativas didácticas: la instrucción basada en el procesamiento del *input*, la explicación gramatical [+] explícita, o las oraciones de vía muerta.

En cuanto a la segunda característica, la naturaleza reactiva de las técnicas de AF, si bien este rasgo responde a una dificultad comunicativa y favorece que el tratamiento didáctico esté en consonancia con el desarrollo psicolingüístico del aprendiz (oponiéndose así a la AFs), posiblemente llame la atención la preparación que debe poseer el docente para, surgida una dificultad en la comunicación, abordarla correctamente *ipso facto*. Es decir, si ya tratar una dificultad en la interacción comunicativa puede ser complejo por las razones previamente expuestas⁶⁰, disponer espontáneamente de la técnica, explicación, o ejemplo adecuado y satisfactorio para el alumnado puede ser una tarea igualmente complicada. Evidentemente, esta dificultad puede salvarse siempre y cuando el docente disponga de experiencia y un buen conocimiento de la lengua que imparte.

Frente a esta postura entonces, Lightbown (1998) sugiere que la AF puede planificarse *a priori* y abordarse mediante mini-lecciones que presentan una explicación metalingüística (tratamiento proactivo y [+] explícito), pero que no se alejan del objetivo comunicativo que ocupa a estudiante y profesor. Complementando esta breve explicación y cuando surjan dificultades en la comunicación, puede entonces incluirse las técnicas de AF sugeridas por Long y Robinson. Sostiene Lightbown que la necesidad de una AF proactiva y [+] explícita descansa en dos hechos: (a) puede que algunas formas simplemente no surjan en la interacción natural del aula; y, (b) si se llevan al aula técnicas de corrección [-] explícitas (p. e., un gesto facial de

⁵⁸ Doughty y Williams (1998c) identifican “explicitud formal” con “obstrucción de la comunicación e intervención del profesor”.

⁵⁹ Véase el apartado 2. del capítulo 3.

⁶⁰ Véase el apartado 3.1. de este capítulo.

desconcierto), éstas sólo resultarán eficaces si el estudiante dispone antes de información con la que compararlas. Asimismo, Doughty y Williams (1998c), sin proscribir una AF reactiva, reconocen su dificultad de implementación en la práctica, y prescriben una AF tanto reactiva como proactiva, dependiendo su elección de las características de la forma meta y de las características del alumnado, especialmente sus L1s y sus capacidades.

3.3. Ausencia de la práctica sistemática en la atención a la forma

Finalmente, en la evaluación de la AF es posible que sorprenda el aspecto que motiva este trabajo y que no es otro sino cómo enmudecen fundamentos, definición y propuestas didácticas, en lo que a la práctica sistemática se refiere.

Además de que, como ya se discutiera, ni el concepto, ni evidentemente los fundamentos de la AF, mencionan la práctica sistemática, un análisis detallado de las técnicas didácticas citadas por Doughty y Williams (1998c) revela que tan sólo la instrucción basada en el procesamiento del *input* la contempla. Por su parte, y como se verá más adelante, esta propuesta sólo considera las actividades de práctica sistemática en las destrezas de comprensión lingüística⁶¹.

Por otro lado, la investigación empírica que ha estudiado las posibilidades de la enseñanza de la gramática en los últimos años apunta en la misma dirección. En este sentido, Norris y Ortega (2000) señalan que, una vez asumido que la instrucción formal sí cambia las cosas, la investigación centrada en su pertinencia durante los años 80 y 90 ha buscado dilucidar qué propuestas didácticas resultan más eficaces, señalando como principales líneas de estudio, las posibilidades de: (1) los enfoques *explícitos* frente a los enfoques *implícitos*⁶²; (2) la concienciación metalingüística; (3) la AF frente a la AFs; (4) la retroalimentación negativa; (5) la instrucción basada en el procesamiento del *input* frente a pedagogías de corte tradicional; y, (6) la práctica de comprensión lingüística frente a la práctica de producción lingüística. Es decir, salvo la última línea de investigación, ninguna aborda las posibilidades de la práctica sistemática. En cuanto a esta última línea de estudio, su objetivo en realidad no ha sido estudiar los efectos de la práctica, sino demostrar que, frente a quienes sostienen que la comprensión lingüística es la única variable causativa de la adquisición (Krashen, 1985; VanPatten, 1996), la producción lingüística es asimismo un desencadenante del aprendizaje (DeKeyser, 1997; Salaberry, 1997; Toth, 2006)⁶³.

⁶¹ Véase el apartado 2. del capítulo 3.

⁶² Téngase en cuenta que Norris y Ortega (2000) identifican *explícito* e *implícito* con [+] *explícito* y [-] *explícito* respectivamente.

⁶³ Véase el apartado 3.1. del capítulo 3.

Más aún, Norris y Ortega investigan la influencia de la duración de la instrucción formal en el nivel último de aprendizaje, y encuentran que hasta un 68% de la investigación primaria emplea tratamientos de instrucción con una duración inferior a 2 horas, y sólo un 14% emplea tratamientos con una duración superior a 7 horas, lo cual es indicativo del caso omiso que se le ha prestado a la práctica sistemática. Por otro lado, en cuanto a ese 14% que emplea tratamientos con una duración superior a 7 horas, un análisis de dichos estudios revela que el objetivo de investigación tampoco ha sido constatar las posibilidades de la práctica sistemática en la instrucción formal⁶⁴, sino determinar la eficacia de: (a) la instrucción formal (White *et al.*, 1991); (b) la instrucción analítico-funcional (Harley, 1989; Day y Shapson, 1991; Lyster, 1994); (c) la enseñanza *explícita* y la enseñanza *implícita*⁶⁵ (Doughty, 1991; DeKeyser, 1995; de Graaff, 1997); y, (d) el *input* gramatical y el *input* pidgin (Yang y Givón, 1997).

En cuanto a la investigación desarrollada desde la publicación del meta-análisis de Norris y Ortega (2000) hasta la publicación de este trabajo, a nuestro entender, la práctica sistemática ha seguido sin constituirse como una variable de estudio. En este sentido, de Graaff y Housen (2009) señalan como líneas de investigación durante estos últimos años, las posibilidades: (a) de distintas técnicas de instrucción (p. e., AF, AFs, AS, [+]*explícita*, inductiva, deductiva, o tipos de retroalimentación); y, (b) de la interacción entre técnica de instrucción y características: (b. 1) del aprendiz (p. e., dominio de la L2, edad, experiencia previa en el aprendizaje de otras L2s, o motivación); y, (c) de la forma meta (p. e., complejidad, perceptibilidad, o frecuencia).

Considerando entonces lo expuesto hasta ahora, cabe plantearse lo siguiente: si un aprendiz de L2 se encuentra con una dificultad en la expresión o comprensión de la lengua meta, o simplemente tiende a ignorar una forma concreta por su baja frecuencia y/o perceptibilidad en el *input*, y el docente, convencido de sus posibilidades psicolingüísticas para afrontarla, decide hacerlo, ¿basta para su desarrollo el empleo de tratamientos didácticos que faciliten sólo la *captación*, o en el mejor de los casos, la *captación* y el *entendimiento*? Esta actitud (o mejor dicho, falta de actitud) hacia la práctica sistemática sorprende cuando se considera la concepción que docentes y discentes tienen de la enseñanza de la gramática de la L2, pues, como expone Alonso-Aparicio (2010b), para unos y otros la instrucción formal se asocia con la presentación de una regla y con su consiguiente práctica sistemática. Evidentemente, en lo que a esta postura se refiere, podría argüirse que es una reminiscencia poco deseada de los tradicionales enfoques de enseñanza que tratan a la lengua meta como objeto de estudio en sí misma. Sin embargo, incluso si éste es el caso, esta falta de actitud hacia la práctica sistemática sigue desconcertando cuando se consideran sus posibilidades para contribuir al aprendizaje según lo avanzado en el campo de la psicología cognitiva por la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento (Anderson, 1976 y sgtes.)⁶⁶.

⁶⁴ Excepto DeKeyser (1997). Véase el apartado 3.1. del capítulo 2.

⁶⁵ Véase la nota 62 de este capítulo.

⁶⁶ Véase el apartado 2. del capítulo 2.

Cuando Krashen postuló que el efecto de la instrucción formal es “[p]eriférico y frágil” (1992: 409) (TA)⁶⁷, R. Ellis (entre otros) expuso que: “[n]egar que la instrucción [formal] puede ayudar a los aprendices a adquirir una L2 no es sólo contra-intuitivo, sino contrario a la experiencia personal de incontables profesores y estudiantes” (1985: 229) (TA)⁶⁸. Aprovechando la cita de R. Ellis, se podría exponer entonces que: considerar que la práctica sistemática puede ayudar a los aprendices a adquirir una L2 es intuitivo y está en consonancia con la experiencia personal de incontables profesores y estudiantes, aunque precisamente el propio R. Ellis asegure más tarde que “[e]l objetivo de la instrucción debería ser la *concienciación* [en el sentido de *captación* y *entendimiento*] más que la *actuación* [en el sentido de ejercitación]” (2002b: 29) (cursiva en el original)⁶⁹ (TA)⁷⁰.

4. A MODO DE SÍNTESIS

El objetivo de este capítulo ha sido constatar cómo enmudece la AF, la propuesta de instrucción formal hoy en boga, en lo que a la práctica sistemática se refiere. Para ello, se ha revisado, además del concepto y naturaleza de las técnicas concretas en las que cristaliza, los fundamentos que sientan las bases de su formulación y caracterización.

Se ha visto que la AF se constituye como una propuesta de enseñanza de la gramática psicolingüísticamente sostenible y coherente con la visión funcionalista del lenguaje. En este sentido, se ha visto que, a partir de los datos arrojados por la AL2 y la lingüística funcionalista, se postula que la AF puede facilitar la *captación* de la forma meta mediante técnicas didácticas reactivas y [-] explícitas que se despliegan en el seno de actividades de interacción comunicativa cuando un problema de comunicación así lo exige y/o justifica.

Sin embargo, como también ha quedado patente a lo largo del capítulo, la AF enmudece en lo que a las posibilidades de la práctica sistemática se refiere. En lo que esto respecta, si bien convencidos de la idoneidad de los fundamentos que subyacen a la formulación de la AF, cabe plantearse: ¿está la práctica sistemática psicolingüísticamente justificada como para merecer un lugar en el tratamiento de aspectos formales de la lengua meta? Se aborda esta cuestión en el capítulo siguiente.

⁶⁷ “[p]eripheral and fragile” (Krashen, 1992: 409).

⁶⁸ “[t]o deny that instruction can help learners to acquire a L2 is not only counter-intuitive, but contrary to the personal experience of countless teachers and students” (R. Ellis, 1985: 229).

⁶⁹ Véase también R. Ellis (2003b).

⁷⁰ “[t]he focus of instruction should be *awareness* rather than *performance*.” (R. Ellis, 2002b: 29).

capítulo dos

Fundamentos psicolingüísticos de la práctica sistemática: la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento y su aplicación al campo de la Adquisición de Segundas Lenguas

Posiblemente todos tengamos la intuición y la experiencia de que con la práctica mejoramos nuestra habilidad para tocar el violín, editar un texto en un procesador de textos, conducir un coche, o hablar una lengua no nativa. En el caso de la adquisición de una segunda lengua (L2), Alonso-Aparicio (2010b) muestra que docentes y discentes coinciden en, además de reconocer la práctica sistemática como parte integrante de la instrucción formal, atribuirle la capacidad de fomentar la fluidez y la precisión lingüística.

Si en el capítulo anterior se ponía de manifiesto el caso omiso que la propuesta de instrucción formal hoy en boga, la atención a la forma (AF), presta a la práctica sistemática, en este segundo capítulo se reflexiona sobre sus posibilidades para contribuir al desarrollo de destrezas, y más en concreto, al desarrollo de la interlengua (IL). De esta manera, la propuesta de integrar la práctica sistemática en la instrucción formal no sólo estará avalada por la propia experiencia y observación, sino por una propuesta teórica científicamente probada.

Considerando entonces dicho propósito, este capítulo se organiza como sigue. En primer lugar, se reflexiona sobre los efectos empíricamente observables de la práctica sistemática

en el desarrollo de destrezas (apartado 1.). A continuación, se expone la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento (Anderson, 1976 y sptes.), un modelo teórico desarrollado en el seno de la psicología cognitiva que manifiesta que el conocimiento que subyace al comportamiento experto resulta (entre otras cosas) de una práctica sistemática (apartado 2.). Finalmente, se concluye con una reflexión acerca de cómo pueden las conclusiones avanzadas por la teoría de Anderson informar sobre el desarrollo de la IL (apartado 3.).

1. EFECTOS OBSERVABLES DE LA PRÁCTICA SISTEMÁTICA

Es probable que todos tengamos la intuición y la experiencia de que con la práctica mejoramos la ejecución de la destreza que aprendemos, ya sea tocar el violín, editar un texto en un procesador de textos, conducir un coche, o hablar una lengua no nativa. Esta mejora se manifiesta por ejemplo en nuestra capacidad para ejecutar tareas con mayor rapidez. Así, con la práctica conseguimos interpretar una pieza de violín *molto vivace* tal y como pretende su compositor, y no *molto lento* como la interpretábamos al inicio de nuestro aprendizaje; o, conseguimos mantener una conversación en una L2 de manera fluida y espontánea. Asimismo, el porcentaje de errores disminuye progresivamente con la práctica hasta no cometerse, o cometerse muy pocos. Por ejemplo, con la práctica conseguimos editar un texto sin confundir grafías; o, logramos expresar correctamente opiniones personales en una lengua no nativa. De igual modo, con una ejercitación más o menos prolongada, llegamos a un dominio de la tarea tal, que nos permite llevar a cabo otra tarea de forma simultánea o casi simultánea. Así, podemos llegar a conducir un coche a la vez que prestamos atención a lo que dice la radio en una L2. Más aún, con la práctica podemos incluso adquirir rutinas difíciles de cambiar. Por ejemplo, es posible que la persona que lleva toda su vida editando textos en una máquina de escribir, rehúse emplear un procesador de textos informático incluso a sabiendas de que el resultado pueda llegar a ser superior y la inversión de tiempo y esfuerzo menor. Finalmente, una ejercitación prolongada nos puede llevar a un dominio de la destreza tal, que seguir ejercitándola nos produzca la sensación de o no avanzar, o de avanzar muy poco con cada nueva sesión de práctica.

Todos estos fenómenos han sido estudiados y constatados por la psicología cognitiva en la adquisición de destrezas tan dispares entre sí como las que se acaban de comentar. De hecho, existe un abundante número de investigaciones que demuestra que con la práctica se produce un descenso en la tasa de errores y tiempos de ejecución de una tarea (Newell y Rosenbloom, 1981). Por otro lado, aunque no existe consenso teórico acerca de si somos capaces de desempeñar dos tareas simultáneamente o, si por el contrario, alternamos tareas en milésimas de segundo (Pashler y Johnston, 1998), existen numerosos estudios que

ponen de manifiesto que con la práctica somos capaces, por lo menos superficialmente, de desempeñar dos tareas a la vez (Schumacher *et al.*, 2001). De igual modo, la tendencia a resolver un problema mediante un determinado procedimiento cuando éste ha sido ejercitado y la evitación de un procedimiento alternativo no ejercitado también ha sido demostrada – fenómeno *Einstellung*⁷¹– (Bilalić *et al.*, 2008). Finalmente, la investigación en adquisición de destrezas ha puesto de manifiesto que la relación que se establece entre la práctica y sus beneficios sigue una función matemática concreta conocida como la *ley del ejercicio* –*power law of learning*– (Newell y Rosenbloom, 1981). Esta función viene a mostrar que a más sesiones de práctica, mayor dominio de la destreza; pero también muestra que a más sesiones de práctica, menor es el beneficio obtenido en cada sesión de práctica⁷².

En el caso concreto que ocupa en este trabajo, la práctica sistemática de determinadas formas lingüísticas de la lengua no nativa, que tengamos constancia, sólo contamos como evidencia empírica que recoge sus efectos, con DeKeyser (1997). Como se verá más adelante⁷³, este estudio muestra que la práctica sistemática fomenta no sólo la fluidez lingüística (es decir, el descenso en los tiempos de ejecución), sino también la precisión lingüística (es decir, el descenso en el porcentaje de errores).

Considerando entonces que todos tenemos la intuición y la experiencia de que la práctica sistemática es parte del éxito en el aprendizaje de una destreza, y una vez constatada empíricamente la realidad de los efectos que intuitivamente le atribuimos, nos preguntamos por la existencia de alguna teoría sobre la cognición humana compatible con ellas, es decir, por la existencia de alguna formulación teórica en la que la naturaleza del conocimiento que subyace al comportamiento experto dependa de la práctica sistemática. De esta manera, la propuesta de contemplar la práctica sistemática como parte integrante de la instrucción formal no sólo estará avalada por la observación, la intuición, y la experiencia, sino también por la formulación teórica.

⁷¹ El término alemán *einstellung* se traduce en castellano por *actitud adquirida*.

⁷² La ley del ejercicio se representa matemáticamente mediante una ecuación potencial (*power law*), es decir, una ecuación en la que la variable independiente se encuentra en la base de una potencia cuyo exponente es un parámetro fijo (a diferencia de la llamada función exponencial, en la cual la variable independiente se encuentra en el exponente de una potencia de base fija). Concretamente, la ley del ejercicio se representa mediante la ecuación $B = a + bN^c$, donde B es la variable dependiente y representa el beneficio obtenido mediante la práctica (ya sea en tiempo de ejecución de una tarea o en tasa de errores); y , N es la variable independiente y representa las veces que el sujeto practica la tarea. Por su parte, a representa el valor asintótico al que tiende B , es decir, “la mejor ejecución posible” o el beneficio obtenido después de una práctica (un número de ejecuciones N) infinita o muy extensa (nótese que para N tendiendo a infinito la potencia N^c tiende a cero, resultando $B = a$); b representa la diferencia entre el beneficio obtenido en la primera ejecución y el valor asintótico (considérese que para la primera ejecución, $N = 1$ y $N^c = 1$, resulta $B = a + b \cdot 1 = a + b$, de donde $b = B - a$); y , c representa el índice de aprendizaje, un parámetro propio de cada tarea y de cada ejecutante (a mayor valor de c más rápidamente se acerca el beneficio B al valor asintótico a).

⁷³ Véase el apartado 3.1. de este capítulo.

2. LA PRÁCTICA SISTEMÁTICA Y LA TEORÍA DEL CONTROL ADAPTATIVO DEL PENSAMIENTO

Desde la perspectiva de la psicolingüística, la práctica sistemática encuentra una razón de ser en la teoría del Control Adaptativo del Pensamiento de Anderson (1976 y sgtes.) –*Adaptive Control of Thought (ACT)*⁷⁴. Por su parte, en psicología cognitiva, dicho modelo posiblemente constituya la propuesta teórica más completa, ambiciosa, y sólida sobre la cognición humana. De hecho, la ACT consiste en “[u]na teoría sobre la naturaleza del conocimiento humano, una teoría sobre cómo se despliega este conocimiento, y una teoría sobre cómo se adquiere este conocimiento” (Anderson y Lebiere, 1998: 5) (TA)⁷⁵. Más aún, esta teoría está avalada por un extenso corpus de estudios empíricos, y además se ha adaptado a un programa informático que permite comprobar o refutar sus predicciones⁷⁶.

La ACT parte de la premisa de que “[t]odos los procesos cognitivos superiores, como memoria, *lenguaje*, solución de problemas, imágenes, deducción e inducción, son distintas manifestaciones de un mismo sistema subyacente” (Anderson, 1983: 1) (cursiva añadida) (TA)⁷⁷. Es decir, este modelo sugiere que el lenguaje se almacena y recupera de la memoria como cualquier otro tipo de información, y que su adquisición procede igual que en el caso de otras destrezas cognitivas complejas. Este modelo contrasta por lo tanto con la visión de quienes postulan la existencia de un dispositivo específico para la adquisición, representación y actuación lingüística⁷⁸.

Por otro lado, cabe mencionar en cuanto a esta teoría, que el acrónimo ACT engloba las sucesivas versiones del modelo que, a lo largo de los últimos 35 años, Anderson y sus colaboradores vienen elaborando. Así, a mediados de los años 70 surgía la primera formulación, conocida como la ACTE (Anderson, 1976, 1982; Neves y Anderson, 1981); a comienzos de los 80 nacía la ACT*(Anderson, 1983); y a partir de los 90 se desarrollaban las distintas versiones de la actual ACT-R (R de Racional): la ACT-R 2.0 (Anderson, 1993), la ACT-R 4.0 (Anderson y Lebiere, 1998), y la ACT-R 5.0 (Anderson *et al.*, 2004)⁷⁹. Como cabe esperar, el impulso de estas sucesivas versiones ha sido acomodar los datos empíricos que ha ido arrojando la investigación. Sin embargo, pese a esta constante reelaboración, la esencia de la ACT se ha mantenido intacta, defendiéndose siempre la existencia de dos tipos de conocimiento y de tres fases en la adquisición del conocimiento. En cualquier caso, y considerando lo que aquí nos ocupa,

⁷⁴ Se adopta aquí, en su versión inglesa, el acrónimo ACT por su difusión en la literatura en español.

⁷⁵ “[a] theory of the nature of human knowledge, a theory of how this knowledge is deployed, and a theory of how this knowledge is acquired” (Anderson y Lebiere, 1998: 5).

⁷⁶ Para acceder gratuitamente al *software* y a muchas publicaciones claves en la evolución de la ACT, consúltese la URL <http://act-r.psy.cmu.edu> [Última visita: 25/05/2011].

⁷⁷ “[a]ll the higher cognitive processes, such as memory, language, problem solving, imagery, deduction and induction, are different manifestations of the same underlying system.” (Anderson, 1983: 1).

⁷⁸ Véase Chomsky (1959 y sgtes.) en el debate sobre el lenguaje en general; y véase White (1989a, 2003) en el debate sobre la L2.

⁷⁹ Para una breve presentación de la evolución de los modelos, véase el prefacio de Anderson y Lebiere (1998).

nuestra exposición se centra en la última versión de la teoría (ACT-R) y en la presentación de los aspectos más relevantes de cara a las posibilidades de la práctica sistemática para contribuir al desarrollo de la IL.

Así, aunque no es el objetivo aquí realizar una descripción pormenorizada de la ACT, resulta imprescindible presentar sucintamente sus premisas clave para entender la contribución de la práctica sistemática al desarrollo de destrezas. Por ello, en una primera sección se describe brevemente los tipos de conocimiento y las fases de adquisición del conocimiento que postula la ACT (apartado 2.1.). A continuación, se reflexiona sobre la contribución de la práctica sistemática en el desarrollo de destrezas (apartado 2.2.). Finalmente, se hace un último apunte sobre la naturaleza del conocimiento que subyace al comportamiento experto (apartado 2.3.).

2.1. Breve presentación de la ACT: tipos de conocimiento y fases de la adquisición del conocimiento

La ACT asume que el conocimiento humano se estructura en dos categorías: conocimiento declarativo y conocimiento procedimental⁸⁰.

El *conocimiento declarativo* se corresponde con el conocimiento factual (los hechos), el “saber qué”, el saber cómo está organizado el mundo y lo que en él sucede. Se trata de un conocimiento inerte, inactivo, que no desencadena acciones, aunque sí activa el conocimiento responsable de las acciones. Se trata además de un conocimiento del que se tiene consciencia, y que generalmente se puede describir o verbalizar. De acuerdo con la ACT, este conocimiento se representa en forma de *chunks* o “paquetes de información”, es decir, en configuraciones de elementos que codifican lo que se sabe. Algunos ejemplos de conocimiento declarativo incluyen: saber que *3 más 9 es 12*, y saber que *en español, el plural de los sustantivos acabados en vocal átona o en las vocales tónicas -á, -é, y -ó, se forma añadiendo la desinencia -s al sustantivo*⁸¹.

En cuanto al *conocimiento procedimental*, éste se corresponde con el “saber cómo” (las acciones), el saber cómo hacer algo, cómo ejecutar el conocimiento declarativo para resolver un problema según las circunstancias. Se trata de un conocimiento que generalmente no suele ser descriptible, sino que se infiere del comportamiento del individuo, y un conocimiento que, en realidad, sólo se puede verbalizar cuando se mantiene o recupera su representación

⁸⁰ Se emplean como sinónimos los términos *conocimiento* y *memoria*.

⁸¹ Nótese la notación informal de los ejemplos de *chunks* (conocimiento declarativo) y de reglas de producción (conocimiento procedimental) que se presentan a lo largo de este apartado. Como cabe esperar, su notación científica es bastante más compleja, técnica, y llena de formalismos.

declarativa (p. e., el docente de español/L2 que usa la lengua meta de manera fluida pero que mantiene sus reglas gramaticales en forma declarativa porque las enseña con frecuencia). De acuerdo con la ACT, el conocimiento procedimental se representa en forma de *reglas de producción* o *producciones* que consisten en proposiciones del tipo: *condición-acción* o *Si la circunstancia es X, ENTONCES ejecuta Y*. Es decir, en las producciones, la cláusula *condición* o *Si* especifica la circunstancia en la que se aplica la regla de producción, mientras que la cláusula *acción* o *ENTONCES* especifica qué hacer en la circunstancia determinada en la condición (p. e., Si el objetivo es sumar 643 más 579, ENTONCES me tengo que centrar primero en la suma de 3 más 9). La ACT postula además que cada cláusula condición y cada cláusula acción suelen contener más de una condición y más de una acción. Luego, cuando se cumplen las condiciones de la cláusula condición, la producción puede “dispararse” y las acciones de la cláusula acción, “ejecutarse”. Finalmente, la ACT postula que tanto las condiciones como las acciones se definen como estructuras declarativas, y normalmente, la primera condición de cada producción es un *chunk* que especifica el objetivo de la producción, mientras que el resto de condiciones suponen la recuperación de uno (o unos pocos) *chunk(s)* de la memoria declarativa. Por lo tanto, la ACT asume que la cognición humana es el producto de la interacción de las memorias declarativa y procedimental.

Ahora bien, ¿cómo llega el sistema de cognición a adquirir estas reglas de producción responsables de la resolución de un problema? En la adquisición de las reglas de producción, la ACT postula tres fases: (1) declarativa; (2) de compilación de producciones; y, (3) de automatización o refinamiento.

La *fase declarativa* implica la adquisición de conocimiento declarativo y supone la primera fase de la adquisición⁸². La ACT postula que la adquisición de un *chunk* tiene lugar a través de la codificación de un hecho del mundo exterior, ya sea mediante la observación de una demostración, la transmisión verbal del que sabe (el experto) al que no sabe (el novato), o la combinación de ambos procedimientos. Asimismo, la ACT postula como vía alternativa para la adquisición de un *chunk*, el producto que resulta de la acción de una producción (p. e., si la producción *Si el objetivo es formar el plural de un sustantivo que termina en vocal átona, ENTONCES genera el sustantivo y añádele la desinencia –s* me permite generar *casas* como forma plural de *casa*, entonces *el plural de casa es casas* se almacena como *chunk*).

⁸² Aunque en 1993 Anderson postula que “[t]odo aprendizaje comienza en forma declarativa” (1993: 69) (TA: “[a]ll knowledge starts out in declarative form”), DeKeyser recoge una cita menos radical: “[E]s demasiado argüir que el conocimiento procedimental nunca se pueda adquirir sin una representación declarativa [...]. No obstante, la investigación indica que ésta es una vía esencial para la adquisición del conocimiento procedimental” (Anderson y Fincham, 1994: 1323; citados en DeKeyser, 1998: 48) (TA: “[I]t is too strong to argue that procedural knowledge can never be acquired without a declarative representation [...]. Nonetheless, the research does indicate that this is a major avenue for the acquisition of procedural knowledge.”).

Una vez adquirido el conocimiento declarativo, éste se transforma, en la *fase de compilación*⁸³ y ante la necesidad de resolver un problema o conseguir un objetivo, en conocimiento procedimental o producciones. Para ello, el conocimiento declarativo se interpreta mediante reglas de producción generales, y en caso de resolverse el problema o conseguirse el objetivo mediante las reglas de producción generales, automáticamente se crea una regla de producción (a partir del conocimiento declarativo inicial). Esta fase se logra con la experimentación del comportamiento meta en uno o unos pocos ensayos o tanteos iniciales mientras se depende del conocimiento declarativo. Luego, esta fase no supone un proceso especialmente difícil o que requiera gran inversión de tiempo.

Finalmente, el conocimiento procedimental se transforma en conocimiento procedimental automático en la *fase de automatización, ajuste, refinamiento, y fortalecimiento del conocimiento procedimental*, es decir, la producción recién compilada se transforma en producción que se puede ejecutar con fiabilidad. Para ello, es necesario experimentar el comportamiento meta en una práctica reiterada, por lo que esta fase supone un proceso largo. Una vez alcanzada esta fase, la representación declarativa inicial del conocimiento puede “perdersé” (p. e., el aprendiz de español/L2 puede acabar olvidando las reglas de formación del plural del sustantivo que un día aprendió), o no “perdersé” (p. e., el caso de un profesor de L2 con un dominio fluido de la lengua meta y un conocimiento declarativo de sus reglas gramaticales).

2.2. La práctica sistemática en la ACT

Considerando lo ya expuesto sobre la ACT, se adivinan las posibilidades de la práctica sistemática para contribuir al desarrollo del conocimiento que subyace al comportamiento experto, es decir, de las reglas de producción o conocimiento procedimental. Como se ha discutido, una práctica inicial es la clave fundamental para que el conocimiento declarativo se compile, y una vez que la regla de producción se ha compilado, una práctica prolongada es de nuevo el elemento decisivo para que esa producción recién compilada se automatice y pueda ser utilizada con fiabilidad. Otra alternativa a la hora de considerar las posibilidades de la práctica sistemática para contribuir al desarrollo del conocimiento procedimental es analizar la naturaleza de este conocimiento en la resolución de un problema. Veamos.

En primer lugar, y como ya se ha expuesto, el conocimiento procedimental es el responsable de la resolución de un problema o la consecución de un objetivo como, por ejemplo, el cálculo de la suma de 643 más 579. De acuerdo con la ACT, la resolución de un

⁸³ El término *compilación* es un préstamo de la ciencia informática que viene a significar “traducción”. El diccionario de la Real Academia Española define el término *compilar* como: “preparar un programa en el lenguaje máquina a partir de otro programa de ordenador escrito en otro lenguaje”.

problema supone la resolución de muchos pequeños problemas, y por lo tanto, la consecución de muchos pequeños objetivos (p. e., el cálculo de la suma de 643 más 579, implica calcular primero la suma de 9 más 3, llevarme “una” a la columna de las decenas, etc.). La resolución de un problema implica entonces el despliegue *en serie* (frente a *en paralelo*) de una secuencia de reglas de producción, dado que cada regla de producción cubrirá uno de esos pequeños objetivos (p. e., para calcular la suma de 643 más 579, primero recuperamos la suma de 9 más 3, después anotamos el 2 de 12 en la columna de las unidades, a continuación nos llevamos “una” a la columna de las decenas, etc.). Así, cada regla de producción representa en la ACT un “escalón” en la resolución de un problema, y además, cada regla de producción supone, de acuerdo con la ACT, la unidad mínima de cognición o los “átomos de la cognición” (Anderson y Lebiere, 1998).

Ahora bien, la ACT postula que las producciones que se ejecutan son aquéllas que satisfacen los pequeños objetivos que se tienen que cumplir. El problema es que, ante la necesidad de cumplir un pequeño objetivo, la ACT-R (el sistema de cognición) generalmente dispone de varias producciones capaces de satisfacerlo; sin embargo, de acuerdo con la ACT, sólo una producción puede ejecutarse en un momento dado. El proceso por el cual se discriminan todas las producciones potenciales menos una se llama “resolución de conflicto”. Pero, ¿cómo se decide la producción “ganadora” en esta resolución de conflicto? De acuerdo con la ACT, la probabilidad de que una producción sea la seleccionada en la resolución de conflicto depende de su *utilidad*⁸⁴, un valor que depende a su vez de su probabilidad de lograr el objetivo y del coste que supone su ejecución. La utilidad de una producción se define mediante la ecuación:

$$U_p = PO - C$$

Es decir, la utilidad U de una producción p es el producto de su probabilidad P de logro del objetivo O si se ejecuta p , por el valor del objetivo O (tiempo que debería dedicarse para satisfacer el objetivo, luego definido en unidades de tiempo), menos el coste C de ejecución de la producción p (definido en unidades de tiempo). Por su parte, tanto la probabilidad P de que una producción logre el objetivo como el coste C que suponga su ejecución, son valores que se desarrollan con la experiencia o ejercitación. Ambos valores se calculan mediante las siguientes ecuaciones:

$$P = \frac{\text{éxitos}}{\text{éxitos} + \text{fracasos}}$$
$$C = \frac{\text{esfuerzos}}{\text{éxitos} + \text{fracasos}}$$

⁸⁴ Nótese que el término *utilidad* –*utility*– se introduce en la última versión de la ACT-R (ACT-R 5.0; Anderson *et al.*, 2004). En las versiones anteriores, ACT-R 2.0 y ACT-R 4.0, para denotar el mismo concepto se emplea el término *ganancia esperada* –*expected gain*.

La probabilidad P de que una producción logre el objetivo es el cociente entre las veces que ha logrado con éxito el objetivo, y el total de las veces que lo ha intentado (con o sin éxito). Por su parte, el coste C de ejecución es el cociente entre el tiempo total de las ejecuciones, y el número de veces que se ha ejecutado (con o sin éxito). Es decir, tanto la probabilidad P como el coste C son valores que dependen de la ejercitación.

En definitiva, y como se ha discutido tanto en la presentación de la adquisición del conocimiento como en la descripción de éste cuando se emplea en la resolución de un problema, la naturaleza del conocimiento que subyace al comportamiento experto depende de la experiencia o práctica.

2.3. Un último apunte sobre las reglas de producción: no reversibilidad y especificidad

En esta breve presentación de la ACT, cabe hacer un último apunte sobre la naturaleza de las reglas de producción que tendrá importantes implicaciones en cuanto a la didáctica de la gramática de la lengua meta⁸⁵.

Como ya se ha visto, las reglas de producción se representan mediante proposiciones del tipo *condición-acción*, donde si se satisface la condición, se ejecuta la acción. Es decir, la ejecución de una producción tiene lugar de condición a acción, y no de acción a condición; o, en términos coloquiales, las producciones no son reversibles. Por otro lado, también se ha visto que un *chunk* determinado se transforma en una producción específica ante la necesidad de satisfacer un objetivo concreto, y que a partir de ahí, su utilidad para satisfacer dicho objetivo depende de las veces que lo satisface (de la ejercitación); es decir, esa producción acaba siendo muy específica. Resumiendo entonces, se puede decir que las reglas de producción no son reversibles (dado que sólo se ejecutan de condición a acción) y son muy específicas (dado que se crean para satisfacer objetivos concretos y “maduran” cada vez que se ejecutan para satisfacer esos objetivos determinados).

Una consecuencia importante del hecho de que las producciones sean muy específicas y no sean reversibles tiene que ver con el grado de transferencia de conocimiento que puede darse entre tareas aparentemente similares, es decir, ¿hasta qué punto puede la ejercitación de una regla X en una tarea de producción lingüística servir al estudiante de L2 en la resolución de una tarea de comprensión lingüística? La ACT postula que, dada la no reversibilidad y la especificidad de las producciones, “[l]a transferencia que realmente tiene lugar [entre dos tareas más o menos similares] suele ser muy pobre comparada con las ingenuas expectativas que se tienen acerca del grado de transferencia que debería darse” (Anderson, 1993: 183)

⁸⁵ Véase el apartado 3.2. de este capítulo.

(TA)⁸⁶. La ACT postula que el grado de transferencia de conocimiento entre dos tareas más o menos similares depende del conocimiento que ambas tareas comparten. Es decir, imagínese la ejercitación de una primera tarea y por lo tanto la adquisición de unas producciones concretas. Imagínese ahora la resolución de una segunda tarea no realizada antes pero aparentemente similar a la primera, la posibilidad de que las producciones adquiridas en la tarea ejercitada sirvan (se transfieran) para resolver la tarea novel dependerá de las producciones que la tarea novel requiera para su resolución. Así, si la tarea novel necesita para su resolución las mismas producciones que las que ya adquiridas, éstas se transferirán con facilidad; si por el contrario, requiere unas producciones diferentes para su resolución (incluso aunque aparentemente las tareas sean muy similares), la aplicación de las producciones adquiridas no resolverá el problema. Es decir, la ACT postula que el conocimiento que subyace la resolución de un problema se transfiere en la resolución de otro problema sólo cuando la resolución de ambos problemas comparte el mismo sistema de producciones.

Es posible que llegado a este punto, el lector, especialmente aquél con cierto bagaje en la enseñanza y/o aprendizaje de una L2, encuentre que lo que se acaba de exponer contradice su experiencia personal porque ésta le dice por ejemplo que, la práctica de producción lingüística de una regla X permite al aprendiz comprender dicha regla X en una tarea de comprensión lingüística, e incluso, que el aprendiz es capaz de comprender más de lo que puede generar. En cuanto a esta última apreciación, hay que considerar que los déficits en la comprensión lingüística a menudo se compensan con elementos extralingüísticos. En cuanto a la primera apreciación, efectivamente existe cierto grado de transferencia, pues el conocimiento declarativo a partir del cual se crea la regla de producción que permite producir lingüísticamente la regla X es el mismo a partir del cual se crea la regla de producción que permite comprender lingüísticamente dicha regla X. De hecho, la práctica de una regla de producción que permite producir lingüísticamente una regla X refuerza ese conocimiento declarativo original. No obstante, el grado de transferencia que se produce es limitado, pues las reglas de producción necesarias para producir y para comprender sólo comparten el conocimiento declarativo original a partir del cual se han creado⁸⁷.

⁸⁶ “[t]he transfer that actually occurs often compares poorly to naive expectations about how much should occur.” (Anderson, 1993: 183).

⁸⁷ Esta predicción (la transferencia limitada del conocimiento entre destrezas) ha sido extensamente investigada en la ACT. De hecho, el lector interesado puede consultar las posibilidades y limitaciones de la transferencia del conocimiento en Singley y Anderson (1989). En cualquier caso, en el apartado 3.1. se describe un estudio que apoya esta tesis en el contexto de la adquisición de la L2 (DeKeyser, 1997).

3. DE LA TEORÍA DEL CONTROL ADAPTATIVO DEL PENSAMIENTO A LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

El objetivo de este apartado es discutir cómo informan las conclusiones derivadas de la teoría de Anderson al campo de estudio de la AL2. Para ello, se aborda en primer lugar, la investigación que ha estudiado sus predicciones (apartado 3.1.). A continuación, se plantean posibles implicaciones didácticas (apartado 3.2.). Finalmente, y considerando las posibilidades de la práctica sistemática para contribuir al desarrollo de destrezas, se reflexiona sobre las causas potenciales de su exclusión en la instrucción formal (apartado 3.3.).

3.1. Datos empíricos: DeKeyser (1997)

La ACT ha tenido y tiene una influencia considerable en la descripción teórica de la adquisición y desarrollo de una L2, de hecho, son muchos los lingüistas aplicados que han suscrito sus conclusiones (p. e., McLaughlin, 1978, 1987, 1990; Sharwood Smith, 1981; McLaughlin *et al.*, 1983; Chaudron, 1985; Faerch y Kasper, 1987; O'Malley *et al.*, 1987; Ur, 1988, 1996; Hulstijn, 1990; Schmidt, 1992a; DeKeyser, 1994, 1998, 2001, 2007b, 2007d, 2007e, 2009, 2010; de Bot, 1996; Johnson, 1996; McLaughlin y Heredia, 1996; Segalowitz, 2003; DeKeyser y Juffs, 2005; Muranoi, 2007). Sin embargo, pese a tal influencia, sorprende la escasez de investigaciones empíricas que estudien sus predicciones, pues que tengamos constancia, el único estudio que existe hasta la fecha es el que nos disponemos a presentar, DeKeyser (1997)⁸⁸.

En dicho estudio, DeKeyser investigó dos predicciones ya apuntadas: (1) la automatización del conocimiento procedimental mediante la práctica sistemática; y, (2) la transferencia de conocimiento automático en la realización de tareas no practicadas. Para estudiar su primera hipótesis, DeKeyser estableció como criterios de definición del proceso de automatización, el descenso gradual de: (a) los tiempos de reacción; (b) la tasa de errores; y, (c) los indicadores (a) y (b) en la interferencia con la realización de otra tarea. Para estudiar su segunda predicción, DeKeyser observó si el conocimiento procedimental automático adquirido en una tarea de producción lingüística se transfería en la realización de una tarea de interpretación lingüística, y viceversa.

⁸⁸ Cuando decimos que DeKeyser (1997) representa el único estudio, que tengamos constancia, que investiga las predicciones de la ACT, nos referimos al único estudio que, centrado en el desarrollo de la competencia gramatical, investiga la automatización del conocimiento declarativo y la transferencia del conocimiento procedimental automático (para un estudio que investiga sólo esta última predicción y verifica la falta de transferencia del conocimiento entre destrezas no practicadas, véase DeKeyser y Sokalski, 1996). Por otro lado, cabe mencionar que existen estudios que investigan las predicciones de la ACT en el desarrollo de la competencia lectora, y estudios que investigan el desarrollo de la competencia gramatical inspirados en otras teorías desarrolladas en el seno de la psicología cognitiva. Para una reseña de esta literatura, véase DeKeyser (2001).

Con este fin, el investigador documentó longitudinalmente en 61 estudiantes universitarios, y mediante un programa informático, la automatización de 4 reglas morfosintácticas del *Autopractan*/L2 (R1, R2, R3, R4)⁸⁹. Más específicamente, la fase experimental abarcó 22 sesiones de clase organizadas como sigue (2 sesiones/semana y hora/sesión):

- Fase 1 (sesiones 1-6):

Los 61 sujetos recibieron explicaciones explícitas sobre las 4 reglas y léxico de *Autopractan*, y practicaron brevemente el conocimiento recién adquirido. En la sesión 6 se les examinó y se concluyó que habían adquirido las producciones recién compiladas sobre las reglas y léxico del *Autopractan*.

- Fase 2 (sesiones 7-21):

Al inicio de la fase, se distribuyó a los participantes en 3 grupos experimentales: (a) Grupo A: practicó las R1 y R3 en tareas de comprensión, y las R2 y R4 en tareas de producción; (b) Grupo B: practicó las R1 y R3 en tareas de producción, y las R2 y R4 en tareas de comprensión; y, (c) Grupo C: practicó las 4 reglas en tareas de comprensión y producción.

En cada sesión, los sujetos realizaron la siguiente secuencia de tareas sobre las reglas y en las destrezas correspondientes según el grupo asignado: (i) tarea simple de práctica de comprensión; (ii) tarea compleja de práctica de comprensión; (iii) tarea simple de práctica de producción; (iv) tarea compleja de práctica de producción; (v) tarea simple de evaluación de comprensión; (vi) tarea compleja de evaluación de comprensión; (vii) tarea simple de evaluación de producción; y, (viii) tarea compleja de evaluación de producción. Nótese que la tarea compleja consistió en la realización simultánea de dos tareas, la propia de comprensión o producción y una tarea de aritmética.

El objetivo de esta fase fue documentar longitudinalmente la automatización del conocimiento procedimental, considerándose para ello en cada sesión, la tasa de errores y los tiempos de reacción en la realización de las 4 tareas de evaluación.

- Fase 3 (sesión 22):

La sesión 22 consistió en una sesión de evaluación constituida a su vez por dos pruebas de evaluación: (1) una prueba idéntica a las sesiones previas (7-21), es decir, que examinó a los sujetos del conocimiento de las reglas en las destrezas practicadas, “condición practicada”; y, (2) una prueba idéntica en diseño a las pruebas previas, pero que examinó a los sujetos del conocimiento de las reglas en las destrezas no practicadas, “condición opuesta”. En ambas condiciones, se consideró, al igual que en las evaluaciones de las sesiones 7-22, la tasa de errores y los tiempos de reacción como indicadores del aprendizaje.

⁸⁹ El *Autopractan* consistió en una gramática semi-artificial creada *ad hoc*. Véase DeKeyser (1997) y Hulstijn (1997) para una reflexión sobre las ventajas de investigar en el contexto de laboratorio con lenguas artificiales o semiartificiales, y VanPatten (1994) para una reflexión sobre sus desventajas.

Finalizado el experimento, DeKeyser observó, con respecto a su primera hipótesis –automatización del conocimiento–, que los tiempos de reacción y la tasa de errores disminuyeron gradualmente durante las sesiones 7-21, aunque el descenso fue notablemente mayor a lo largo de las sesiones 7-10 y bastante más lento durante las sesiones 11-21. Sin embargo, apenas se observó diferencia en ambos indicadores del aprendizaje entre las tareas simples y complejas, sugiriendo esto que la tarea de aritmética no interfirió lo suficiente con la tarea “real”. A partir de estos resultados, DeKeyser concluyó que el desarrollo de la gramática de una L2 se automatiza siguiendo la misma curva de aprendizaje documentada en el desarrollo de otras destrezas cognitivas. Es decir, en sintonía con la ley del ejercicio, a una fase inicial de aprendizaje rápido, sigue una fase lenta y casi estable de perfeccionamiento.

En cuanto a su segunda hipótesis –transferencia del conocimiento en la realización de tareas no practicadas–, DeKeyser realizó las siguientes comparaciones a partir de los resultados obtenidos en la sesión 22. En primer lugar, comparó los resultados obtenidos en los tiempos de reacción y la tasa de errores por los grupos A y B entre las condiciones “practicada” y “opuesta”, y observó que éstos fueron siempre menores en la primera condición, y además significativamente diferentes en todas las tareas, excepto en la tasa de errores de la tarea compleja de compresión en la que no se obtuvo diferencia significativa. En segundo lugar, comparó los resultados obtenidos en los dos indicadores del aprendizaje en la “condición practicada” entre los grupos A y B y el grupo C (practicó las 4 reglas en las dos destrezas), y observó que éstos fueron siempre similares, y por lo tanto, no se obtuvieron diferencias significativas, excepto en la tasa de errores de la tarea compleja de compresión. En tercer lugar, comparó los resultados obtenidos en los dos indicadores del aprendizaje en la “condición opuesta” entre los grupos A y B y el grupo C, y observó que éstos fueron siempre menores para el grupo C, y además significativamente diferentes en todas las tareas, excepto en la tasa de errores de la tarea compleja de compresión. Considerando estos resultados, DeKeyser concluyó que el conocimiento adquirido en una destreza es muy específico y no se transfiere con facilidad en la ejecución de destrezas no practicadas, pues los sujetos tuvieron una actuación peor en la “condición opuesta” que en la “condición practicada”. Asimismo, dado que la comparación de los resultados del grupo C frente los grupos A y B en la “condición practicada” no reveló diferencias significativas teniendo el grupo C la mitad de sesiones de práctica que los grupos A y B, DeKeyser concluyó que el tiempo de ejercitación invertido por el grupo C bastó para que el conocimiento adquirido se automatizara.

Como se puede observar, el diseño experimental en el estudio de DeKeyser es tremendamente complejo, y quizás por ello las predicciones de la teoría de Anderson han sido poco investigadas en el campo de la AL2. En cualquier caso, aunque se trate de una

aportación empírica escasa en este ámbito⁹⁰, verifica las predicciones de la ACT y demuestra científicamente la realidad de los efectos intuitivamente atribuidos a la práctica. Considerando entonces que “[U]na ausencia (relativa) de evidencia no es evidencia de ausencia” (DeKeyser, 2003: 329) (TA)⁹¹, se plantea a continuación cómo informa todo lo expuesto a la didáctica de la gramática de la lengua no nativa.

3.2. Implicaciones didácticas

Considerando las conclusiones arrojadas por la teoría de Anderson, se proponen las siguientes implicaciones didácticas de cara al tratamiento de aspectos formales en el aula de L2⁹².

En primer lugar, dado que el conocimiento se adquiere inicialmente en forma declarativa, una primera implicación didáctica consiste en promover la adquisición de conocimiento declarativo (consciente) sobre las propiedades formales de la lengua meta. Así, considerando que uno de los procedimientos para la adquisición de este conocimiento es la codificación de hechos del mundo exterior mediante la transmisión verbal del experto al novato, la observación, o la combinación de ambos, otra implicación didáctica incluye desarrollar la enseñanza gramatical mediante la combinación de la explicación formal con ejemplos significativos de aplicación de dicha explicación, desarrollándose aquélla de manera deductiva (yendo de lo general a lo particular –de la regla a los ejemplos) o inductiva (yendo de lo particular a lo general –de los ejemplos a la regla). Es decir, imagínese que para la realización formalmente correcta de una tarea determinada como, por ejemplo, la reserva telefónica de una habitación de hotel en español/L2, el estudiante necesita conocer la distinción modal en las oraciones de relativo. En esta situación, el docente (o el material de clase) podría explicar la existencia del modo subjuntivo, su forma, significado y uso en el contexto pertinente, y acompañar su explicación de ejemplos significativos sobre los matices semánticos que la distinción modal adquiere en dicho contexto.

Estas implicaciones didácticas están empíricamente avaladas en el meta-análisis de Norris y Ortega (2000)⁹³, pues en dicho trabajo, además de cuestionar los efectos de la instrucción formal, los investigadores comparan la eficacia de propuestas de enseñanza *explícitas* e *implícitas*⁹⁴ para concluir que: “[l]os tratamientos que implican una atención explícita

⁹⁰ No obstante, recuérdese que en psicología cognitiva existe un número ingente de investigaciones que confirman estas predicciones. Consúltese la URL <http://act-r.psy.cmu.edu>, desde donde se puede acceder gratuitamente a muchas de estas publicaciones. [Última visita: 25/05/2011].

⁹¹ “[R]elative absence of evidence is not evidence of absence” (DeKeyser, 2003: 329).

⁹² Considérese que, teniendo en cuenta la escasa evidencia empírica disponible en el ámbito de estudio de la AL2, las implicaciones didácticas que se extraigan de la teoría de Anderson han de provenir necesariamente de la evidencia empírica disponible en la psicología cognitiva.

⁹³ Véase el apartado 1.2.3. del capítulo 1.

⁹⁴ Téngase en cuenta que Norris y Ortega (2000) identifican *explícita* e *implícita* con [+] *explícita* y [-] *explícita* respectivamente.

a la naturaleza reglada de las estructuras de la L2 son más efectivos que los tratamientos que no incluyen dicha atención.” (Norris y Ortega, 2000: 482-483) (TA)⁹⁵.

En segundo lugar, considerando que, a la fase de adquisición de conocimiento declarativo le sigue una fase de compilación en la que el conocimiento declarativo se compila en regla de producción, otra implicación didáctica incluye conceder espacios y tiempos en el aula de L2 para la compilación en regla de producción del conocimiento declarativo. Así, volviendo al ejemplo anterior sobre la distinción modal en el contexto de reserva telefónica de una habitación de hotel, la explicación formal acompañada de ejemplos significativos de aplicación, debería ir secundada por una breve sesión de práctica en la que el aprendiz pueda convertir su conocimiento sobre cómo funciona la distinción modal en este contexto, en conocimiento que le permita producir o comprender el modo correspondiente según la naturaleza (des)conocida del antecedente de una oración de relativo.

Finalmente, una vez compilada la regla de producción, para que se pueda emplear con fiabilidad en la resolución de un problema, será necesario que se refine y automatice. Para ello, resultará indispensable una práctica sistemática continuada o extensiva. Así, en el ejemplo de adquisición de la distinción modal en el contexto de reserva telefónica de una habitación de hotel, a la explicación explícita y breve sesión de práctica sobre la forma y función de la distinción modal, debería seguir una práctica continuada que permita al aprendiz automatizar su conocimiento para que pueda resolver de forma espontánea y con una tasa mínima de errores cualquier problema de comprensión o producción lingüística que implique distinción modal en las oraciones de relativo. En cuanto a la evidencia empírica que apoya esta implicación, si bien escasa, el estudio de DeKeyser (1997) es una importante aportación.

Por otro lado, considerando la especificidad y no reversibilidad de las reglas de producción que subyacen al comportamiento experto, cabe extraer una última implicación didáctica. Como se ha visto, una consecuencia de dichas características es que el conocimiento que subyace a la resolución de un problema se transferirá en la resolución de otro problema aparentemente similar sólo cuando la resolución de ambos problemas comparta el mismo sistema de producciones. Esta conclusión tiene importantes implicaciones en lo que al tratamiento de la gramática en el aula se refiere, especialmente a la ejercitación de una regla determinada de la L2, pues como ha quedado patente en el estudio de DeKeyser (1997), la ejercitación de una regla en una destreza concreta no asegura la resolución de un problema en una destreza no practicada. Es decir, las oportunidades de práctica sistemática no deben concentrarse exclusivamente en la producción lingüística como a menudo suele ser el caso en el aula de L2, sino que han de asegurar también oportunidades de práctica de las destrezas de comprensión lingüística, tanto en su modalidad oral como escrita.

⁹⁵ “[t]reatments involving an explicit focus on the rule-governed nature of L2 structures are more effective than treatments that do not include such a focus” (Norris y Ortega, 2000: 482-483).

Recapitulando entonces lo expuesto, las implicaciones didácticas derivadas de la ACT incluyen proporcionar al estudiante: (a) una explicación [+] explícita sobre una regla de la L2 y acompañarla de ejemplos significativos; y, (b) la oportunidad de practicar la regla: (b.1) brevemente para que adquiriera un buen entendimiento de su razón de ser; (b.2) sistemáticamente para que logre automatizarla; y, (b.3) en las destrezas de producción y comprensión lingüística.

3.3. Razones potenciales de la exclusión de la práctica sistemática en la instrucción formal

Considerando, como ha quedado aquí patente, las posibilidades de la práctica sistemática para contribuir al desarrollo de destrezas, cabe plantearse: si la práctica sistemática es un elemento clave en el éxito del aprendizaje de una destreza, ¿por qué no constituye un componente más de las actuales propuestas de instrucción formal? Nuestra hipótesis es que algunas de las razones de la exclusión de la práctica sistemática se hallan en su asociación con tres factores durante los años 80 y 90 muy cuestionados a la hora de contribuir al desarrollo de la IL: (a) la instrucción formal (apartado 3.3.1.); (b) la producción lingüística (apartado 3.3.2.); y, (c) los ejercicios mecánicos (apartado 3.3.3.).

3.3.1. Posibilidades de la instrucción formal: la *no interfaz*

Es posible que la controversia en torno a las posibilidades de la práctica sistemática como parte integrante de la instrucción formal encuentre una razón de ser en la polémica que la pertinencia de la instrucción formal para contribuir al desarrollo de la IL ha suscitado especialmente durante los años 80 y 90. Es decir, dado que la práctica sistemática suele considerarse un componente más de la instrucción formal, el rechazo de la instrucción formal puede conllevar un rechazo de la práctica sistemática.

En cuanto a la pertinencia de la instrucción formal para contribuir al desarrollo de la IL, como se exponía en el apartado 1. del capítulo previo, el debate ha estado motivado, además de por consideraciones lingüísticas, por el rol de la *consciencia* en el desarrollo de la IL. En este sentido, el rol de la *consciencia* se ha cuestionado tanto en el *proceso* de aprendizaje como en el *producto* del aprendizaje. En lo que a la implicación de la consciencia en el *proceso* de aprendizaje se refiere, la cuestión era: ¿son la conversión del *input* al *intake* o la formulación de reglas procesos conscientes? La *hipótesis de la captación* de Schmidt (1990 y sgtes.) resolvía esta cuestión al concluir que la conversión del *input* en *intake* es un proceso consciente, y al postular que la formulación inconsciente de reglas y la formulación consciente de reglas posiblemente interactuaran. En cuanto a la implicación de la consciencia en el *producto* del aprendizaje, la cuestión es: ¿contribuye el conocimiento que resulta de la instrucción formal al desarrollo del

conocimiento responsable de la actuación lingüística fluida y espontánea?, es decir, ¿contribuye el conocimiento explícito (consciente) al desarrollo del conocimiento implícito (inconsciente)? Esta cuestión, debatida hasta la saciedad en los foros académicos durante las tres últimas décadas, a menudo es referida bajo el título de *la interfaz* (Sharwood Smith, 1981). Con respecto a esta interfaz entre ambas fuentes de conocimiento, se encuentran en la literatura tres posturas: (a) *no interfaz*; (b) *interfaz fuerte*; e, (c) *interfaz débil*. Será, sin duda, la postura de *no interfaz* la que cuestione con mayor intransigencia la instrucción formal, y por tanto, el lugar de la práctica sistemática siempre que se considere ésta como parte integrante.

Sucintamente, la postura de *interfaz fuerte* es la adoptada por quienes recurren a la ACT para explicar el desarrollo de la IL; es decir, postula que el conocimiento explícito puede alcanzar la naturaleza del conocimiento implícito mediante una práctica sistemática continuada (p. e., McLaughlin, 1978, 1987, 1990; Sharwood Smith, 1981; McLaughlin *et al.*, 1983; Chaudron, 1985; Faerch y Kasper, 1987; O'Malley *et al.*, 1987; Ur, 1988, 1996; Hulstijn, 1990; Schmidt, 1992a; DeKeyser, 1994, 1998, 2001, 2007b, 2000d, 2007e, 2009, 2010; de Bot, 1996; Johnson, 1996; McLaughlin y Heredia, 1996; Segalowitz, 2003; DeKeyser y Juffs, 2005; Muranoi, 2007). Por su parte, la postura de *interfaz débil* postula la existencia de una relación indirecta entre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito, pudiendo el primero facilitar la *captación* de formas en el *input* que pasarían desapercibidas de otra manera, y la *captación de la diferencia* entre la norma estándar y la representación lingüística mental propia (R. Ellis, 1990, 1993a, 1993b, 2002b).

Con respecto a la postura de *no interfaz*, posiblemente su máximo exponente sea Krashen (1981 y sgtes.), quien postula la existencia de *conocimiento adquirido* y *conocimiento aprendido*. El *conocimiento adquirido* equivale al conocimiento implícito y resulta de lo que él denomina *adquisición* o desarrollo subconsciente e incidental⁹⁶ de la IL cuando se procesa el significado del *input* con un alto grado de motivación. Por su parte, el *conocimiento aprendido* equivale al conocimiento explícito, resulta de lo que él denomina *aprendizaje* o desarrollo consciente y deliberado de la IL, y actúa como *monitor* o corrector del conocimiento *adquirido* bajo determinadas condiciones de conocimiento de lo que se corrige y tiempo para la reflexión. En lo que a la interfaz entre ambos tipos de conocimiento se refiere, Krashen postula que se almacenan por separado en la mente y que “[l]a competencia aprendida no se convierte en competencia adquirida”⁹⁷ (1985: 42-43) (TA)⁹⁸.

En cuanto a la hipótesis de la interfaz, pese a lo ya expuesto en el capítulo anterior

⁹⁶ Para una matización de las dicotomías explícito/implícito y deliberado/incidental, véase Hulstijn (2003).

⁹⁷ Salvo en el caso de que un aprendiz emplee de forma continuada una regla X como *monitor* (corrector) sobre su propia producción, y que esta producción sirva de *input* comprensible ‘i+1’ (es decir, *input* ligeramente superior a su nivel de competencia) en el momento en el que el aprendiz esté ‘preparado’ para *adquirir* dicha regla X *aprendida* anteriormente. Véase Krashen (1982: 83-4).

⁹⁸ “[l]earned competence does not become acquired competence” (Krashen, 1985: 42- 43).

sobre las posibilidades de la instrucción formal, Krashen ha mantenido en su dilatada carrera profesional que el efecto de la instrucción formal es “[p]eriférico y frágil” (1992: 409) (TA)⁹⁹ y que “[e]l conocimiento gramatical consciente tiene una función limitada, actuar como un editor de lo que ya se ha producido” (2005: 12) (TA)¹⁰⁰. Sin embargo, sólo las posturas de interfaz débil e interfaz fuerte cuentan con respaldo empírico (posturas por cierto no excluyentes entre sí). En el primer caso, R. Ellis (1990) cita el trabajo de Schmidt y Frota (1986), cuyo sujeto experimental capta en el *input* determinadas formas del portugués/L2 sólo tras haberlas aprendido mediante instrucción formal en el contexto de aula. Por su parte, el estudio antes revisado de DeKeyser (1997) se constituye como evidencia de la postura de interfaz fuerte, pues como se veía entonces, el conocimiento explícito alcanza la naturaleza del conocimiento responsable de la actuación lingüística fluida y espontánea (el nivel asintótico en la curva de aprendizaje); y aunque quizás se pueda argüir que éste no constituye conocimiento implícito en el sentido de subconsciente, recuérdese que según las predicciones de la ACT, en la adquisición del conocimiento, una vez que éste se automatiza, la representación declarativa inicial puede perderse, o no perderse.

Sea como fuere, la *hipótesis de la interfaz* ha sido (y probablemente) es uno de los aspectos más controvertidos en la AL2, pues como apuntan N. Ellis y Larsen-Freeman: “[N]os ha llevado a buscar [...] lugares separados en el cerebro donde estos dos tipos diferentes de conocimiento se almacenan, y además conexiones entre ellos.” (2006: 569) (TA)¹⁰¹. Sin embargo, quizás se trata de un debate poco fructífero, pues “[l]a búsqueda de una interfaz estructural [...] es tan ingenua como la búsqueda de la localización singular y precisa de la consciencia. No existe ninguna glándula pineal de la interfaz. La consciencia es la interfaz” (2006: 569) (cursiva original) (TA)¹⁰².

En cualquier caso, retomando ahora el objetivo de este apartado, dadas las posibilidades empíricamente avaladas de la instrucción formal para contribuir al desarrollo de la IL, su asociación con la práctica sistemática no debiera constituir una razón para excluir a ésta última de cualquier propuesta didáctica.

3.3.2. Posibilidades de la producción lingüística

Pudiera ser que, otra de las razones por las que la práctica sistemática no se contemple como

⁹⁹ “[p]eripheral and fragile” (Krashen, 1992: 409).

¹⁰⁰ “[c]onscious grammatical knowledge has a limited function, acting only as an editor of what is already produced.” (Krashen, 2005: 12).

¹⁰¹ “[I]t has driven us to look for [...] separate places in the brain where these two different types of knowledge are stored, and then connections between them.” (N. Ellis y Larsen-Freeman, 2006: 569).

¹⁰² “[t]he search for a structural interface [...] is as naïve as the search for a single specific neural locus for consciousness. There is no pineal gland for the interface. Consciousness *is* the interface” (N. Ellis y Larsen-Freeman, 2006: 569).

parte integrante de la instrucción formal, se encuentre en el debate acerca de la capacidad de la producción lingüística para contribuir al aprendizaje de la lengua meta. Es decir, dado que la práctica sistemática a menudo se asocia con actividades de producción lingüística, postular que ésta no contribuye a la adquisición de la L2 puede conllevar un rechazo de la práctica sistemática.

En este sentido, es indiscutible que la exposición al *input* es un *sine qua non* para que se desencadene el aprendizaje, y además, “[S]e da por hecho que sin comprensión, no puede haber aprendizaje” (Gass, 1997: 87) (TA)¹⁰³. Es decir, el requisito para que tenga lugar el aprendizaje es la exposición a muestras comprensibles de la lengua meta (p. e., Krashen, 1981 y sges.; Long, 1983b). Pero, ¿contribuye asimismo la producción lingüística al aprendizaje de la lengua meta?

La capacidad de la producción lingüística para contribuir a la adquisición es un asunto muy polémico y debatido en la AL2 entre aquéllos que postulan que sólo la comprensión lingüística desencadena el aprendizaje, y aquéllos que sostienen que la producción lingüística es asimismo una variable causativa. El origen de este debate se encuentra en la concepción que unos y otros tienen acerca del conocimiento que subyace al uso fluido y espontáneo del lenguaje. Concretamente, esta polémica plantea la cuestión de si dicho conocimiento consiste en dos sistemas, uno responsable de la comprensión lingüística y otro de la producción, o en un único sistema responsable de la comprensión y producción lingüística.

Con respecto a este debate, y como posiblemente se adivine tras lo expuesto sobre la ACT, los proponentes de esta teoría postulan la existencia de dos sistemas independientes, un conjunto de reglas procedimentales para la comprensión y otro conjunto de reglas procedimentales para la producción (p. e., DeKeyser, 1997). Como posiblemente también se adivine, de acuerdo con esta teoría, la producción lingüística se constituye como una variable causativa del aprendizaje, pues la práctica en las destrezas de producción fomenta que el conocimiento declarativo recién adquirido se compile primero en regla de producción, y después en conocimiento procedimental automático cualitativamente diferente del obtenido mediante la práctica en las destrezas comprensión lingüística. Sin embargo, frente a esta postura, se encuentra la de quienes, inspirados en la lingüística generativa, postulan la existencia de un único sistema responsable de la manifestación lingüística tanto en las destrezas de comprensión como de producción (p. e., Krashen, 1981 y sges.; VanPatten, 1996 y sges.). De acuerdo con esta postura, sólo la comprensión lingüística desencadena el desarrollo de la IL.

Aunque esta polémica no se encuentra ni mucho menos resuelta, los resultados de DeKeyser (1997) antes presentados apoyan la tesis propuesta por los proponentes de la ACT. Como se vio en dicho estudio, los aprendices por ejemplo del Grupo A, que una vez compiladas las reglas del *Autopractan* sólo practicaron la comprensión de las reglas R1 y R3,

¹⁰³ “[I]t is a given that without understanding, no learning can take place.” (Gass, 1997: 87).

en la “condición opuesta” de la sesión de evaluación (sesión 22), es decir, en la producción lingüística de esas R1 y R3, obtuvieron una tasa de errores y unos tiempos de reacción significativamente diferentes (inferiores) cuando aplicaron su conocimiento en la “condición practicada” que en la “condición opuesta”. Es decir, si efectivamente el desarrollo de la IL sólo dependiera de la comprensión lingüística, el conocimiento que adquirió el Grupo A al practicar las R1 y R3 en la comprensión, se hubiera transferido a la tarea de producción lingüística. De la misma manera, se vio que la práctica de producción lingüística de las R2 y R4 no permitió a los aprendices del Grupo A resolver con éxito las tareas de comprensión en la “condición opuesta” de la sesión de evaluación. Es decir, de nuevo, el conocimiento que resultó de la práctica de producción fue cualitativamente diferente al obtenido en la práctica de comprensión¹⁰⁴.

Además de la capacidad de la (práctica de) producción lingüística para fomentar la compilación y automatización del conocimiento procedimental que subyace a la manifestación lingüística en la producción oral y escrita, la *hipótesis* del output comprensible de Swain (1985, 1993, 1995, 1998, 2000) le ha asignado otros roles¹⁰⁵.

Considerando las dificultades mostradas por los alumnos de los programas de inmersión canadienses en la producción de algunos aspectos morfosintácticos del francés/L2 tras años de exposición a la lengua meta, Swain concluyó que éstas se debían a la falta de oportunidades de producción lingüística que habían tenido los estudiantes y a la falta de presión que el entorno había ejercido sobre ellos para, una vez surgida la oportunidad de producir lengua, producir una lengua gramaticalmente correcta; es decir, los aprendices había desarrollado estrategias que les permitían comunicarse, pero no habían tenido por parte de sus interlocutores la presión de hacerlo de forma gramaticalmente correcta. Esta observación le llevó entonces a postular su *hipótesis del output comprensible (forzado o empujado)* (Swain, 1993, 1995, 1998, 2000), según la cual, además de invitar al aprendiz a producir lengua, cuando esta producción sea incorrecta, hay que *forzarle o empujarle* a producir un mensaje “[c]on precisión, coherencia, y apropiación” (Swain, 1985: 249) (TA)¹⁰⁶, pues especialmente este *output forzado o empujado* estimula una serie de procesos clave en el aprendizaje de la L2.

En su primera formulación, Swain postula que la producción lingüística estimula al aprendiz a analizar la lengua sintácticamente y no semánticamente como suele ser el caso en la comprensión lingüística. Es decir, mientras que en la comprensión, por ejemplo, del enunciado *Unos ladrones han robado en el banco*, basta con conocer el significado de las palabras *ladrones*, *robado* y *banco* para descodificar el significado del enunciado (no se necesita realizar

¹⁰⁴ Para unos resultados similares en lo que a la transferencia del conocimiento se refiere, véase DeKeyser y Sokalski (1996).

¹⁰⁵ Véase Muranoi (2007) para una reseña de la investigación centrada en las posibilidades de la producción lingüística.

¹⁰⁶ “[p]recisely, coherently, and appropriately” (Swain, 1985: 249).

un análisis sintáctico sobre la organización de los constituyentes de la oración o la concordancia sujeto-verbo), en la producción lingüística sí se necesita ordenar los pensamientos en una estructura sintáctica. La producción lingüística puede ser entonces “[e]l desencadenante que fuerza al aprendiz a prestar atención a los medios de expresión necesarios para transmitir con éxito el significado deseado” (Swain, 1985: 249) (TA)¹⁰⁷.

Por otro lado, la producción lingüística puede estimular al aprendiz a *captar la diferencia* entre lo que quiere y puede expresar –*noticing the hole*– (1993, 1995) y/o entre su IL y la lengua meta –*noticing the gap*– (1998). Por su parte, esta toma de consciencia de carencia de recursos puede desencadenar, en el primer caso, el *procesamiento sintáctico de un input posterior* a fin de encontrar los recursos necesarios, y en el segundo caso, la *formulación de hipótesis* sobre el funcionamiento de la L2. Más aún, la *formulación de hipótesis* sobre el funcionamiento de la L2 puede además desempeñar una función metalingüística (1998, 2000), es decir, se pueden formular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta, convirtiéndose esa formulación en objeto de reflexión y su producto en conocimiento aprendido.

Asimismo, una vez formulada una hipótesis sobre el funcionamiento de la L2, la producción lingüística puede además suponer el escenario en el que *comprobarla* (verificarla o rechazarla), especialmente cuando se *obtiene retroalimentación externa* (1993, 1995). Es decir, la producción puede desencadenar la comprobación de hipótesis y la provisión de retroalimentación. Finalmente, la producción lingüística reiterada de una forma meta puede contribuir a su automatización (1985, 1993, 1995).

Con respecto a los roles asignados por Swain a la producción, cabe mencionar que por ejemplo VanPatten, uno de los proponentes de que la adquisición se desencadena sólo mediante la comprensión lingüística, sí los ha reconocido. En este sentido, postula que “[L]a práctica del *output* no es la información de la que el sistema en desarrollo [la IL] depende para desarrollarse” (1996: 59) (cursiva añadida) (TA)¹⁰⁸, pero “[p]uede desempeñar un papel como recurso atencional que dirige la atención de los estudiantes hacia algo en el *input* cuando se perciben desajustes, y puede desempeñar un papel en el desarrollo de la fluidez y la precisión” (2002a: 762) (cursiva añadida) (TA)^{109, 110}.

En definitiva, y considerando lo aquí expuesto, la asociación de la práctica sistemática con la producción lingüística no debiera constituir una razón para excluir a la primera de cualquier propuesta de instrucción formal, pues incluso si la producción lingüística sólo

¹⁰⁷ “[t]he trigger that forces the learner to pay attention to the means of expression needed in order to successfully convey his or her own intended meaning” (Swain, 1985: 249).

¹⁰⁸ “[O]utput practice is not the data upon which the developing system relies for growth” (VanPatten, 1996: 59).

¹⁰⁹ “[Output] may play a role as a focusing device that draws learners’ attention to something in the input as mismatches are noted, and it may play a role in the development of fluency and accuracy” (VanPatten, 2002a: 762).

¹¹⁰ Véase además VanPatten (2004).

favorece procesos clave de la adquisición y no desencadena directamente el aprendizaje, contribuye al desarrollo de la IL.

3.3.3. La práctica y los ejercicios mecánicos

Finalmente, otra razón para no contemplar la práctica sistemática como parte integrante de la instrucción formal puede hallarse en la asociación de ésta con los ejercicios mecánicos propios de los métodos Audio-lingual y Situacional de mediados del siglo pasado. Es decir, puede hallarse en la vinculación de la práctica sistemática con aquellos ejercicios en los que sólo se practican formas aisladas de la lengua meta y en los que, para su realización, no es necesario conocer el significado y función de las formas¹¹¹.

En este sentido, Lightbown concluía por ejemplo en un artículo de 1985 que “[A] más práctica, no se obtienen mejores resultados” (1985: 177) (TA)¹¹². Sin embargo, en una revisión posterior de dicho artículo exponía que cuando 15 años antes había llegado a tal conclusión era porque “[e]staba pensando en la práctica tal y como se la solía definir en las clases audio-linguales” (Lightbown, 2000: 443) (TA)¹¹³.

Evidentemente, aunque los ejercicios mecánicos pueden resultar útiles en el aula de L2 para un primer acercamiento a determinadas áreas de la lengua meta como la fonología y la morfología (DeKeyser, 1998), su función se limita exclusivamente a eso, pues este tipo de ejercicios no implica al estudiante en la transmisión de significado a través del lenguaje.

4. A MODO DE SÍNTESIS

El objetivo de este capítulo ha sido reflexionar científicamente, y desde la perspectiva de la psicología cognitiva, sobre las palabras de Sharwood Smith cuando hace ya tres decenios exponía que: “[e]xisten razones para aceptar la versión antigua, intuitivamente atractiva, que dice que el conocimiento explícito puede contribuir a la *adquisición* mediante la práctica”¹¹⁴ (1981: 167) (TA)¹¹⁵.

Como ya se discutiera, todos tenemos la intuición y la experiencia de que con la práctica se mejora la ejecución de la destreza que se aprende. En este sentido, dicha intuición ha sido empíricamente demostrada en el campo de la psicología cognitiva, y más aún, explicada

¹¹¹ Ejercicios por ejemplo de sustitución como *cantar (nosotros) → nosotros cantamos, *cuntar (nosotros) → *nosotros cuntamos*. Véase el apartado 1.2. del capítulo 3.

¹¹² “[P]ractice does not make perfect” (Lightbown, 1985: 177).

¹¹³ “[I] was thinking of practice as it was often defined in audio-lingual classrooms” (Lightbown, 2000: 443).

¹¹⁴ Cursiva añadida para denotar que el autor se refiere a *adquisición* en sentido krasheniano.

¹¹⁵ “[t]here is every reason to accept the older, intuitively attractive version which says that explicit knowledge may aid acquisition via practice” (Sharwood Smith, 1981: 167).

mediante la ACT, una teoría sobre la cognición humana que postula precisamente que el conocimiento que subyace al comportamiento experto depende de la práctica sistemática. Considerando lo expuesto, se ha presentado entonces el trabajo de DeKeyser (1997) como evidencia empírica disponible en el campo de la AL2.

Habida cuenta de las posibilidades de la práctica sistemática para contribuir al aprendizaje de la lengua meta según lo estipulado por la teoría de Anderson, se han discutido a continuación posibles implicaciones didácticas derivadas de la ACT, y razones potenciales de su exclusión en los actuales enfoques de instrucción formal. En cuanto al primer aspecto, se ha puesto de manifiesto, que la práctica sistemática:

“[t]iene que salvar la distancia entre la presentación inicial del conocimiento de la L2 (en aprendizaje tradicional deductivo a partir de la presentación del profesor) o la hipótesis inicial formada a partir del *input* (en aprendizaje más inductivo, ya sea implícito o explícito) y la fase final deseada de gramática completamente procedimentalizada.” (DeKeyser, 2009: 131) (*cursiva añadida*) (TA)¹¹⁶.

Concretamente, se ha destacado, proporcionar al estudiante: (a) una explicación [+] explícita sobre una regla de la L2 y acompañarla de ejemplos significativos; y, (b) la oportunidad de practicar la regla: (b.1) brevemente para que adquiera un buen entendimiento de su razón de ser; (b.2) sistemáticamente para que logre automatizarla; y, (b.3) en las destrezas de producción y comprensión lingüística. En lo que a la segunda cuestión se refiere, se ha llamado la atención sobre la asociación de la práctica sistemática con tres factores durante los años 80 y 90 muy cuestionados a la hora de contribuir al desarrollo de la IL: (a) la instrucción formal; (b) la producción lingüística; y, (c) los ejercicios mecánicos.

¹¹⁶ “[h]as to bridge the gap between the initial presentation of the L2 knowledge (in traditional deductive learning from the teacher’s presentation) or the initial hypothesis formed on the basis of the input (in more inductive learning, be it implicit or explicit) and the desirable end stage of fully proceduralized grammar.” (DeKeyser, 2009: 131).

capítulo tres

Implementación de la práctica sistemática en el aula de segundas lenguas

Como quedara patente a lo largo del capítulo 1 de este trabajo, la propuesta de instrucción formal hoy en boga, la atención a la forma (AF), sugiere abordar los aspectos formales de la lengua meta en el seno de actividades de interacción comunicativa, cuando una necesidad comunicativa así lo exige y justifica, y mediante técnicas didácticas que evitan obstruir el flujo de la comunicación, tales como la reformulación correctiva, el *input* realzado, o la anegación del *input*. Es decir, la AF cristaliza en el aula en técnicas que pretenden facilitar la *captación* de la forma meta, pero que enmudecen en lo que a las posibilidades de la práctica sistemática para contribuir a su desarrollo se refiere. Y es que, como expone DeKeyser, “[m]uchos lingüistas aplicados evitan el término *práctica*” (2007b: 1) (cursiva original) (TA)¹¹⁷.

Sin embargo, como también se discutiera en el capítulo anterior, todos tenemos la intuición y la experiencia de que la práctica sistemática es parte del éxito en el aprendizaje de una destreza, una intuición por otro lado empíricamente demostrada y explicada en la

¹¹⁷ “[m]any applied linguists eschew the term practice” (DeKeyser, 2007b: 1).

psicología cognitiva mediante la teoría del Control Adaptativo del Pensamiento de Anderson (ACT) (1976 y sgtes.).

Considerando entonces que la práctica sistemática contribuye al desarrollo de destrezas, y que por lo tanto no resulta imprudente proponerla como parte integrante de la enseñanza gramatical, lo que procede a continuación plantearse es la praxis de la práctica sistemática en el tratamiento de aspectos formales en el aula de segundas lenguas (L2). Considerando este objetivo, se organiza el presente capítulo como sigue. En primer lugar, se abordan algunas cuestiones de carácter general en el diseño de actividades de práctica sistemática (apartado 1.). A continuación, se considera la implementación de la práctica sistemática en las destrezas de comprensión lingüística (apartado 2.) y en las destrezas de producción lingüística (apartado 3.).

1. IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA SISTEMÁTICA EN EL AULA: CONSIDERACIONES GENERALES PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES

En el capítulo anterior, tras discutir las posibilidades de la práctica sistemática para contribuir al desarrollo de destrezas desde la propuesta teórica de Anderson, se apuntaban como posibles implicaciones didácticas para abordar aspectos formales de la lengua meta, proporcionar al estudiante: (a) una explicación [+] explícita sobre una regla de la L2 y acompañarla de ejemplos significativos; y, (b) la oportunidad de practicar la regla: (b.1) brevemente para que adquiera un buen entendimiento de su razón de ser; (b.2) sistemáticamente para que logre automatizarla; y, (b.3) en las destrezas de producción y comprensión lingüística.

Considerando ahora dichas implicaciones didácticas, se podría concluir que por lo que aquí se aboga es por un retorno a la atención a las formas (AFs) como sílabo, es decir, al sílabo sintético (Wilkins, 1976); y un retorno a las AFs como conjunto de técnicas didácticas, es decir, a aquéllas que promueven el dominio de formas lingüísticas aisladas e ignoran el desarrollo de la competencia comunicativa¹¹⁸.

Sin embargo, la propuesta aquí descrita no sólo dista del sílabo sintético y de las técnicas de AFs, sino que es perfectamente compatible con el sílabo analítico y con el desarrollo de la competencia comunicativa. Para evitar que lo que aquí se propone induzca a error, se dedican los dos próximos apartados a tratar estas dos cuestiones (apartado 1.1. y apartado 1.2.). Aclarados estos dos puntos, se proponen a continuación algunas consideraciones generales a tener en cuenta en el diseño de actividades de práctica sistemática: la extensión de la

¹¹⁸ Recuérdese que el término *atención a la forma* (AF) surge en oposición a los términos *atención a las formas* (AFs) y *atención al significado* (AS) (Long, 1988, 1991, 2007; Long y Robinson, 1998). Recuérdese asimismo que estos términos hacen referencia no sólo a un conjunto de directrices didácticas, sino también a un tipo de sílabo curricular. (Véase la introducción al apartado 2. del capítulo 1).

secuencia de actividades (apartado 1.3.), la provisión de retroalimentación (apartado 1.4.), y la interacción (apartado 1.5.).

1.1. La práctica sistemática en el *curriculum*

Considerando las implicaciones didácticas derivadas de la teoría de Anderson, se podría concluir que este trabajo plantea un retorno a la AFs como sílabo o al sílabo sintético (Wilkins, 1976), es decir, a la secuencia predeterminada de estructuras gramaticales que avanza en un *continuum* de menor a mayor complejidad, que sólo prescribe la instrucción formal, que persigue el dominio de formas lingüísticas aisladas, y que ha recibido importantes críticas por ignorar el desarrollo natural de la IL y de la competencia comunicativa (p. e., Krashen, 1981 y sgtes.; Long, 1985, 1988, 1991, 2007; Long y Crookes, 1992; Long y Robinson, 1998; Robinson, 2001; Doughty, 2003).

Se podría alcanzar dicha conclusión porque el planteamiento aquí propuesto puede parcialmente asemejarse a las prácticas didácticas adoptadas a veces por los métodos sintéticos, especialmente, a la secuencia *Presentación-Práctica-Producción*^{119,120} (P-P-P) (Byrne, 1986). Es decir, como la secuencia didáctica, por ejemplo P-P-P, se asocia con métodos sintéticos que avanzan por un sílabo sintético, identificar nuestra propuesta con la secuencia P-P-P puede llevar a concluir que nuestra propuesta evidencia un método sintético que avanza por un sílabo sintético. Sin embargo, no sólo nuestra propuesta dista sustancialmente de los métodos sintéticos (p. e., gramática-traducción y audiolingualismo), sino que, aunque la secuencia P-P-P es compatible con la teoría de adquisición de destrezas, no es ése el planteamiento que aquí se propone.

Concretamente, lo que aquí se plantea es tratar los aspectos formales de la lengua meta cuando, en consonancia con la AF, un problema o necesidad comunicativa así lo exige y justifica, ya sea de forma proactiva (previo a la dificultad) o reactiva (tras la dificultad). Ahora bien, a diferencia de la AF, lo que aquí se sugiere es que dicho tratamiento no consista únicamente en dirigir la atención del aprendiz hacia un aspecto formal determinado con el fin de que lo *capte* o incluso *entienda* (en el sentido de Schmidt, 1990 y sgtes.), sino que además lo practique para que tal información *captada* y *entendida* pase a ser información disponible en

¹¹⁹ Esta secuencia distingue tres fases: (a) Presentación: presenta una forma gramatical nueva contextualizada; (b) Práctica: ofrece la oportunidad de practicar la forma de manera controlada e intensiva mediante actividades generalmente mecánicas; y (c) Producción: anima a producir la forma de manera libre y espontánea mediante actividades comunicativas. (Para una amplia perspectiva, véase Criado Sánchez, 2008).

¹²⁰ Cabe mencionar que, si bien esta secuencia es compatible con la teoría de adquisición de destrezas, según DeKeyser (1998), su implementación en el aula “sintética” se tradujo en la presentación de la forma meta y una práctica exclusivamente mecánica, ignorándose entonces la dimensión comunicativa y funcional del lenguaje, y fomentando únicamente el desarrollo de formas lingüísticas aisladas.

la comunicación libre y espontánea. En ningún caso, se prescribe aquí entonces el aprendizaje de una secuencia predeterminada de estructuras que avanzan por un *continuum* de menor a mayor complejidad, sino que en consonancia con la AF, se propone abordar la gramática cuando así se justifique en el realización de una actividad real de comunicación. Luego, la propuesta aquí planteada es perfectamente compatible con el sílabo analítico (Wilkins, 1976), es decir, con el sílabo que progresa por una secuencia de contenidos que representan necesidades reales de la vida cotidiana, que persigue el desarrollo de la competencia comunicativa, y que respeta el desarrollo natural de la interlengua (IL). De hecho, es perfectamente compatible con el sílabo analítico adoptado por propuestas de enseñanza de la L2 como, por ejemplo, el enfoque por tareas (Long, 1985; Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Long y Crookes, 1992; Skehan, 1996, 1998; Robinson, 2001; Doughty y Long, 2003b; R. Ellis, 2003a, 2004).

Para entender esta compatibilidad, piénsese en el siguiente ejemplo: imagínese que se le plantea al estudiante como tarea final de una unidad didáctica, “alquilar una habitación en un piso compartido”. Parte de las tareas intermedias para la consecución de dicho objetivo incluiría, entre otras, el trabajo con el vocabulario inmobiliario necesario, las fórmulas de cortesía correspondientes, la lectura de anuncios de alquiler de pisos, y quizás la distinción modal en las oraciones de relativo. Quizás pudiera ser necesario abordar la distinción modal en las oraciones de relativo porque, aunque en principio el estudiante puede formular enunciados relativamente sencillos en los que esta necesidad no se acusa (p. e., *Busco un piso con chicos españoles, Busco un piso con máximo tres dormitorios, Busco un piso céntrico*, etc.), puede también construir enunciados más complejos en los que esta necesidad sí se haga patente (p. e., *Busco una habitación que cueste máximo 300 euros*). En el caso de desencadenarse dicha necesidad, la propuesta aquí planteada consistiría en añadir a determinadas técnicas de AF que fomentan la *captación* y *entendimiento* de la forma meta, una secuencia de actividades que fomente la procedimentalización del conocimiento, e idílicamente, su automatización. Luego, esta propuesta encaja perfectamente en la consecución del objetivo final de alquilar una habitación en un piso compartido, es perfectamente compatible con el sílabo analítico, y en nada se asemeja a la práctica adoptada por los sílabos sintéticos que imponen en el estudiante “la estructura del día”.

1.2. La práctica sistemática y el desarrollo de la competencia comunicativa

Considerando las implicaciones didácticas derivadas de la ACT, se podría concluir no sólo que este trabajo plantea un retorno a la AFs como sílabo, sino un retorno a la AFs como conjunto de técnicas didácticas, es decir, a las técnicas que fomentan el dominio de formas lingüísticas aisladas e ignoran el desarrollo de la competencia comunicativa. Se podría alcanzar dicha

conclusión porque el planteamiento aquí descrito puede superficialmente recordar las técnicas que Long engloba bajo el paraguas de la AFs.

En primer lugar, podría asociarse nuestro planteamiento didáctico con las técnicas de AFs debido al tipo de *secuencia didáctica* aquí propuesto. Es decir, plantear una secuencia que comience con la adquisición de conocimiento declarativo, que a continuación fomente la transformación de éste en conocimiento procedimental, y que finalmente promueva la transformación de éste último en conocimiento procedimental automático, puede identificarse con la secuencia P-P-P a menudo asociada a las técnicas de la AFs. No obstante, quizás ésta sea una asociación injusta debida a que, como se apuntara en la *Nota 4*, la realidad de su implementación en el aula consistió en ignorar la dimensión comunicativa y funcional de la lengua y fomentar sólo el desarrollo de formas lingüísticas aisladas (DeKeyser, 1998). En cualquier caso, aunque la secuencia P-P-P es compatible con la teoría de adquisición de destrezas y por qué no, con el desarrollo de la competencia comunicativa (pues la teoría de adquisición de destrezas no informa acerca de la dimensión más o menos comunicativa de las actividades de práctica), no es por lo que aquí se aboga.

En segundo lugar, la inclusión de una *presentación [+]* explícita en la secuencia didáctica puede asimismo llevar al lector a asociar nuestro planteamiento con las técnicas de AFs. Una razón obvia para esta asociación es que las técnicas genuinas de AF prescinden de explicación (p. e., la reformulación correctiva, el *input* realizado, o la anegación del *input*), mientras que las técnicas de AFs tienden a incluir explicaciones [+] *explícitas* extensivas. Sin embargo, en lo que al grado de explicitud formal de las técnicas didácticas se refiere, cabe recordar que, como se discutiera en el capítulo 1, técnicas excesivamente poco explícitas como las propuestas en la formulación inicial de la AF, pueden en ocasiones resultar insuficientes para que el estudiante *capte*, y ni mucho menos *entienda*, el funcionamiento de la forma lingüística en cuestión. De hecho, recuérdese que, quizás por esta razón, Doughty y Williams (1998c) consideraron oportuno englobar bajo el paraguas de la AF un conjunto de técnicas didácticas que no son precisamente poco explícitas, y que incluso el propio Long (2007) ha reconocido una parte de ellas como técnicas de AF en una revisión posterior del concepto. En cualquier caso, siempre que la presentación de la forma meta no suponga una conferencia dirigida a filólogos sino un intento¹²¹ de concienciar al estudiante de un fenómeno concreto, no tiene por qué atentar contra el objetivo comunicativo que ocupa a estudiante y profesor. Más bien al contrario, puede fomentar la motivación de entender un poco mejor cómo funciona la lengua meta y prevenir la frustración de, por ejemplo, ser corregido mediante una reformulación correctiva sin entender por qué ha sido uno corregido (Lightbown, 1998).

¹²¹ Recuérdese que la *captación* es un proceso mental que puede o no desencadenarse pese al esfuerzo del docente (Sharwood-Smith, 1993).

En tercer lugar, la inclusión de *actividades de práctica sistemática* en la secuencia didáctica puede de nuevo llevar al lector a asociar nuestro planteamiento con las técnicas de AFs. Una vez más, una razón obvia para esta asociación es que, como se revisara en el capítulo primero, la AF incluye técnicas didácticas en las que la práctica sistemática de la forma meta no está presente, mientras que las técnicas de AFs sí que la contemplan como parte integrante de la instrucción formal. En cuanto a esta cuestión, cabe mencionar que existe una diferencia importante entre cómo se implementa la práctica sistemática en las técnicas de AFs y cómo se implementa en nuestra propuesta. Pero para abordar dicha diferencia, conviene quizás antes repasar la taxonomía de actividades que hace ya cuatro decenios proponía Paulston (1971).

Paulston distingue entre: (a) actividad mecánica: aquella en la que sólo hay una posible respuesta correcta, que además es conocida por el oyente, y en la que el estudiante no necesita comprender el significado de los enunciados para completarla (p. e., Estímulo: *gritar (nosotros)* → Respuesta del estudiante: *nosotros gritamos*; pero también, Estímulo: **gratar (nosotros)* → Respuesta del estudiante: **nosotros gratamos*); (b) actividad significativa: aquella en la que sólo hay una posible respuesta correcta, que además es conocida por el oyente, pero en la que el estudiante necesita comprender el significado de los enunciados para completarla (p. e., Estímulo: *¿Dónde está el libro?* (el profesor señala la mesa) → Respuesta del estudiante: *El libro está en la mesa*); y, (c) actividad comunicativa: aquella en la que hay varias posibles respuestas correctas, que además el oyente desconoce, y en la que el estudiante necesita comprender el significado de los enunciados para completarla (p. e., Estímulo: *¿Qué hiciste ayer?* → Respuesta del estudiante: *Ayer fui al cine, pero también Nada, o Estuve limpiando el coche*).

Evidentemente, no todos los tipos de actividades contribuyen de igual modo al desarrollo de la competencia comunicativa. Como puede adivinarse, las actividades mecánicas fomentan el desarrollo de formas lingüísticas aisladas porque ignoran la conexión que se establece entre el significante de una forma y su significado, es decir, son actividades en las que no prima el significado y de hecho se pueden completar con palabras absurdas (p. e., *Ana compra una camiseta en el mercado* “ *Ana la compra en el mercado*; pero también, *Ana compra un *sasofa en el mercado* “ *Ana lo compra en el mercado*); son actividades además en las que no se produce ningún intercambio de información desconocida; y son actividades, en definitiva, que no contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, cabe mencionar que, como apunta DeKeyser (1998), las actividades mecánicas pueden resultar ocasionalmente de utilidad para desarrollar el conocimiento declarativo de algunas áreas de la lengua meta como la morfología y la fonología. Por su parte, las actividades significativas, y especialmente las actividades comunicativas, sí que fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa, pues resaltan la dimensión funcional y comunicativa de la lengua porque, para su realización, el estudiante está forzado a establecer una conexión entre el significante de

una forma y su significado. Además, en el caso de las actividades comunicativas, el aprendiz comunica información desconocida para su interlocutor, es decir, se produce un intercambio real de información.

Considerando entonces la naturaleza de cada tipo de actividad, la diferencia entre cómo implementan la práctica sistemática las técnicas de AFs y nuestra propuesta radica en el tipo de actividades que cada modelo sugiere. Así, mientras que las técnicas de AFs recurren a las actividades mecánicas (generalmente) de producción lingüística escrita; aquí se propone la inclusión de actividades significativas y comunicativas tanto en las destrezas de producción como en las de comprensión lingüística, y tanto en la modalidad oral como en la modalidad escrita.

Resumiendo entonces todo lo expuesto, la secuencia didáctica aquí propuesta no debiera obstruir el flujo de la comunicación, atender contra el desarrollo de una tarea final, impedir el desarrollo de la competencia comunicativa, o asemejarse a las prácticas didácticas adoptadas por los métodos sintéticos o las técnicas de AFs. Más bien al contrario, además de fomentar el dominio de una forma concreta, nuestra sugerencia es perfectamente compatible con el desarrollo de la competencia comunicativa y con el desarrollo de una tarea final.

1.2.1. Un ejemplo práctico sobre la compatibilidad de la práctica sistemática y el desarrollo de la competencia comunicativa

Para facilitar la comprensión de cómo la práctica sistemática y el desarrollo de la competencia comunicativa pueden ser perfectamente compatibles, se ha optado por incluir un ejemplo práctico. Para ello, imagínese la consecución de la tarea final planteada anteriormente, “alquilar una habitación en un piso compartido”.

Imagínese que efectivamente se detecta la necesidad de abordar en el aula la distinción modal en las oraciones de relativo. Nuestra propuesta consiste en, tras presentar explícitamente la forma lingüística, incluir en primer lugar una secuencia de actividades significativas. Considérese en este sentido, la presentada en la Figura 1:

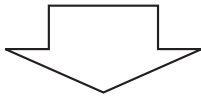
ACTIVIDAD <i>El piso de Max</i>		
<p>Max es un estudiante alemán de Arquitectura que lleva en Granada dos meses disfrutando de una beca Erasmus. En estos momentos vive en un piso compartido que no le gusta, así que ha decidido cambiarse a otro piso. ¿Puedes identificar las características del piso en el que vive y las características del piso que busca? Para ello, marca antes con ✓ la opción correcta.</p>		
Un piso...	Vive	Busca
• que tiene 6 dormitorios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• que no esté muy lejos de la facultad de Arquitectura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• en el que sólo vivan estudiantes españoles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• que sólo cuesta 150 euros al mes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• que disponga de conexión a internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• que está en un barrio con pocos servicios (supermercados, bancos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• etc.		
<p>Características del piso en el que vive Max</p> <p><i>seis dormitorios</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>Características del piso que busca Max</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Figura 1: Ejemplo de actividad significativa

Como se aprecia, esta actividad (Figura 1) está perfectamente contextualizada en la consecución de la tarea final, y además, obliga al estudiante a prestar atención a la conexión entre la forma y significado del presente de indicativo y del presente de subjuntivo, así como a diferenciar los matices semánticos y funcionales entre ambas conexiones. Compárese entonces esta actividad con el ejemplo de actividad mecánica presentado en la Figura 2 y todavía hoy muy presente en los manuales de L2:

ACTIVIDAD <i>Presente de subjuntivo</i>
<p>Completa las frases con la forma correcta del presente de subjuntivo:</p> <p>1. Necesitamos un piso que _____ (costar) menos de 600 euros al mes.</p> <p>2. ¿Conoces gente que _____ (poder) diseñar páginas web?</p> <p>3. Busco palmeras para el jardín que _____ (medir) más de dos metros.</p> <p>4. Para el puesto, quiero a alguien que _____ (saber) inglés.</p> <p>5. Juan va a comprar los libros que _____ (tener) mejor precio.</p>

Figura 2: Ejemplo de actividad mecánica

Como se observa, la actividad mecánica sólo consigue que el estudiante llegue a dominar la morfología del presente de subjuntivo sin relacionarla con su significado; y más aún, su presentación se realiza en enunciados descontextualizados entre sí y en los que sólo es necesario prestar atención al número del antecedente para saber si se debe conjugar el verbo subordinado en singular o plural.

No obstante, como se comentara previamente, las actividades mecánicas pueden ser de utilidad precisamente para desarrollar el conocimiento declarativo por ejemplo en este caso de la morfología del presente de subjuntivo (especialmente si supone el primer contacto con este tiempo verbal). En el caso de optar por incluir este tipo de actividades, conviene que por lo menos los enunciados presentados guarden una cierta relación temática entre sí y con el resto de actividades que ocupan la unidad didáctica; e incluso, se puede manipular ligeramente la actividad y crear un componente de actividad significativa de forma que el estudiante se vea obligado a procesar todo el contenido de los enunciados que se le presentan. Considérese en este sentido, la actividad presentada en la Figura 3:

ACTIVIDAD <i>¿Qué piso buscas?</i>		
Completa las frases con la forma correcta del presente de subjuntivo. Después imagina que tú buscas una habitación en un piso compartido. Marca con ✓ si estás de acuerdo con las características mencionadas, o X si no estás de acuerdo con ellas:		
	ESTOY DE ACUERDO	NO ESTOY DE ACUERDO
1. Necesitamos un piso que _____ (costar) menos de 600 euros al mes.	_____	_____
2. Quiero una habitación que _____ (ser) soleada.	_____	_____
3. Busco una zona para vivir que no _____ (tener) mucho ruido.	_____	_____
4. Prefiero un piso en el que _____ (haber) por lo menos otro extranjero.	_____	_____

Figura 3: Ejemplo de actividad mecánica-significativa

Como vemos, si bien el objetivo de esta actividad (Figura 3) es que el estudiante desarrolle el conocimiento declarativo de la morfología del presente de subjuntivo, al crear un apartado en el que se le solicita que exprese su opinión, se ve forzado a prestar atención a todo el contenido y significación de los enunciados.

Volviendo ahora a la consecución de la tarea final de “alquilar una habitación en un piso compartido”, una vez presentada la distinción modal en las oraciones de relativo, y trabajada una secuencia más o menos extensa de actividades significativas, nuestra propuesta consiste en presentar a continuación una secuencia de actividades comunicativas en las que el estudiante se vea involucrado en el intercambio de información nueva a la vez que mantiene activo el conocimiento declarativo recién aprendido. Considérese en este sentido, la actividad presentada en la Figura 4:

ACTIVIDAD <i>¿Cuáles son vuestras preferencias?</i>
Imagina ahora que eres tú el que acaba de llegar de beca Erasmus a Granada y el que busca piso, ¿qué características tienen que tener la habitación y el piso que buscas? Ejemplo: <i>Busco un piso céntrico pero que no esté en una calle muy ruidosa.</i>

Y para tu compañero, ¿qué características tienen que tener la habitación y el piso que busca? Pregúntale y anota sus respuestas. ¿Coincidís en alguna característica?

Figura 4: Ejemplo de actividad comunicativa

Como se observa, una secuencia de actividades como la aquí presentada, no sólo permite fomentar el dominio de la distinción modal en las oraciones de relativo, sino otros aspectos relacionados con la consecución de la tarea final como el vocabulario inmobiliario y la expresión y comprensión de preferencias personales ante el alquiler de un piso compartido. Evidentemente, aquí se ha presentado sólo una muestra de actividades, podrían por lo tanto incluirse otras que además de promover el desarrollo de la forma meta, promovieran otros aspectos como fórmulas de cortesía en un juego de roles entre agente inmobiliario y cliente, o entre dueño de una vivienda y cliente en una conversación telefónica, etcétera.

En definitiva, lo que aquí se propone es manipular las actividades que integran el desarrollo de una tarea final de manera que además de desarrollarse los contenidos pertinentes, se practique la forma que pueda ocasionar dificultades en la interacción comunicativa. A la luz de todo lo expuesto, no vemos cómo la propuesta aquí planteada puede comprometer el desarrollo de la competencia comunicativa.

1.3. Extensión de la secuencia de actividades de práctica sistemática

De los apartados previos se desprende una cuestión importante a tener en cuenta en el diseño de actividades de práctica sistemática: ¿qué extensión debe tener la secuencia de actividades para la compilación y automatización del conocimiento?

A modo de orientación, recuérdese el estudio de DeKeyser (1997) presentado en el capítulo anterior. En dicho estudio, los tres grupos experimentales invirtieron 15 horas practicando reglas morfosintácticas del *Autopractan*; sin embargo, los grupos A y B invirtieron las 15 horas practicando dos reglas en las destrezas de comprensión lingüística y dos reglas en las destrezas de producción lingüística, mientras que el grupo C invirtió las 15 horas practicando las cuatro reglas en la comprensión y la producción lingüística. Es decir, el grupo C invirtió la

mitad del tiempo que los grupos A y B en su práctica de las reglas. Lo curioso fue que cuando se examinó del conocimiento adquirido a los tres grupos en la sesión de evaluación, no se hallaron diferencias significativas en la comparación de los resultados obtenidos por el grupo C frente a los obtenidos por los grupos A y B en la “condición practicada”. Es decir, las siete u ocho horas de práctica que invirtió el grupo C bastaron para alcanzar el valor asintótico en el aprendizaje de las cuatro reglas de *Autopractan*.

Pero, ¿hasta qué punto informan los resultados de DeKeyser (1997) al creador de materiales didácticos? En realidad, la extensión de la secuencia de actividades es una cuestión de difícil respuesta porque alcanzar el dominio de una forma depende de muchos factores como su dificultad inherente y el conocimiento previo de los aprendices. En este sentido, como posiblemente la mayoría de docentes de español/L2 coincida en afirmar, no es lo mismo trabajar la distinción modal en las oraciones de relativo con estudiantes que desconocen la existencia del modo subjuntivo, que con estudiantes que ya están familiarizados con ella en otros contextos (p. e., las oraciones temporales), siendo el segundo contexto mayor facilitador del aprendizaje que el primero, y por lo tanto hipotéticamente dependiente para la automatización de la forma meta de una práctica menos extensiva. Sin duda entonces, ésta es una cuestión que futuras líneas de investigación deberán abordar.

1.4. La práctica sistemática y la provisión de retroalimentación correctiva

Una cuestión importante que se ha de tener presente en la implementación de actividades de práctica sistemática en el aula de L2 concierne al rol de la retroalimentación correctiva^{122,123}. Es decir, ¿reporta algún beneficio proporcionar al estudiante información oral o escrita y más o menos explícita acerca de la inaceptabilidad de su actuación lingüística?

Desde el punto de vista de la teoría de adquisición de destrezas, la provisión de retroalimentación correctiva permite la consolidación del conocimiento declarativo y la prevención de la fosilización de errores. Por su parte, en el campo de la AL2, ya en el capítulo 1 se discutió la necesidad en determinadas ocasiones de proporcionar algún tipo de información al estudiante sobre las opciones correctas e incorrectas de la L2 (White, 1987, 1989b, 1991), y se puso de manifiesto cómo el desarrollo de la IL en ausencia de instrucción formal derivaba en la fosilización temprana de formas o en su no adquisición (Schmidt, 1983;

¹²² Nótese el empleo generalizado en el campo de la AL2 del término *retroalimentación correctiva* (*corrective feedback*) en lugar de *corrección del error*, porque como expone Leeman (2007), el sintagma *corrección del error* implica la eliminación del error, una cuestión aún por demostrar empíricamente.

¹²³ Russell y Spada (2006: 134) definen la retroalimentación correctiva como: “[r]etroalimentación ofrecida al estudiante, desde cualquier fuente [profesor o compañero de clase], que contiene evidencia del error de forma lingüística del aprendiz. Puede ser oral o escrita, implícita o explícita.” (TA: “[f]eedback provided to a learner, from any source [teacher or peer], that contains evidence of learner error of language form. It may be oral or written, implicit or explicit.”).

Swain, 1985; Sato, 1990)^{124, 125}.

En consonancia con estas propuestas y observaciones, Russell y Spada (2006) concluyen en su meta-análisis de la investigación experimental y cuasi-experimental llevada a cabo sobre los beneficios de la retroalimentación correctiva desde 1988 hasta 2004, que sus resultados “[a]poyan la eficacia de la RC [retroalimentación correctiva] en general para el aprendizaje gramatical de la L2” (Russell y Spada, 2006: 152) (TA)¹²⁶. Y más aún, concluyen que estos beneficios permanecen a largo plazo tal y como muestran los resultados obtenidos en los post-tests aplazados (realizados con posterioridad al post-test inmediatamente posterior al tratamiento). Es decir, pese a que algunos estudiosos han otorgado a la retroalimentación correctiva unos beneficios nulos (Truscott, 1996) o limitados (Krashen, 1982; Schwartz, 1993), los datos demuestran que prestar algún tipo de atención al error del aprendiz produce mejores resultados que ignorarlo.

Otra cuestión algo más compleja tiene que ver con los tipos de retroalimentación correctiva y con la eficacia de cada tipo. En este sentido, se han identificado diversas técnicas que avanzan en un *continuum* de menor a mayor explicitud formal (p. e., la reformulación correctiva, la provisión de información metalingüística, o la solicitud de aclaración). En cuanto a la eficacia de cada técnica, Leeman (2007) concluye que los estudiantes parecen percibir la información contenida en las técnicas [+] explícitas (p. e., la explicación metalingüística) con mayor facilidad que en las técnicas [-] explícitas (p. e., la reformulación correctiva). No obstante, Long (2007) ha identificado recientemente en la literatura hasta 60 estudios descriptivos, cuasi-descriptivos, y experimentales, acerca de la existencia y utilidad en el contexto formal y natural de las reformulaciones correctivas, y tras una revisión parcial pero representativa de esta muestra empírica, ha concluido que éstas se dan con una frecuencia relativamente alta en el contexto formal y natural, que los aprendices captan la retroalimentación correctiva contenida en ellas, y que esta información es además utilizable y, en ocasiones, utilizada.

1.5. La interacción en las actividades de práctica sistemática

Las actividades de práctica sistemática deben fomentar el trabajo autónomo del aprendiz, pero también el trabajo en cooperación mediante actividades como encuestas, vacíos de información, dictados gráficos, entrevistas, o dictoglosias.

Desde que se formulara la *hipótesis de la interacción* (Long, 1983b, 1996, 2007), un importante cúmulo de investigaciones ha puesto de manifiesto que en el desarrollo de

¹²⁴ Nótese que la retroalimentación correctiva se considera una técnica de instrucción formal.

¹²⁵ Véase el apartado 1.2.3. del capítulo 1.

¹²⁶ “[p]rovides support for the effectiveness of CF [corrective feedback] in general for L2 grammar learning” (Russell y Spada, 2006: 152).

actividades de interacción comunicativa, especialmente cuando se produce un fallo en la comunicación y los participantes tienen que negociar el significado para salvar el acto comunicativo, se desencadenan importantes procesos implicados en el aprendizaje de una L2¹²⁷. Estos procesos incluyen: (a) la provisión de *input* comprensible (Krashen, 1985; Long, 1983b), lo que a su vez fomenta que se refuercen las conexiones de forma y significado; (b) la oportunidad de producción lingüística (Swain, 1985 y sges.), lo que a su vez fomenta otros procesos importantes implicados en el aprendizaje¹²⁸; (c) la *captación*, y la *captación de la diferencia* entre la IL y la norma estándar de la L2, y entre que lo que se quiere y se puede expresar (Schmidt, 1990 y sges.); y, (d) la provisión de retroalimentación negativa (White, 1987). Es decir, en la interacción, y especialmente en la interacción oral, los interlocutores se proporcionan mutuamente muestras de lengua, producen lengua y se fuerzan mutuamente a producir lengua más inteligible cuando se desencadena un fallo, prestan atención a determinadas propiedades de la lengua meta y toman consciencia de sus limitaciones y de sus logros, y obtienen información relevante acerca del funcionamiento de la lengua meta.

Asumiendo los beneficios de las actividades de interacción comunicativa, Ortega (2007) recomienda además que éstas se promuevan entre compañeros en lugar de entre profesor y alumno, pues el trabajo entre compañeros fomenta un lenguaje más rico y variado, promueve más negociación de significado, anima a los estudiantes a producir más lengua, e invita a los estudiantes a prestar más atención a los turnos de palabra que cuando el interlocutor es el docente.

2. LA PRÁCTICA SISTEMÁTICA EN LAS DESTREZAS DE COMPRENSIÓN LINGÜÍSTICA: LAS ACTIVIDADES DE *INPUT* ESTRUCTURADO

Como quedara patente en el apartado 2.3. del capítulo anterior, dada la naturaleza no reversible y específica de las reglas de producción que conforman el conocimiento procedimental, el grado de transferencia de conocimiento que tiene lugar entre tareas (incluso aparentemente similares) puede ser limitado si no comparten el mismo sistema de producciones para su resolución, una conclusión empíricamente demostrada en el campo de la AL2 en el caso de las destrezas de comprensión y producción lingüística (DeKeyser, 1997)¹²⁹. Considerando entonces estos datos, y como también se discutía en el apartado 3.2. del capítulo previo, una de las implicaciones didácticas derivadas de la teoría de Anderson incluye ofrecer al aprendiz oportunidades de práctica sistemática no sólo en las destrezas de producción lingüística, como a menudo suele ser el caso en el aula de L2, sino también en las destrezas de comprensión lingüística.

¹²⁷ Para una reseña de esta investigación, véase Keck *et al.* (2006).

¹²⁸ Véase el apartado 3.1. de este capítulo.

¹²⁹ Véase el apartado 3.1. del capítulo 2.

El propósito de este apartado es precisamente reflexionar sobre la implementación de la práctica sistemática en las destrezas de comprensión lingüística, recurriéndose para ello a las *actividades de input estructurado*, uno de los componentes de la *instrucción basada en el procesamiento del input* (VanPatten y Cadierno, 1993; VanPatten, 1996 y sges.). Así las cosas, este apartado se organiza como sigue: (a) se presentan los fundamentos teóricos en los que se inspira esta propuesta (apartado 2.1.); (b) se describe su implementación en el aula (apartado 2.2.); y, (c) se revisa la investigación empírica centrada en sus posibilidades (apartado 2.3.).

2.1. Fundamentos psicolingüísticos de la instrucción basada en el procesamiento del *input* y de las actividades de *input* estructurado: Estrategias de procesamiento de la información lingüística

La *instrucción basada en el procesamiento del input* (y las *actividades de input estructurado*, uno de sus componentes), es una propuesta didáctica inspirada en cómo procesan los aprendices la información lingüística en tiempo real, y cuyo propósito es precisamente “[a]lterar la manera en la que los aprendices atienden los datos del *input*” (VanPatten, 1996: 2) (cursiva añadida) (TA)¹³⁰ cuando esa manera de procesar el *input* es contraproducente para que tenga lugar la adquisición. Por lo tanto, previo a la exposición del modelo didáctico en sí, cabe plantearse antes en qué consiste el procesamiento del material lingüístico.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, el procesamiento del material lingüístico requiere la exposición a un *input* comprensible (Long, 1983a; Krashen, 1985) y la atención a dicho *input* (Shiffrin y Schneider, 1977; Fisk y Schneider, 1984; Kihlstrom, 1984; Carlson y Dulany, 1985; Nissen y Bullemer, 1987; Baars, 1988, 1996; Logan, 1988; Velmans, 1991; Posner, 1992)^{131, 132}. Ahora bien, la capacidad de atención es limitada (Broadbent, 1958; Kahneman, 1973)¹³³, y como resultado de esa limitación, la capacidad de atención es selectiva. Es decir, como la atención es limitada, la atención que se presta a algo, se presta estratégicamente a lo que por razones varias destaca.

Una consecuencia de que la capacidad de atención sea limitada y selectiva es que no todo el estímulo lingüístico que se percibe se procesa, sino que sólo una parte de datos del *input* se selecciona y codifica. A esa parte de datos seleccionada y codificada se la llama en la AL2 el *intake* (Corder, 1967). Esta idea se representa gráficamente como sigue (Figura 5), donde la fecha hace referencia al proceso en virtud del cual el *input* pasa a ser *intake*, es decir, al procesamiento del *input*:

¹³⁰ “[t]o affect the ways in which learners attend to input data.” (VanPatten, 1996: 2).

¹³¹ Citados en Schmidt (2001: 16).

¹³² Frente a la postura adoptada en psicología cognitiva, considérese por ejemplo la posición de los generativistas, para quienes la selección y codificación de estímulos lingüísticos está guiada por la Gramática Universal (White, 1989a, 2003).

¹³³ Citados en Schmidt (2001).

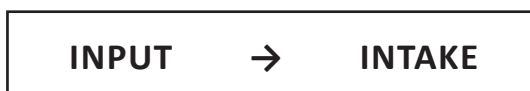


Figura 5: Procesamiento del input

Llegados a este punto, la cuestión que cabe plantearse a continuación es de qué factores depende el que una parte de los datos lingüísticos (del *input*) se seleccione y codifique en tiempo real pasando a ser *intake*. Es decir, ¿cuáles son esas razones varias por las que determinados datos lingüísticos destacan en el *input* y son procesados? Inspirado en la investigación llevada a cabo en la adquisición de la lengua materna y de la lengua no nativa¹³⁴, VanPatten ha formulado un conjunto de estrategias o principios y subprincipios de procesamiento de la información que el aprendiz utiliza en su codificación del *input* en tiempo real y que se presentan a continuación¹³⁵:

- 1 **Primacía del significado:** los aprendices procesan las palabras con alto contenido semántico en el *input* antes que las palabras con bajo contenido semántico.
 - 1a **Preferencia léxica I:** los aprendices procesan los ítems léxicos antes que las marcas gramaticales cuando ambos codifican la misma información semántica.
 - 1b **Preferencia léxica II:** si un ítem léxico y una marca gramatical codifican la misma información semántica, los aprendices no procesarán la marca gramatical hasta que no hayan asimilado el ítem léxico.
 - 1c **Preferencia por lo significativo:** los aprendices tienden a procesar marcas gramaticales significativas antes que marcas gramaticales poco o nada significativas.

- 2 **Análisis sintáctico:**
 - 2a **Primer nombre:** los aprendices tienden a procesar el primer sintagma nominal que encuentran en un enunciado como sujeto o agente.
 - 2b **Transferencia de la lengua materna (L1):** los aprendices comienzan la adquisición con procedimientos de análisis sintácticos de su L1.
 - 2c **Probabilidad de un hecho:** en el análisis sintáctico de un enunciado, es posible que los aprendices dependan más de la probabilidad de que un hecho sea factible, que de la estrategia del primer nombre (o de la transferencia de la L1).
 - 2d **Semántica léxica:** en el análisis sintáctico de un enunciado, es posible que los aprendices dependan más de la semántica léxica, que de la estrategia del primer nombre (o de la transferencia de la L1).
 - 2e **Limitación contextual:** en el análisis sintáctico de un enunciado, es posible que los aprendices dependan más de la información contextual previa, que de la estrategia del primer nombre (o de la transferencia de la L1).
 - 2f **Localización en la oración:** los aprendices tienden a procesar lo que encuentran en posición inicial de un enunciado antes que lo que encuentran en posición final o media.

¹³⁴ Para una reseña de esta investigación, véase VanPatten (1996).

¹³⁵ Nótese que el modelo de procesamiento del *input* ha ido evolucionando desde su primera formulación (VanPatten, 1996) hasta la aquí presentada, la más reciente (VanPatten, 2007).

El primer conjunto de principios engloba la *primacía del significado* y tres sub-principios que resaltan la importancia del valor comunicativo¹³⁶ de un ítem lingüístico como factor clave para que dicho ítem sea procesado. Este conjunto de principios se apoya en la tesis de que dado que el lenguaje es un instrumento de comunicación, el individuo siempre busca en el estímulo lingüístico que percibe elementos que comuniquen. Así, de acuerdo con el primer principio –*primacía del significado (1)*–, se postula que cuando el aprendiz está expuesto al estímulo lingüístico, procesa los ítems con alto contenido semántico (p. e., sustantivos, verbos, adjetivos) antes que los ítems con bajo contenido semántico (p. e., preposiciones). Es decir, si el aprendiz oye un enunciado como “El niño está jugando”, y este enunciado se pronuncia en un contexto en el que efectivamente hay un niño jugando, el aprendiz probablemente intente dilucidar qué ítem lingüístico codifica el significado de *hombre en edad poco avanzada*, antes que reparar en la forma y significado del artículo *el*.

En cuanto al principio de la *preferencia léxica I (1a)*, éste estipula que cuando un ítem con alto contenido semántico y una marca morfológica codifican el mismo significado, el aprendiz procesa antes el ítem con contenido semántico que la marca morfológica. Es decir, si el aprendiz oye un enunciado como “Ayer llamé a mi madre”, en el que la noción de pasado se expresa tanto en el adverbio *ayer*, como en la desinencia verbal –*é*, para extraer la noción de pasado, el aprendiz procesa antes el adverbio *ayer* que la marca morfológica –*é*. Sin embargo, esto no supone que la marca morfológica no llegue a procesarse y en última instancia a adquirirse (aunque se puede dar el caso), sino que se procesará sólo cuando el ítem con alto contenido semántico se haya asimilado (haya pasado a formar parte de la IL), y por lo tanto, se pueda ensamblar el significado de la marca morfológica, al significado del ítem con alto contenido semántico –*preferencia léxica II (1b)*. Es decir, la desinencia –*é* de pasado se procesará sólo una vez que el aprendiz haya interiorizado la forma y significado del adverbio *ayer*.

Finalmente, en lo que al procesamiento de marcas morfológicas se refiere, el tercer subprincipio –*preferencia por lo significativo (1c)*– estipula que el aprendiz procesará antes marcas morfológicas significativas que marcas morfológicas poco o nada significativas. Es decir, ante la locución “Vivimos en la casa blanca”, el aprendiz procesará antes la desinencia verbal –*imos* que indica el número y la persona que ejecuta la acción además del momento en el que se ejecuta, que la marca de género –*a* en el adjetivo *blanca* que no añade ninguna información (dado que el género del sintagma nominal “la casa blanca” ya viene expresado en el sustantivo *casa*).

Por su parte, el segundo conjunto de principios hace referencia a las estrategias que emplea el aprendiz por defecto para analizar sintácticamente el enunciado al que está expuesto.

¹³⁶ El término *valor comunicativo* se refiere a la carga semántica que un ítem aporta al significado total de una frase. Se define mediante los parámetros [+/-] valor semántico inherente y [+/-] redundancia (VanPatten, 1996 y sges.).

Así, la estrategia del primer nombre (2a) estipula que el aprendiz asigna el rol de sujeto o agente al primer sintagma nominal que encuentra en un enunciado. Es decir, si por ejemplo un aprendiz de español/L2 que desconoce la morfología y significación de los pronombres de objeto directo se encuentra con la instancia (1), de acuerdo con este principio, la interpretará (erróneamente) como (2):

(1) Lo abraza la mujer.

(2) Él abraza a la mujer.

El segundo subprincipio –*transferencia de la L1 (2b)*– postula que el aprendiz analiza sintácticamente los enunciados a los que está expuesto transfiriendo los procedimientos de análisis sintáctico de su lengua materna. Es decir, aprovechando el ejemplo anterior (1), el aprendiz puede llegar a la conclusión de que (1) significa (2) porque ha aplicado para su análisis sintáctico la estrategia del primer nombre. No obstante, si este aprendiz es por ejemplo anglófono, es decir, si se trata de un aprendiz cuya lengua materna (L1) sólo presenta el orden de constituyentes de la oración *sujeto-verbo-objeto*, puede llegar a esta misma conclusión no porque esté guiado por la estrategia del primer nombre, sino porque al guiarse por su lengua materna, ésta es la única opción viable¹³⁷.

En cualquier caso, en el análisis sintáctico de un enunciado el aprendiz puede, en determinadas ocasiones, depender de otros factores y no tanto de estas estrategias. En primer lugar, el aprendiz puede depender de la probabilidad de que un hecho suceda o no –*probabilidad de un hecho (2c)*. Por ejemplo, si un aprendiz escucha la frase “El estudiante regañó al profesor”, su entendimiento de que generalmente son los profesores los que regañan a los alumnos y no al revés, le puede llevar a ignorar la estrategia del primer nombre o de la transferencia de la L1 y a procesar la oración (erróneamente) como “El profesor regañó al estudiante”.

De igual forma, el aprendiz puede depender de la semántica léxica de un verbo en lugar de cualquiera de los dos subprincipios anteriores (primer nombre y transferencia de la L1) en el análisis de un enunciado –*semántica léxica (2d)*. Por ejemplo, dado que la semántica inherente del verbo *comer* requiere que su agente sea un ser animado, si el aprendiz escucha una oración como “Los pasteles fueron comidos inmediatamente”, el aprendiz descartará la estrategia del primer nombre (o la transferencia de la L1) y no asignará el rol de agente al sintagma nominal “los pasteles” porque sabe que los pasteles no pueden comer.

¹³⁷ Pero, ¿qué pasa en el caso de un aprendiz italiano cuya L1 sí permite el orden de constituyentes *objeto-verbo-sujeto*? Ésta es una cuestión aún no resuelta por la investigación, no queda claro aún si los aprendices comienzan el análisis sintáctico de una L2 con una u otra estrategia, o incluso con una mezcla de ambas. Véase al respecto, VanPatten (2007).

Finalmente, a la hora de procesar un enunciado el aprendiz puede depender de la información contenida en un contexto previo antes que de las estrategias del primer nombre y de la transferencia de la L1. Por ejemplo, si el aprendiz oye una frase como “Juan está en comisaría”, y a continuación escucha otra como “Lo ha detenido la policía”, aunque la estrategia del primer nombre (o su L1) lo guiaría en principio a procesar el pronombre de objeto directo *Lo* como agente de la acción (en caso de desconocer la morfología y significación de los pronombres de objeto directo), saber que Juan está en comisaría lo llevará a reconocer *la policía* como sujeto de *detener*.

Por último, la estrategia de la *localización en la oración (2f)* estipula que los aprendices tienden a procesar los elementos que aparecen en la posición inicial de un enunciado antes que los elementos que aparecen en las posiciones finales o medias. Así, si el lector escucha (o lee) por ejemplo la siguiente secuencia numérica (Figura 6), tenderá a retener los números en posición inicial (p. e., 56, 23, 75) antes que los número en posición final (p. e., 26, 86, 37) y media (p. e., 10, 9).

56 23 75 4 22 93 12 10 9 34 87 63 74 37 86 26

Figura 6: Secuencia numérica

Habiéndose expuesto las estrategias que por defecto emplea el aprendiz en su procesamiento del material lingüístico, lo que procede ahora plantearse es cómo puede la intervención didáctica alterar dichas estrategias cuando resultan contraproducentes para la adquisición. Ésta es precisamente la finalidad del próximo apartado.

2.2. Las actividades de *input* estructurado: implementación en el aula

Como se exponía al inicio de la sección anterior, la *instrucción basada en el procesamiento del input* (IP) es una propuesta didáctica inspirada en cómo procesan los aprendices la información lingüística en tiempo real, y cuyo propósito es precisamente “[a]lterar la manera en la que los aprendices atienden a los datos del input” (VanPatten, 1996: 2) (TA)¹³⁸ cuando dicha manera de procesar el material lingüístico es contraproducente para que tenga lugar la adquisición. Pero, ¿cómo pueden ser en primer lugar las estrategias de procesamiento contraproducentes para la adquisición?

En el apartado anterior ya se han advertido casos en los que las estrategias naturales de procesamiento pueden resultar no óptimas para la adquisición lingüística. Por ejemplo, cuando se discutían las estrategias del primer nombre y de la transferencia de la L1, se exponía que o bien guiado por la primera estrategia, o bien guiado por la segunda cuando la L1 del aprendiz presenta sólo el orden de constituyente de la oración *sujeto-verbo-objeto*, el aprendiz

¹³⁸ “[t]o affect the ways in which learners attend to input data.” (VanPatten, 1996: 2).

de español/L2 llega a la conclusión errónea de que una instancia como (3) significa (4) si no conoce la morfología y significación de los pronombre de objeto directo en español:

(3) Lo abraza la mujer.

(4) Él abraza a la mujer.

De igual modo, el primer principio de la preferencia léxica puede resultar contraproducente en la adquisición de la distinción modal en español/L2. De acuerdo con este principio, los aprendices procesan los ítems léxicos antes que las marcas gramaticales cuando ambos codifican la misma información semántica. Así, ante una instancia como (5), ¿qué necesidad tiene el aprendiz de procesar la desinencia *-en* en *cambien* si el verbo principal *Dudo* ya expresa duda? Es decir, *Dudo* y *-en* comunican la misma información (duda), luego una vez que el aprendiz ha codificado *Dudo*, *-en* recodifica, resulta redundante por lo tanto, y como el aprendiz prefiere obtener la información semántica mediante un ítem con valor comunicativo, pasa desapercibida (la desinencia *-en*).

(5) Dudo que las cosas cambien en un futuro próximo.

Siguiendo con la adquisición de la distinción modal en español/L2, el principio de la localización en la oración puede resultar asimismo contraproducente, pues el modo subjuntivo se relaciona con la subordinación y a menudo aparece en la posición media del enunciado, una posición, como estipula este principio, menos susceptible de ser procesada que por ejemplo la posición inicial.

Como vemos, las estrategias naturales de procesamiento de la información no contribuyen en ocasiones al desarrollo de la IL. Así las cosas nos planteamos: “[S]i sabemos lo que los aprendices están haciendo mal en el nivel de procesamiento del input, ¿podemos crear una intervención pedagógica basada en la comprensión que les aleje de un procesamiento no óptimo?” (VanPatten, 2007: 129) (TA)¹³⁹. La respuesta es afirmativa y de hecho VanPatten plantea la IP como alternativa didáctica que burla las estrategias de procesamiento contraproducentes para la adquisición y optimiza el procesamiento del material lingüístico. Para ello propone una metodología que se articula en tres fases:

- a. Proporcionar al estudiante información explícita sobre la forma gramatical meta.
- b. Proporcionar al estudiante información explícita sobre estrategias concretas de procesamiento que puedan afectar negativamente la asimilación de la forma meta.
- c. Fomentar el procesamiento de la forma meta mediante *actividades de input estructurado*.

¹³⁹ “[I]f we know what learners are doing wrong at the level of input processing, can we create pedagogical intervention that is comprehension based to push them away from non-optimal processing?” (VanPatten, 2007: 129).

De estos tres componentes, son las *actividades de input estructurado* las que logran con mayor confianza que el aprendiz procese correctamente el ítem meta. El objetivo de estas actividades es obligar a que el aprendiz repare y dependa de la forma meta para extraer el significado general de la oración en la que se inserta y completar con éxito la tarea. Para ello, el *input* se manipula con el fin de realzar el valor comunicativo de la forma meta. Retomemos como ejemplo la actividad de la Figura 1 (ahora Figura 7)¹⁴⁰:

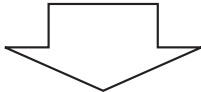
ACTIVIDAD: <i>El piso de Max</i>		
<p>Max es un estudiante alemán de Arquitectura que lleva en Granada dos meses disfrutando de una beca Erasmus. En estos momentos vive en un piso compartido que no le gusta, así que ha decidido cambiarse a otro piso. ¿Puedes identificar las características del piso en el que vive y las características del piso que busca? Para ello, marca antes con ✓ la opción correcta.</p>		
Un piso...	Vive	Busca
• que tiene 6 dormitorios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• que no esté muy lejos de la facultad de Arquitectura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• en el que sólo vivan estudiantes españoles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• que sólo cuesta 150 euros al mes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• que disponga de conexión a internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• que está en un barrio con pocos servicios (supermercados, bancos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• etc.		
<p>Características del piso en el que vive Max <i>seis dormitorios</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>Características del piso que busca Max</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Figura 7: Ejemplo de actividad de input estructurado

Esta actividad persigue el procesamiento y aprendizaje de la distinción modal en las oraciones de relativo. Como ya se ha apuntado, la distinción modal puede pasar desapercibida (y por lo tanto no ser aprendida) para el aprendiz por dos razones. En primer lugar, de acuerdo con el principio de la preferencia léxica, si el aprendiz puede extraer una determinada información semántica a través de un ítem léxico y de una marca gramatical, prefiere procesar el ítem léxico a la marca morfológica que en definitiva recodifica la información contenida en el ítem léxico. Es decir, en el caso de las oraciones de relativo, el modo subjuntivo tiende a pasar desapercibido porque la cualidad de antecedente desconocido puede venir expresada en el verbo principal de la oración. Así, en un enunciado como *Busco un piso que no cueste más de 300 euros*, la carga semántica de *busco* inmediatamente califica a lo que busco como no poseído, en este caso, *un piso*. Por otro lado, de acuerdo con el principio de la localización en la oración, los aprendices tienden a procesar los elementos que aparecen al inicio del enunciado antes que los elementos que aparecen en posición final o media. En el caso de la distinción

¹⁴⁰ Para una secuencia de estas actividades en el caso de la selección modal, véase el capítulo 5.

modal en las oraciones de relativo, el modo subjuntivo aparece en la proposición subordinada que a su vez suele aparecer en la posición media del enunciado (p. e., *Busco un piso que no cueste más de 300 euros*).

Para burlar estas dos estrategias que como se observa pueden resultar contraproducentes para el procesamiento de la distinción modal y su adquisición, en esta actividad se ha manipulado el *input* de manera que la resolución de la actividad dependa de la forma meta. Para ello, se ha separado el verbo principal (el que informa de la cualidad conocida o desconocida del antecedente) de la proposición subordinada, y se ha situado la proposición subordinada en posición inicial. Esta separación de proposiciones y recolocación de la proposición subordinada en posición inicial permite: (a) que el estudiante se vea forzado a procesar el verbo subordinado para adivinar si el antecedente de la oración es conocido o desconocido, es decir, que no dependa del verbo principal *vive* o *busca*, sino que procese la desinencia verbal del verbo subordinado para saber si Max busca o vive en el piso descrito por la proposición subordinada; y, (b) que el verbo subordinado no pase desapercibido al situarse en posición inicial, o relativamente inicial.

2.2.1. Tipos de actividades de *input* estructurado y directrices para su diseño

En el diseño de actividades de *input* estructurado, la IP contempla dos tipos de actividades: (a) *actividades referenciales*: aquéllas que presentan una respuesta correcta o incorrecta; y, (b) *actividades afectivas*: aquéllas en las que hay varias respuestas correctas y los aprendices expresan una opinión, creencia o cualquier otro tipo de respuesta afectiva. No obstante, se puede dar la combinación también en una sola actividad de los dos tipos de actividades.

En cuanto a la elaboración y diseño de las actividades de *input* estructurado, VanPatten recomienda tener en cuenta las siguientes directrices o sugerencias:

- I. Presentar los ítems gramaticales de uno en uno.
- II. Centrarse en el significado.
- III. Avanzar de la oración al discurso articulado.
- IV. Emplear *input* oral y escrito.
- V. Asegurarse de que el estudiante hace algo con el *input*.
- VI. Mantener presente las estrategias de procesamiento.

Finalmente, considérese la actividad presentada en la Figura 8 como ejemplo de actividad referencial-afectiva:

ACTIVIDAD <i>El piso real y el piso ideal de tu profesor/a</i>			
Presta atención a la opinión de tu profesor/a sobre las características de un piso real y de un piso ideal. Marca con <input checked="" type="checkbox"/> si tu profesor/a describe un piso real o un piso ideal, y marca con 😊 si estás de acuerdo con él/ella y con 😞 si no estás de acuerdo.			
REAL	IDEAL	PARA TU PROFESOR/A... <i>Un piso...</i>	MI OPINIÓN
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. ... que <u>tiene</u> cocina americana.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. ... que _____ en una playa privada.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. ... que no _____ de calefacción.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. ... que _____ al salón del vecino.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. ... que se _____ fácilmente.	_____
<i>El/la profesor/a lee:</i>			
1. ...que tiene cocina americana.			
2. ...que esté en una playa privada.			
3. ...que no dispone de calefacción.			
4. ...que mira al salón del vecino.			
5. ...que se limpia fácilmente.			

Figura 8: Ejemplo de actividad referencial-afectiva

2.3. La instrucción basada en el procesamiento del *input* y las actividades de *input* estructurado: datos empíricos

Discutidos los fundamentos psicolingüísticos que sientan las bases de la IP y en qué consiste esta propuesta didáctica, lo que cabe ahora plantearse es cuál es su eficacia.

El primer estudio en investigar las posibilidades de la IP fue el de VanPatten y Cadierno (1993a). Este estudio comparó la eficacia en la adquisición de los pronombres de objeto directo en español/L2, de dos metodologías: (a) la IP; y, (b) una metodología de corte tradicional definida como la presentación explícita del ítem meta y su práctica en destrezas de producción lingüística mediante una secuencia de actividades mecánicas, significativas y comunicativas. Para ello, se documentó antes y después de un periodo de instrucción de dos días, el rendimiento de tres grupos de aprendices anglófonos: (a) un grupo que recibió IP (IP); (b) un grupo que recibió instrucción tradicional (IT); y, (c) un grupo control (C). Tras la instrucción, los resultados de una tarea de interpretación y una tarea de producción revelaron que en la primera tarea, se obtuvieron diferencias significativas entre el grupo IP y los grupos IT y C pero no entre éstos (es decir, $IP > [IT=C]$). En cuanto a la tarea de producción, los datos no revelaron diferencias significativas entre los grupos IP e IT pero sí entre éstos y el grupo C (es decir, $[IP=IT] > C$). Considerando estos resultados, los investigadores concluyeron que: “[l]a instrucción parece ser más beneficiosa

cuando se dirige a cómo perciben y procesan los aprendices el input que cuando se centra en la práctica del output” (VanPatten y Cadierno, 1993a: 240) (TA)^{141,142}.

El trabajo de VanPatten y Cadierno no pasó desapercibido y de hecho su publicación desencadenó una influyente corriente de investigación que aún hoy sigue engendrando importantes trabajos. En la tabla 1 se presentan de forma esquemática algunos de los estudios más representativos. Como puede observarse, la eficacia de la IP se ha investigado extensivamente en la adquisición de formas del español/L2 que incluyen: (a) los pronombres de objeto directo (VanPatten y Cadierno, 1993a, 1993b; DeKeyser y Sokalski, 1996; Salaberry, 1997; Morgan-Short y Wood Bowden, 2006; Fernández, 2008); (b) el pretérito indefinido (Cadierno, 1995); (c) el condicional (DeKeyser y Sokalski, 1996); (d) la distinción modal (Collentine, 1998; Farley, 2001; Fernández, 2008; Llopis García, 2009); (e) *ser vs estar* (Cheng, 2002); y, (f) el pronombre *se* (Toth, 2006). Asimismo, su eficacia se ha investigado en la adquisición en francés/L2 de la construcción causativa con *faire* (Allen, 2000), de los pronombres de objeto directo (Erlam, 2003), y del presente y del pretérito perfecto (Mardsen, 2006). Por otro lado, se ha investigado su impacto en la adquisición en italiano/L2 del futuro (Benati, 2001) y de la marca de género de los sustantivos (Benati, 2004). Finalmente, se han estudiado sus posibilidades en el aprendizaje en inglés/L2 del pasado (Benati, 2005) y de la pasiva simple (Qin, 2008).

En cuanto a la metodología de investigación empleada, todos los estudios comparan la eficacia de la IP frente a otras propuestas didácticas, excepto Benati (2004) y Fernández (2008) que analizan qué componente de la IP (si la explicación explícita o las actividades de *input* estructurado) es el responsable de la adquisición. Por otro lado, todos los estudios incluyen en sus post-tests pruebas de evaluación de la comprensión y la producción lingüística, excepto Fernández (2008) que sólo evalúa la comprensión, y aunque incluyen tareas que miden el conocimiento implícito (Salaberry, 1997; Benati, 2001, 2004, 2005; Erlam, 2003; Mardsen, 2006; Toth, 2006; Fernández, 2008), la mayoría emplea tareas que permiten cierto grado de reflexión metalingüística. Por último, en todos los estudios los tratamientos de instrucción son relativamente breves, abarcando una media de 3 días de duración.

En lo que a la eficacia de la IP se refiere, no es fácil extraer conclusiones definitivas, pero a la luz de los resultados se puede concluir lo siguiente. En primer lugar, la comparación de los resultados obtenidos por los grupos que reciben IP frente a los obtenidos por los grupos control permite concluir que la IP es efectiva a la hora de fomentar la adquisición de distintos ítems en diferentes lenguas meta, pues en todos los estudios los grupos IP superan estadísticamente a los

¹⁴¹ “[i]nstruction is apparently more beneficial when it is directed at how learners perceive and process input rather than when it is focused on practice via output” (VanPatten y Cadierno, 1993a: 240).

¹⁴² Aunque *a priori* los resultados de este estudio son muy alentadores, su metodología no ha estado exenta de crítica (p. e., DeKeyser y Sokalski, 1996; Salaberry, 1997; DeKeyser *et al.*, 2002; Morgan-Short y Wood Bowden, 2006).

grupos control en todas las tareas de evaluación, excepto en dos estudios que emplean tareas que miden el uso espontáneo de la lengua meta (Salaberry, 1997; Mardsen, 2006).

En segundo lugar, en cuanto a la eficacia de la IP frente a la instrucción tradicional (IT), un corpus de estudios demuestra que los grupos IP son estadísticamente superiores a los grupos IT (VanPatten y Cadierno, 1993a, 1993b; Cadierno, 1995; DeKeyser y Sokaski, 1996; Benati, 2001, 2005). No obstante, otro corpus de estudios demuestra que los grupos IP son estadísticamente iguales a los grupos IT (Collentine, 1998; Allen, 2000; Cheng, 2002), o incluso que los grupos IT son estadísticamente superiores a los grupos IP (DeKeyser y Sokaski, 1996; Allen, 2000; Erlam, 2003). Ante este panorama, VanPatten (2002a) manifiesta que aquellos estudios que aseguran demostrar que la eficacia de la IP es similar o inferior a la IT, no han sabido implementar correctamente la IP o no han sabido identificar un problema de procesamiento lingüístico.

En tercer lugar, la comparación de la IP frente a metodologías que fomentan la práctica significativa o comunicativa en destrezas de producción lingüística revela que éstas últimas son más efectivas que la IP (Salaberry, 1997; Farley, 2001; Benati, 2005; Morgan-Short y Wood-Bowden, 2006; Toth, 2006; Llopis García, 2009). Respecto a estos resultados, VanPatten ha expresado que: “[S]iempre que las clases y los materiales estén orientados al significado, eviten el componente mecánico, y desplieguen lenguaje, se fomenta la adquisición, y la IP no es mejor que ninguna otra instrucción basada en el significado con una atención a lo formal” (2002a: 798) (TA)¹⁴³.

Finalmente, el corpus de estudios que analiza qué componente de la IP, si la explicación explícita o las actividades de *input* estructurado, es el que fomenta la adquisición (Benati, 2004; Fernández, 2008), no revela diferencias significativas entre la IP y las actividades de *input* estructurado en ningún caso salvo en el segundo experimento de Fernández (2008), en el que la IP es superior. A la luz de estos resultados se puede concluir que el componente que parece fomentar la adquisición son las actividades de *input* estructurado, sin menospreciar por supuesto la importancia de la provisión de información explícita como muestra el segundo experimento de Fernández (2008).

En definitiva, considerando los resultados que esta corriente de investigación ha arrojado, se puede proponer con confianza la implementación de las actividades de *input* estructurado en el aula de L2 a la hora de abordar la práctica sistemática de una forma meta en las destrezas de comprensión lingüística.

¹⁴³ “[A]s long as classes and materials are meaning-oriented and avoid mechanical and display language, acquisition is fostered, and PI is no better than any other meaning-based instruction with a form focus.” (VanPatten, 2002a: 798).

Estudio	Objetivo de investigación	ítem(s) y lengua meta	Duración del tratamiento	Grupos experimentales	Tareas de evaluación	Resultados
VanPatten y Cadierno (1993a)	Eficacia de IP vs IT	Pronombres OD E/L2	2 días	IP (N = 27)	INT ítem en FE	IP>[IT=C]
				IT (N = 26)		
				C (N = 27)	PRO ítem en FE	[IP=IT]>C
VanPatten y Cadierno (1993b)	Eficacia de IP vs IT	Pronombres OD E/L2	2 días	IP (N = 17)	INT ítem en FE	IP>[IT=C]
				IT (N = 15)		
				C (N = 17)	PRO ítem en FE	[IP=IT]>C
Cadierno (1995)	Eficacia de IP vs IT	Pretérito indefinido E/L2	2 días	IP (N = 22)	INT ítem en FE	IP>[IT=C]
				IT (N = 19)		
				C (N = 20)	PRO ítem en FE	[IP=IT]>C
DeKeyser y Sokalski (1996)	Eficacia de IP vs IT en la adquisición de ítem difícil de INT y fácil de PRO y en la adquisición de ítem fácil de INT y difícil de PRO	Pronombres OD (difícil de INT; fácil de PRO) E/L2	6 días 25'/día	IP (N = 15)	INT ítem en FE	IP>[IT=EE]
				IT (N = 10)		
				EE (N = 11)	PRO ítem en FE	IT>[IP=EE]
				IP (N = 19)	INT ítem en FE	IT>[IP=EE]
				IT (N = 16)		
				EE (N = 11)	PRO ítem en FE	[IP=IT]>EE
Salaberry (1997)	Eficacia de IP vs EE/PPS	Pronombres OD E/L2	1 día 1.5 horas	IP (N = 9)	INT ítem en FE	[IP=EE/PPS]>C
				EE/PPS (N = 10)	PRO ítem en FE	IP=EE/PPS=C
				C (N = 7)	Narrativa con PT	IP=EE/PPS=C
Collentine (1998)	Eficacia de IP vs IT	Distinción modal oraciones relativo E/L2	2 días 50'/día	IP (N = 18)	INT ítem en FO y FE	[IP=IT]>C
				IT (N = 18)		
				C (N = 18)	PRO ítem en FE	[IP=IT]>C

Tabla 1: Revisión de la literatura centrada en los efectos de la IP

Estudio	Objetivo de investigación	Ítem(s) y lengua meta	Duración del tratamiento	Grupos experimentales	Tareas de evaluación	Resultados
Allen (2000)	Eficacia de IP vs IT	Construcción causativa faire F/L2	2 días 50'/día	IP (N = 64) IT (N = 61) C (N = 54)	INT ítem en FE PRO ítem en FE	[IP=IT]>C IT>IP>C
Benati (2001)	Eficacia de IP vs IT	Tiempo verbal futuro I/L2	2 días 6h	IP (N = SE) IT (N = SE) C (N = SE) (total N=39)	INT ítem en FO en TR PRO ítem en texto escrito PRO ítem en texto oral	IP>IT>C [IP=IT]>C [IP=IT]>C
Farley (2001)	Eficacia de IP vs EE/PPS	Distinción modal en contexto de duda	2 días 45'/día	IP (N = 17) EE/PPS (N = 12)	INT ítem en FO PRO ítem en FE	IP>EE/PPS IP=EE/PPS
Cheng (2002)	Eficacia de IP vs IT	Ser vs estar E/L2	2 días	IP (N = SE) IT (N = SE) C (N = SE) (total N=109)	INT ítem en FO PRO ítem en FE PRO ítem en composición guiada	[IP=IT]>C [IP=IT]>C [IP=IT]>C
Erlam (2003)	Eficacia de IP vs IT	Pronombres OD F/L2	3 días 45'/día	IP (N = 23) IT (N = 21) C (N = 26)	INT ítem en FO en TR INT ítem en FE PRO ítem en FO con PT PRO ítem en FE con PT	IT>IP>C IT>IP>C IT>IP>C IT>IP>C
Benati (2004)	Eficacia de IP vs IE vs EE	Marca de género en sustantivos I/L2	2 días 2h/día	IIP (N = 10) IE (N = 11) EE (N = 10)	INT ítem en FO PRO ítem en párrafo escrito PRO ítem en discurso oral con PT	[IP=IE]>EE [IP=IE]>EE [IP=IE]>EE
Benati (2005)	Eficacia de IP vs IT vs EE/PPS	Tiempo verbal pasado IN/L2	3 días 2h/día	IP (N = 25) IT (N = 25) EE/PPS (N = 27)	INT ítem en FO en TR PRO ítem en FE	IP>[IT=EE/PPS] IP=IT=EE/PPS

Tabla 1: continuación

Estudio	Objetivo de investigación	Ítem(s) y lengua meta	Duración del tratamiento	Grupos experimentales	Tareas de evaluación	Resultados
Marsden (2006)	Eficacia de IP vs EE/IR	Presente y pretérito perfecto F/L2	7 semanas 9.5 h	EE/IR (N = 13) IP (N = 14)	INT ítem en FO INT ítem en FE PRO ítem en discurso oral PRO ítem en párrafo	IP > EE/IR IP > EE/IR IP > EE/IR IP > EE/IR
		Con CP del ítem			INT ítem en FO INT ítem en FE PRO ítem en discurso oral PRO ítem en párrafo	IP > [EE/IR=C] IP > [EE/IR=C] IP = EE/IR=C [IP=EE/IR] > C
Morgan-Short y Wood Bowden (2006)	Eficacia de IP vs EE/PPS	Pronombres OD E/L2	3 días 1h/día	IP (N = SE) EE/PPS (N = SE) C (N = SE) (total N = 45)	INT ítem en FO PRO ítem en FE	[IP=EE/PPS] > C [IP=EE/PPS] > C
Toth (2006)	Eficacia de IP vs EE/PPC	Pronombre se en oración impersonal, pasiva, y de voz media E/L2	7 días	IP (N = 17) EE/PPC (N = 28) C (N = 25)	JG con PT PRO ítem en FE con PT	EE/PPC > IP > C [IP=EE/PPC] > C
Fernández (2008)	Eficacia de IP vs IE	Pronombres OD E/L2 Distinción modal en contexto duda E/L2	3 días para los dos experimentos	IP (N = 26) IE (N = 21) IP (N = 36) IE (N = 21)	INT ítem en FE en TR (tarea informatizada)	IP = IE IP > IE
Qin (2008)	Eficacia de IP vs D	Pasiva simple IN/L2	2 días 45'/día	IP (N = 55) D (N = 55)	INT ítem en FE PRO ítem en FE	IP > D IT > IP > C
Llopis García (2009)	Eficacia de IP vs EE/PPS	Distinción modal en oraciones de relativo, temporales, y concesivas E/L2	8 días 90'/día	IP (N = 35) PPS (N = 31) C (N = 15)	INT ítem en FE PRO ítem en FE	IP = D [IP=PPS] > C

Tabla 1: continuación

Leyenda

C:	control
CP:	conocimiento previo
D:	dictoglosia (reproducción de un texto oral o escrito)
EE:	explicación explícita
E/L2:	español/L2
FE:	frase escrita
F/L2:	francés/L2
FO:	frase oral
IE:	actividades de práctica de comprensión lingüística mediante input estructurado
IN/L2:	inglés/L2
INT:	interpretación
I/L2:	italiano/L2
IP:	instrucción basada en el procesamiento del input
IR:	input realizado
IT:	instrucción tradicional (explicación explícita + secuencia de actividades de práctica mecánica, significativa, y comunicativa en las destrezas de producción lingüística)
JG:	juicio de gramaticalidad
N:	número de participantes
OD:	objeto directo
PPS:	actividades de práctica de producción significativa
PPC:	actividades de práctica de producción comunicativa
PRO:	producción
PT:	presión de tiempo
SE:	sin especificar
TR:	tiempo real

NOTA: Aunque muchos estudios emplearon post-tests aplazados (realizados después del post-test inmediatamente posterior al periodo de instrucción), aquí sólo se ha considerado el primer post-test.

Tabla 1: continuación

3. LA PRÁCTICA SISTEMÁTICA EN LAS DESTREZAS DE PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA

Desde la perspectiva de la psicolingüística, la implementación de la práctica sistemática de una forma concreta en las destrezas de producción lingüística es una cuestión algo más compleja que en el caso de las destrezas de comprensión, pues, que tengamos constancia, lamentablemente no contamos con directrices específicas para el diseño de actividades basadas en las estrategias que el aprendiz emplea en su producción de la lengua meta.

No obstante, considerando los procesos de aprendizaje que se estimulan durante la producción lingüística, sí se pueden proponer algunas sugerencias generales para el diseño de actividades que activen precisamente dichos procesos. Con este fin, este apartado se centra en describir sucintamente los procesos de aprendizaje que la producción lingüística puede desencadenar (apartado 3.1.), y en discutir brevemente los tipos de actividades que pueden estimular dichos procesos (apartado 3.2.).

3.1. Procesos de aprendizaje estimulados por la producción lingüística

La evaluación de la implantación de los enfoques comunicativos en los programas canadienses de educación obligatoria en francés/L2 motivó a Swain a formular su *hipótesis del output comprensible (forzado o empujado)* (1985), una hipótesis según la cual, la producción lingüística estimula una serie de procesos implicados en el aprendizaje de la lengua meta, y una hipótesis que ha sido sucesivamente reelaborada a lo largo de los años 90 del pasado siglo (1993, 1995, 1998, 2000)¹⁴⁴.

Concretamente, la formulación de la *hipótesis del output comprensible* se inspiró en las dificultades mostradas por los alumnos de los programas de inmersión en la producción de algunos aspectos morfosintácticos del francés/L2 tras años de exposición a la lengua meta. A la luz de dichas dificultades, Swain concluyó que éstas se debían a la escasez de oportunidades de producción lingüística que habían tenido los estudiantes en cursos en los que “[l]os profesores hablan y los estudiantes escuchan” (1985: 247) (TA)¹⁴⁵, y a la falta de presión que el entorno había ejercido sobre los aprendices para, una vez surgida la oportunidad de producir lengua, producir una lengua gramaticalmente correcta, pues los estudiantes habían desarrollado una serie de estrategias que les permitían comunicarse, hacerse entender, pero no habían tenido por parte de sus interlocutores la presión de hacerlo de forma gramaticalmente correcta. Esta observación llevó entonces a Swain a postular su *hipótesis del output comprensible (forzado o empujado)*, según la cual, no sólo hay que invitar al aprendiz a producir lengua, sino que cuando

¹⁴⁴ Véase Muranoi (2007) para una reseña de la investigación centrada en las posibilidades de la producción lingüística.

¹⁴⁵ “[t]he teachers talk and the students listen.” (Swain, 1985: 247).

esta producción sea de alguna manera incorrecta, hay además que *forzarle* o *empujarle* a producir una lengua más comprensible, a producir un mensaje “[c]on precisión, coherencia, y apropiación” (Swain, 1985: 249) (TA)¹⁴⁶, porque especialmente este *output forzado* o *empujado* estimula una serie de procesos clave en el aprendizaje lingüístico.

En su primera formulación, Swain sostiene que la producción lingüística estimula al aprendiz a analizar la lengua sintácticamente y no semánticamente como suele ser el caso en la comprensión lingüística. Es decir, en la comprensión por ejemplo del enunciado *Los abuelos vienen de visita mañana*, basta con un procesamiento semántico para descodificar el significado del enunciado, esto es, basta con conocer el significado de las palabras *abuelos*, *vienen*, *visita* y *mañana*, no se necesita llevar a cabo un análisis sintáctico sobre, por ejemplo, la organización de los constituyentes de la oración o la concordancia sujeto-verbo. Sin embargo, en la producción lingüística sí se necesita llevar a cabo dicho análisis sintáctico, esto es, se necesita ordenar los pensamientos en una estructura sintáctica. La producción lingüística puede ser entonces “[e]l desencadenante que fuerza al aprendiz a prestar atención a los medios de expresión necesarios para transmitir con éxito el significado deseado.” (Swain, 1985: 249) (TA)¹⁴⁷.

Por otro lado, la producción lingüística puede estimular al aprendiz a *captar la diferencia* entre lo que quiere y puede expresar –*noticing the hole*– (1993, 1995) y/o entre su IL y la lengua meta –*noticing the gap*– (1998). Por su parte, esta toma de consciencia de carencia de recursos puede desencadenar, en el primer caso, el *procesamiento sintáctico de un input posterior* a fin de encontrar los recursos necesarios, y en el segundo caso, la *formulación de hipótesis* sobre el funcionamiento de la L2. Por su parte, la *formulación de hipótesis* sobre el funcionamiento de la L2 puede además desempeñar una función metalingüística (1998, 2000), es decir, se pueden formular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta, convirtiéndose esa formulación en objeto de reflexión y su producto en conocimiento aprendido. O lo que es lo mismo, la producción lingüística puede servir como herramienta para reflexionar sobre la lengua. Más aún, una vez formulada una hipótesis sobre el funcionamiento de la L2 (metalingüística o no), la producción lingüística puede además convertirse en el escenario en el que *comprobarla* (verificarla o rechazarla), especialmente cuando se *obtiene retroalimentación externa* (1993, 1995). Es decir, la producción puede desencadenar la comprobación de hipótesis y la provisión de retroalimentación.

Por último, Swain reconoce además la capacidad de la producción lingüística para contribuir a la automatización de una forma meta cuando se lleva a cabo de manera reiterada (1985, 1993, 1995).

¹⁴⁶ “[p]recisely, coherently, and appropriately.” (Swain, 1985: 249).

¹⁴⁷ “[t]he trigger that forces the learner to pay attention to the means of expression needed in order to successfully convey his or her own intended meaning.” (Swain, 1985: 249).

Sintetizando entonces los roles de la producción lingüística, ésta puede estimular el *análisis sintáctico* de la lengua meta, lo que a su vez puede fomentar la *captación de la diferencia* entre la IL y la L2 y entre lo que puede y quiere decir. Por su parte, la toma de consciencia de falta de recursos puede provocar el *procesamiento sintáctico de un input posterior* y/o la *formulación de hipótesis* (pudiendo ser ésta además una reflexión metalingüística). Por otra parte, la formulación de hipótesis puede desencadenar su *comprobación* y la *provisión de retroalimentación* externa. Finalmente, la producción lingüística contribuye a la *automatización*.

3.2. La práctica sistemática en la producción lingüística

De la *hipótesis del output comprensible* se deriva la implicación didáctica de que, además de invitar al aprendiz a producir lengua, se le debe *forzar* a que lo haga de forma correcta. Considerando entonces los procesos de aprendizaje estimulados por la producción lingüística *forzada*, lo que cabe plantearse a continuación es qué tipo de actividades pueden contribuir a que se desencadenen dichos procesos.

En este sentido, a lo largo del último decenio, la *dictoglosia* (Wajnryb, 1990)¹⁴⁸ ha cobrado gran importancia por su capacidad para animar a los estudiantes a reflexionar sobre su propia producción. Esta actividad se asemeja parcialmente al dictado clásico aunque en su desarrollo los aprendices trabajan de forma colaborativa y no individual. Concretamente, esta actividad consiste en leer a los estudiantes a velocidad normal un texto corto pero denso que contiene una determinada forma gramatical. A lo largo de la lectura, que se puede repetir en caso de ser necesario, se pide a los aprendices que anoten tanta información como les sea posible. Una vez tomados los apuntes acerca del texto, se organiza a los estudiantes en pequeños grupos para que compartan sus informaciones con el fin de reconstruir el texto leído de la forma más exacta posible. Finalmente, una vez reconstruido el texto, se comparan y analizan las versiones original y reconstruidas.

Los efectos de la dictoglosia han sido documentados en numerosos estudios que han puesto de manifiesto que los roles asignados a la producción lingüística por la hipótesis del *output* se desencadenan en efecto en el desarrollo de la actividad, especialmente la captación de carencias en la IL, y la formulación y comprobación de hipótesis. En esta misma línea, estudios que han medido las posibilidades de variantes de esta actividad, pero que en definitiva consisten en la reconstrucción de un texto oral o escrito, han obtenido resultados similares¹⁴⁹.

Sin embargo, dado que la dictoglosia y sus variantes suponen actividades que se trabaja

¹⁴⁸ Citado en Swain (1998).

¹⁴⁹ Para una revisión de esta investigación, véase Muranoi (2007).

a nivel discursivo, quizás puedan revelarse demasiado complejas especialmente si suponen el primer acercamiento a la práctica de la forma meta en la producción. A nivel oracional, Lee y VanPatten (2003) han propuesto las *actividades de output estructurado* como alternativa para llevar a cabo la práctica de una forma en las destrezas de producción. El objetivo de estas actividades es fomentar especialmente el análisis sintáctico de la lengua y la captación de carencias, pues aunque Swain ha otorgado a la producción lingüística la capacidad de desencadenar diversos procesos, lo cierto es que su estimulación depende de si el estudiante decide solventar sus carencias (se desencadenaría entonces el procesamiento sintáctico de un *input* posterior y/o la formulación y comprobación de hipótesis), y de si un interlocutor con mayor dominio de la L2 proporciona retroalimentación.

Como decimos, las actividades de *output* estructurado persiguen el análisis sintáctico de la lengua meta, pues como exponen Lee y VanPatten: “[R]equieren que los aprendices accedan a una forma o estructura particular para expresar significado.” (2003: 173) (TA)¹⁵⁰. Asimismo, se caracterizan por implicar un intercambio de información previamente desconocida, es decir, se corresponden con las actividades comunicativas de Paulston (1971). En este sentido, considérese la actividad presentada en la Figura 4 y ahora ligeramente modificada (Figura 9)¹⁵¹:

<p>ACTIVIDAD <i>¿Cuáles son vuestras preferencias?</i></p> <p>Imagina ahora que eres tú el que acaba de llegar de beca Erasmus a Granada y el que busca piso, ¿qué características tienen que tener la habitación y el piso que buscas? Ejemplo: <i>Busco un piso céntrico pero que no esté en una calle muy ruidosa.</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Y para tu compañero, ¿qué características tienen que tener la habitación y el piso que busca? Pregúntale y anota sus respuestas. ¿Coincidís en alguna característica?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>¿Puedes comentarle ahora al resto de la clase en qué características coincidís tu compañero y tú en la elección de un piso? Recuerda emplear conectores como para empezar, pero, por un lado, por otro lado, etc. para que tu presentación fluya con naturalidad.</p>
--

Figura 9: Ejemplo de actividad de output estructurado

Como puede observarse, esta actividad estimula la práctica, en las destrezas de producción lingüística, de la distinción modal en las oraciones de relativo. En concreto, esta actividad fomenta la producción oral y escrita de la forma, y la negociación de significado cuando los aprendices intercambian sus opiniones y cuando comunican a sus compañeros el

¹⁵⁰ “[T]hey require learners to access a particular form or structure in order to express meaning.” (Lee y VanPatten, 2003: 173).

¹⁵¹ Para una secuencia de actividades de práctica en las destrezas de producción lingüística, véase el capítulo 5.

acuerdo o desacuerdo alcanzado. Como ya se ha apuntado, la actividad se corresponde con lo que Paulston denomina actividad comunicativa, pues los estudiantes tienen la libertad de ofrecer múltiples respuestas, en las que por supuesto se puede obviar el uso de la forma meta (p. e., *Busco un piso céntrico*).

Finalmente, en lo que al diseño de estas actividades se refiere, Lee y VanPatten sugieren directrices similares a las propuestas en el diseño de actividades de *input* estructurado:

- I. Presentar los ítems gramaticales de uno en uno.
- II. Centrarse en el significado.
- III. Avanzar de la oración al discurso articulado.
- IV. Emplear *output* oral y escrito.
- V. Asegurarse de que otros responden al contenido del *output*.
- VI. Asegurarse de que los aprendices tienen algún conocimiento de la forma o estructura.

4. A MODO DE SÍNTESIS

El objetivo de este capítulo ha sido reflexionar sobre la implementación de la práctica sistemática de una forma lingüística concreta.

Para ello, se han abordado en primer lugar algunas cuestiones de carácter general a tener en cuenta en el diseño de actividades de práctica sistemática que incluyen: (a) su compatibilidad con el sílabo analítico; (b) su compatibilidad con el desarrollo de la competencia comunicativa; (c) la extensión de la secuencia de actividades; (d) la provisión de retroalimentación correctiva en el desarrollo de actividades; y, (e) las posibilidades del trabajo colaborativo.

Habiéndose tratado estas cuestiones generales, se ha dedicado el resto del capítulo a discutir la implementación de la práctica sistemática en las destrezas de comprensión lingüística primero y en las destrezas de producción lingüística a continuación. Así, se ha recurrido a las actividades de *input* estructurado como propuesta para abordar la práctica de una forma en la comprensión oral y escrita, y se ha justificado su elección a partir de las características de las estrategias naturales de procesamiento de la información. Por otro lado, para la implementación de la práctica sistemática en la producción oral y escrita, se han propuesto actividades de reconstrucción de un texto como la dictoglosia en el nivel discursivo por su capacidad para estimular los procesos de aprendizaje que la producción lingüística puede desencadenar, y las actividades de *output* estructurado en el nivel oracional.

estudio empírico

capítulo cuatro

Metodología y diseño de la investigación empírica

A lo largo del capítulo inicial de la fundamentación teórica se discutía cómo la propuesta de instrucción formal hoy en boga, la atención a la forma (AF), enmudece en lo que a las posibilidades de la práctica sistemática de una forma meta concreta se refiere. Sin embargo, como también se discutiera en el segundo capítulo, la práctica sistemática es parte del éxito en el aprendizaje de una destreza. En este sentido, se ofrecían en el tercer capítulo algunas directrices para implementar en el aula la práctica sistemática en el tratamiento de aspectos formales de la lengua meta.

Llegados a este punto, procede investigar si la reflexión hasta ahora llevada a cabo es o no acertada. Es decir, investigar si, como se deriva de los presupuestos de la psicología cognitiva, las actividades de práctica sistemática deben contemplarse como parte integrante de la instrucción formal, o si por el contrario, como implícitamente se escribe en las premisas de la AF, no deben considerarse. Por ello, se dedican los cuatro próximos capítulos a presentar el estudio empírico realizado para este fin.

Sucintamente, el objetivo de este estudio es comparar, en un contexto con validez ecológica, la eficacia de un tratamiento didáctico que aborda una determinada forma meta mediante actividades de práctica sistemática frente a un tratamiento didáctico que la aborda mediante técnicas propias de la AF cuando ambos tratamientos aseguran la misma exposición a la forma meta en las destrezas de comprensión y producción lingüística, y cuando los sujetos de ambos tratamientos no disponen de conocimiento previo de la forma meta. Asimismo, si bien han quedado demostradas las posibilidades de la enseñanza formal¹⁵², considerando la controversia que aún hoy pueda generar el debate acerca de la pertinencia de la enseñanza de la gramática en el aula, esta investigación abordará también las posibilidades de la instrucción formal para contribuir al desarrollo de la forma meta en cuestión. Para ello, se compararán los tratamientos antes mencionados, con un tratamiento didáctico en el que la forma meta no estará presente.

Los dos próximos capítulos se centran entonces en describir la metodología de investigación. Concretamente, este capítulo inicial abre con la motivación y justificación del estudio (apartado 1.). En segundo lugar, se exponen los objetivos de la investigación (apartado 2.), y considerando la literatura revisada en la fundamentación teórica, se postulan después las preguntas e hipótesis de trabajo (apartado 3.). A continuación, se dedica un apartado a presentar el ítem lingüístico que ha servido de base para llevar a cabo el estudio (apartado 4.). Seguidamente, se describen el diseño de la investigación (apartado 5.) y, los materiales y procedimientos de instrucción empleados para llevar a cabo la manipulación experimental (apartado 6.). Finalmente, se presentan los instrumentos utilizados para la recogida de datos (apartado 7.) y, los estudios estadísticos empleados para su análisis (apartado 8.). Por su parte, el capítulo 5 presenta detalladamente el material de instrucción empleado en la investigación.

1. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Como se advertía en la introducción de este capítulo, aportar nuevos datos que arrojen luz sobre las posibilidades de la instrucción formal para contribuir al desarrollo lingüístico es uno de los aspectos que motiva esta investigación. No obstante, lo que verdaderamente motiva y a la vez justifica este estudio es la necesidad de investigar si, como se deriva de los presupuestos de la psicología cognitiva, la práctica sistemática debe contemplarse como parte integrante de la instrucción formal en la enseñanza de lenguas, o si por el contrario, como implícitamente se escribe en las premisas de la AF, no debe considerarse. Con respecto al primer aspecto, ya en el capítulo inicial de la fundamentación teórica se aportaban numerosos datos que ponían de manifiesto las posibilidades de la instrucción formal para fomentar el desarrollo lingüístico. Sin embargo, que tengamos constancia, el segundo aspecto no ha sido aún empíricamente abordado.

¹⁵² Véase el apartado 1 del capítulo 1.

En lo que al segundo aspecto se refiere, es posible que se concluya que, como quedara patente en el apartado 3.1. del capítulo segundo, ya se dispone en la literatura de un estudio con pretensiones similares, el de DeKeyser (1997). No obstante, además de que los resultados obtenidos en un estudio con una muestra experimental reducida, como es el caso de DeKeyser, no bastan para extraer conclusiones definitivas acerca de la consideración de la práctica sistemática en el tratamiento didáctico de la gramática, existen importantes diferencias entre dicho estudio y el que se describe en este trabajo.

Una de las diferencias clave radica en los objetivos de investigación. Como se recordará, DeKeyser busca documentar longitudinalmente la automatización de ciertas formas meta y poner de manifiesto la falta de transferencia del conocimiento automatizado entre destrezas practicadas y no practicadas. Sin embargo, no tenemos constancia de la existencia de ningún estudio que se haya planteado como objetivo principal comparar, una vez asumida la tesis demostrada por DeKeyser de que efectivamente la práctica sistemática contribuye a la automatización de una forma meta, qué propuesta didáctica de instrucción formal resulta más eficaz en el desarrollo de una forma meta, si aquella que la aborda mediante actividades de práctica sistemática o aquella que la aborda mediante técnicas como las propuestas por la AF.

No obstante, es cierto que de alguna manera podría argüirse que en DeKeyser sí se comparan dichas propuestas de instrucción, pues como se recordará, una vez adquirido el conocimiento declarativo de las cuatro reglas del *Autopractan* (sesiones 1-6), los sujetos de los dos grupos experimentales practicaron dos reglas con el fin de automatizarlas, pero no volvieron a tener contacto con las otras dos reglas hasta la sesión final de evaluación (sesión 22). Esto es, podría identificarse la “práctica” de dos reglas como tratamiento que aborda la forma meta mediante actividades de práctica sistemática, y la “no-práctica” de las otras dos reglas como tratamiento que aborda la forma meta mediante otras técnicas. Sin embargo, durante la “no-práctica” de las otras dos reglas los sujetos no tuvieron contacto con la forma meta. Es decir, DeKeyser compara el rendimiento de un grupo que practica dos reglas frente a un grupo que puntualmente las aprende en forma declarativa pero con las que no vuelve a tener contacto hasta la sesión de evaluación. Por lo tanto, no tenemos constancia una vez más, de la existencia de ningún estudio que compare la eficacia de un tratamiento que aborda la forma meta mediante actividades de práctica sistemática frente a un tratamiento que la aborda mediante técnicas propias de la AF cuando ambos tratamientos aseguran la misma exposición a la forma meta.

Por otro lado, además de la reflexión que se acaba de plantear, como expone en las conclusiones de su estudio el propio DeKeyser (1997: 215):

[n]o se deberían hacer recomendaciones específicas en cuanto a la metodología de enseñanza antes de que los resultados de este estudio se hayan comprobado en el contexto más ecológicamente válido propio del aula real de segundas lenguas. (TA)¹⁵³

Es decir, pese a que la investigación aquí presentada no supone una réplica de la realizada por DeKeyser, conviene investigar en un contexto con validez ecológica (Neisser, 1976; citado en Best, 2002), esto es, en una situación real, cotidiana, contextualizada en la cultura, y de aprendizaje de una lengua natural; no en un contexto de laboratorio con una lengua artificial¹⁵⁴.

Dicho esto, es posible que se identifique además otro corpus de estudios con pretensiones similares a las de la investigación aquí presentada, los estudios centrados en dilucidar qué componente de la instrucción basada en el procesamiento del *input* (IP), si la explicación explícita o las actividades de *input* estructurado, es el que contribuye en mayor medida al aprendizaje (Benati, 2004; Fernández, 2008)¹⁵⁵.

En este sentido, cabe mencionar que, como rápidamente se adivina considerando la naturaleza de la IP, este corpus de estudios se centra en la práctica de una forma meta en las destrezas de comprensión lingüística. Es decir, de nuevo no tenemos constancia de la existencia de ningún estudio que compare la eficacia de un tratamiento que aborda la forma meta mediante actividades de práctica sistemática frente a un tratamiento que la aborda mediante técnicas propias de la AF cuando ambos tratamientos aseguran la misma exposición a la forma meta tanto en las destrezas de comprensión como de producción lingüística.

Por otro lado, es cierto que también aquí podría argüirse que en el estudio de Benati (2004), el grupo que recibe la explicación explícita podría identificarse con el grupo que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas que difieren de la práctica sistemática, y el grupo que recibe las actividades de *input* estructurado como el grupo que aborda la forma meta mediante actividades de práctica sistemática. Sin embargo, además de lo que ya se ha apuntado en el párrafo anterior, en el caso de Benati, el grupo que recibió la explicación explícita sólo estuvo expuesto a la forma meta durante dicha explicación, dedicándose el resto del periodo de instrucción a actividades no relacionadas con la forma meta¹⁵⁶. Es decir, al igual que en el caso de DeKeyser, la propuesta de Benati no compara la eficacia de un tratamiento que aborda la forma meta mediante actividades de práctica sistemática frente a un tratamiento que la aborda mediante técnicas propias de la AF asegurando ambos tratamientos la misma exposición a la forma meta.

¹⁵³ “[n]o specific recommendations for teaching methodology should be made before the findings of this study have been put to the test in the more ecologically valid context of real second language classrooms” (DeKeyser, 1997: 215).

¹⁵⁴ Véase Hulstijn (1997) para una reflexión sobre las ventajas de llevar a cabo investigaciones en el contexto de laboratorio. Véase por otro lado VanPatten (1994) para una reflexión sobre las desventajas de llevar a cabo investigaciones con lenguas artificiales o semiartificiales.

¹⁵⁵ Véase el apartado 2.3 del capítulo 3.

¹⁵⁶ Véase Benati (2004), especialmente página 75.

Finalmente, un último estudio cuyos intereses se aproximan a los de la investigación aquí descrita es el de Alonso-Aparicio (2010a). Dicho estudio compara la eficacia de un tratamiento [+]explícito/proactivo frente a un tratamiento [-]explícito/reactivo en la adquisición en español/L2 de la selección modal en construcciones temporales por aprendices anglófonos, identificándose *grosso modo* y respectivamente los tratamientos [+]explícito/proactivo y [-]explícito/reactivo con el tratamiento que aborda la forma meta mediante actividades de práctica sistemática y con el tratamiento que aborda la forma meta mediante técnicas de la AF. Aunque los sujetos demostraron en el pre-test previo a la fase de instrucción no tener conocimiento de la forma meta, también demostraron dominio de la morfología del subjuntivo en presente e incluso en pretérito imperfecto, y exhibieron cierto dominio de la selección modal en la subordinación nominal e incluso adverbial. Después de tres sesiones de clase (hora/sesión), los resultados de un juicio de gramaticalidad y de una tarea de producción (ambas pruebas de nivel oracional) mostraron un ascenso significativo para los dos grupos en las dos tareas con respecto al pre-test. Asimismo, en el post-test, el grupo [+]explícito/proactivo obtuvo puntuaciones significativamente más altas que el grupo [-]explícito/reactivo en la tarea de producción, pero puntuaciones significativamente similares en la tarea de interpretación. La autora atribuyó parcialmente estos últimos resultados al nivel de competencia gramatical que los participantes habían exhibido previamente a la instrucción. Es decir, el dominio de la morfología del modo subjuntivo y de la selección modal en determinados contextos pareció servir de *trampolín* para que los sujetos del grupo [-]explícito/reactivo aprendieran la forma meta con técnicas [-]explícitas y reactivas como las propuestas por la AF. Sin embargo, que tengamos constancia, no existe en la literatura ningún estudio que compare la eficacia de un tratamiento que aborda la forma meta mediante actividades de práctica sistemática frente a un tratamiento que la aborda mediante técnicas como las propuestas por la AF cuando los sujetos no disponen de conocimiento previo de la forma meta.

En definitiva entonces, como se apuntara al inicio de este apartado, además de aportar nuevos datos que arrojen luz sobre las posibilidades de la enseñanza de la gramática para contribuir al desarrollo lingüístico, lo que especialmente motiva y justifica este estudio es la necesidad de investigar si la práctica sistemática debe o no contemplarse como parte integrante de la instrucción formal. Más específicamente, este estudio se origina y la vez se justifica por la necesidad de comparar en un contexto con validez ecológica, la eficacia de un tratamiento que aborda la forma meta mediante actividades de práctica sistemática frente a un tratamiento que la aborda mediante técnicas propias de la AF cuando ambos tratamientos aseguran la misma exposición a la forma meta en las destrezas de comprensión y producción lingüística, y cuando los participantes no disponen de conocimiento previo de la forma meta. Por su parte, esta necesidad surge cuando se considera que, a nuestro entender, no existe hasta la fecha en la literatura ningún estudio previo con dichas pretensiones de investigación.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Considerando la literatura revisada en la fundamentación teórica de este trabajo, así como, lo que a nuestro entender aún no se ha abordado empíricamente, los objetivos generales de la presente investigación incluyen:

- i) Contribuir a un mejor entendimiento de los procesos implicados en el aprendizaje de segundas lenguas.
- ii) Aportar datos para impulsar la innovación docente en el ámbito de la enseñanza de la gramática de segundas lenguas.

De manera más específica, este estudio se plantea los siguientes objetivos:

- a) Contribuir a un mejor entendimiento del estatus de la práctica sistemática como proceso integrante en el aprendizaje lingüístico.
- b) Aportar luz sobre las posibilidades de la instrucción formal para contribuir al desarrollo lingüístico.
- c) Dilucidar hasta qué punto las actividades de práctica sistemática deberían contemplarse como un constituyente más de la instrucción formal.

Para abordar dichos objetivos de investigación, el presente estudio plantea comparar las posibilidades de la ausencia de instrucción formal y de dos propuestas de enseñanza gramatical, la AF (materializada como reformulación correctiva, *input* realizado, y anegación del *input*) y un enfoque de instrucción que combina la explicación más o menos explícita de la AF con actividades de práctica sistemática que involucran al aprendiz en el comportamiento meta de comunicar a través de ciertas formas lingüísticas. Para ello, se lleva a cabo un estudio que investiga el impacto de los tres contextos de aprendizaje:

- 1) Cuando las dos propuestas de instrucción formal aseguran la misma exposición a la forma meta en las destrezas de comprensión y producción lingüística.
- 2) En la adquisición inicial de una forma inherentemente compleja en español/L2, la selección modal en las construcciones de valoración (p. e., *es un horror que, creo que*).
- 3) Durante seis semanas (una sesión de 90 minutos/semana).
- 4) En un contexto con validez ecológica (cuasi-experimental de aula).
- 5) Durante el desarrollo de dos tareas reales (la redacción de un artículo de opinión para un periódico, y la realización de una entrevista oral con el responsable de la Oficina de Relaciones Internacionales de la universidad en la que el estudiante hipotéticamente quería realizar una estancia Erasmus).

3. PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta las aportaciones del campo de estudio de la adquisición de segundas lenguas detalladas en la fundamentación teórica de este trabajo, se proponen las siguientes preguntas de investigación:

- 1) En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, ¿contribuye la instrucción formal al desarrollo de habilidades en el aprendiz para:
 - 1.1) la interpretación?
 - 1.2) la producción?
 - 1.3) la interpretación y la producción?

- 2) En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, ¿qué propuesta didáctica –la que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas que incluyen actividades de práctica sistemática o la que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas de la AF– contribuye en mayor medida al desarrollo de habilidades en el aprendiz para:
 - 2.1) la interpretación?
 - 2.2) la producción?
 - 2.3) la interpretación y producción?

Considerando las conclusiones arrojadas por trabajos previos centrados en las posibilidades de la AF y de la práctica sistemática, se plantean como hipótesis de investigación:

- 1) En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la instrucción formal contribuye al desarrollo de habilidades en el aprendiz para:
 - 1.1) la interpretación;
 - 1.2) la producción;
 - 1.3) la interpretación y producción.

- 2) En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la propuesta de instrucción formal que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas que incluyen actividades de práctica sistemática es superior a la propuesta de instrucción formal que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas propias de la AF cuando se trata de desarrollar habilidades en el aprendiz para:
 - 2.1) la interpretación;
 - 2.2) la producción;
 - 2.3) la interpretación y producción.

4. ÍTEM LINGÜÍSTICO: LA SELECCIÓN MODAL EN LAS CONSTRUCCIONES DE VALORACIÓN

El criterio fundamental que motivó la elección de la forma meta fue el desconocimiento previo de la muestra experimental de una forma inherentemente difícil en la adquisición del español/L2, la selección modal. En este sentido, siguiendo el programa curricular de español/L2 establecido por el centro en el que la muestra experimental cursaba sus estudios, se optó por investigar durante las semanas iniciales del cuarto semestre de estudio de la lengua meta, pues de acuerdo con lo estipulado por el centro académico, no es hasta este momento cuando los estudiantes toman contacto por vez primera con esta forma.

Dicho esto, el objetivo de este apartado es reflexionar primero sobre las dificultades de adquisición que la selección modal presenta al estudiante de español/L2 (apartado 4.1), para pasar a continuación a su descripción en las construcciones de valoración (apartado 4.2).

4.1. Dificultades en el aprendizaje de la selección modal en español/L2

La selección entre el modo indicativo y el modo subjuntivo es un contenido que entraña gran complejidad y le cuesta dominar al aprendiz de español/L2 pese a un estudio amplio en el contexto formal y/o natural. En este sentido, su dificultad de aprendizaje se atribuye a diversos factores, siendo quizás el más llamativo la inexistencia del modo subjuntivo en otras lenguas.

Otro factor que compromete el aprendizaje de la selección modal es la (frecuente) relación del subjuntivo con la subordinación; es decir, dado que el modo subjuntivo se emplea principalmente en proposiciones subordinadas, antes de dominar las peculiaridades de la selección modal es necesario el dominio de la sintaxis compleja, esto es, si un estudiante tiene dificultades para producir una oración compleja, ¿se puede esperar de él que además seleccione correctamente el modo de la proposición subordinada? (Collentine, 1995, 2003).

Por otro lado, la dificultad de procesamiento del modo subjuntivo es otro factor que obstaculiza el aprendizaje de la selección modal. En primer lugar, su procesamiento puede ser limitado e incluso obviado porque a veces sólo implica un cambio vocálico en la desinencia verbal (*canto-cante*); de hecho la evidencia empírica muestra que las formas irregulares del subjuntivo son más susceptibles de ser captadas que las formas regulares (Collentine, 1997; Lee y Rodríguez, 1997)¹⁵⁷. En segundo lugar, su procesamiento puede incluso ser ignorado porque en algunas estructuras el modo subjuntivo es comunicativamente redundante; es decir, existe una variedad de recursos lingüísticos equivalentes a los matices de duda, deseo, etc. asociados al modo subjuntivo (p. e., en la oración “Dudo que coma mucho”, ¿por qué procesar

¹⁵⁷ Citados en Collentine (2003).

la *a* de *coma* cuando *Dudo* ya comunica duda?) (VanPatten, 1996 y sptes.)¹⁵⁸. Finalmente, su procesamiento puede verse comprometido porque el modo subjuntivo suele aparecer en la posición media del enunciado, una posición menos susceptible de ser procesada que las posiciones iniciales o finales (VanPatten, 1996 y sptes.)¹⁵⁹.

4.2. La selección modal en las construcciones de valoración

La forma meta que ha servido de base para llevar a cabo el estudio aquí descrito es la selección modal en las construcciones de valoración. El sintagma “construcciones de valoración” hace referencia por un lado a fórmulas del tipo *es un horror que, es evidente que, etc.*; y por otro lado, a los verbos de opinión y entendimiento del tipo *creer, opinar, pensar, etcétera*.

La explicación ofrecida a la muestra experimental fue *normativa* tal y como sugiere *Rápido neu* (Miquel y Sans, 2002), a la vez que *operativa* como se muestra en la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya et. al., 2005), ambos manuales con los que trabaja el profesorado del departamento de español del centro académico. A continuación se presenta, traducida al castellano¹⁶⁰, dicha explicación (Figura 10):

¹⁵⁸ Véanse los apartados 2.2 y 2.3 del capítulo 3.

¹⁵⁹ Véanse los apartados 2.2 y 2.3 del capítulo 3.

¹⁶⁰ Nótese que a la muestra experimental se le ofreció una explicación en alemán, su lengua materna. Véase al respecto el apartado 6.2.1 de este capítulo.

DECLARAR (Indicativo) O NO DECLARAR (Subjuntivo)

- Usamos un verbo en **indicativo** cuando queremos declarar el contenido de ese verbo: queremos expresar lo que alguien sabe (una afirmación) o piensa (una suposición) sobre una determinada realidad. Podemos declarar informaciones directamente (en una oración independiente) o después de una MATRIZ que anuncia una declaración (en una oración subordinada):

Yo creo	que	Susana tiene novio.
MATRIZ		ORACIÓN SUBORDINADA DECLARAMOS (INDICATIVO)

- Usamos un verbo en **subjuntivo** (o infinitivo) cuando **no queremos declarar** el contenido de ese verbo, porque no queremos expresar con él ni una afirmación ni una suposición: es sólo **una idea virtual**. Un verbo en subjuntivo siempre depende de una MATRIZ con la que expresamos deseos, rechazo, posibilidad o valoraciones:

No creo	que	Susana tenga novio.
MATRIZ		ORACIÓN SUBORDINADA NO DECLARAMOS (SUBJUNTIVO)

PRESENTE DE SUBJUNTIVO

- Para formar el presente de subjuntivo se invierten las vocales características de cada grupo:

Infinitivo	→ -ar	Infinitivo	→ -er/-ir
Presente de Subjuntivo	→ -e	Presente de Subjuntivo	→ -a

hablar
hable
hables
hable
hablemos
habléis
hablen

beber
beba
bebas
beba
bebamos
bebáis
beban

vivir
viva
vivas
viva
vivamos
viváis
vivan

- Los verbos con irregularidades en: **e-ie**, **o-ue**, **i-ie** y **u-ue** en el presente del indicativo, tienen la misma irregularidad en el presente de subjuntivo:

querer	quiero	→ quiera/quieras/quiera/queramos/queráis/quieran
poder	puedo	→ pueda/puedas/pueda/podamos/podáis/puedan
adquirir	adquiero	→ adquiera/adquieras/adquiera/adquiramos/adquiráis/adquieran
jugar	juego	→ juegue/juegues/juegue/juguemos/juguéis/jueguen

- Los verbos con la primera persona irregular en presente de indicativo forman todo el presente de subjuntivo con la misma irregularidad:

hacer	hago	→ haga/hagas/haga/hagamos/hagáis/hagan
tener	tengo	→ tenga/tengas/tenga/tengamos/tengáis/tengan
salir	salgo	→ salga/salgas/salga/salgamos/salgáis/salgan
conocer	conozco	→ conozca/conozcas/conozca/conozcamos/conozcáis/conozcan
pedir (e-i)	pido	→ pida/pidas/pida/pidamos/pidáis/pidan

- Los verbos en **e-ir** (sentir) cambian también la **e** por una **i** en la 1ª y 2ª persona del plural. Los verbos en **o-ir** (dormir) cambian la **o** por una **u**.

sentir (e-ie/i)	dormir (o-ue/u)	Algunos verbos irregulares	
sintamos	durmamos	saber	sepa/sepas/sapa/sepamos... vaya/vayas/
sintáis	durmáis	ir	vaya/vayamos...
		haber	haya/hayas/haya/hayamos...
		ver	vea/veas/vea/veamos...
		ser	sea/seas/sea/seamos...
		estar	esté/estés/esté/estemos...

DECLARAR O CUESTIONAR INFORMACIONES: Creo que *viene*/ No creo que *venga*

- Usamos un verbo subordinado en **indicativo** cuando **queremos declarar** la información que ese verbo expresa: *Creo que la ley antitabaco es positiva para todos.*
- Usamos un verbo subordinado en **subjuntivo** cuando **no queremos declarar** la información que ese verbo expresa: *No creo que la ley antitabaco se suprima.*

¡¡¡ATENCIÓN!!!

- A veces nos cuesta procesar el subjuntivo porque:
 - Normalmente es comunicativamente redundante, no aporta nueva información:
No pienso que la ley antitabaco tenga mucho éxito.
La no-declaración ya está expresada en “No pienso que”.
 - Suele aparecer en la posición media de la frase, es decir, está de alguna manera “escondido” en la frase:
No es verdad que la ley antitabaco sea un asunto controvertido.
 - A veces es muy similar a la forma de indicativo:
Creo que la ley antitabaco beneficia tanto a fumadores activos como a fumadores pasivos.
No creo que la ley antitabaco beneficie tanto a fumadores activos como a fumadores pasivos.

RECOMENDAMOS

- Con verbos de opinión y con construcciones impersonales que implican certeza, utilizamos:

Indicativo: si va en forma afirmativa

Creo que la ley antitabaco es positiva para todos.

Subjuntivo: si va en forma negativa

No creo que la ley antitabaco se suprima.

	creer pensar comprender reconocer opinar considerar suponer deducir	que + Indicativo		no creer no pensar no comprender no reconocer no opinar no considerar no suponer no deducir	que + Subjuntivo
es me parece	evidente cierto indudable indiscutible obvio verdad seguro	que + Indicativo	no es no me parece	evidente cierto indudable indiscutible obvio verdad seguro	que + Subjuntivo
está	claro visto demostrado	que + Indicativo	no está	claro visto demostrado	que + Subjuntivo

Una excepción son las oraciones interrogativas (afirmativas o negativas) que se emplean para invitar al acuerdo:

¿No crees que merecemos al menos una explicación?

- Con construcciones que implican una valoración subjetiva, utilizamos el subjuntivo:
¡Cómo hemos cambiado en los últimos años! Es increíble que ahora propongan no fumar en los lugares públicos.

es me parece	bueno/malo mejor/peor fácil/difícil justo/injusto probable/improbable posible/imposible curioso esencial una vergüenza una tontería	que + Subjuntivo
está	bien/mal	que + Subjuntivo

Figura 10: Muestra adaptada del material de instrucción formal

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Tipo de investigación

La investigación aquí descrita se constituye como *cuasi-experimental*, pues aunque la muestra no se seleccionó a propósito, tampoco fue elegida al azar, sino que los grupos de la investigación coincidieron con los grupos previamente establecidos por el centro académico en el que se trabajó.

Por otro lado, se trata de una investigación *transversal*, pues recoge un conjunto de datos antes y después de un periodo de intervención. Asimismo, se define como una investigación *cuantitativa* porque los datos con los que se ha trabajado son numéricos.

Finalmente, considerando los objetivos de investigación, este estudio se cataloga como *investigación-acción*, pues con él se pretende mejorar una situación.

5.2. Participantes

Para la presente investigación se contó con la participación inicial de 60 estudiantes de la *Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen* (RWTH en adelante) o Universidad Técnica de Aquisgrán (Alemania).

Procedentes de distintas carreras (lingüística, informática, química, diversas ingenierías, historia, etc.), cuando comenzó el estudio la muestra se encontraba, de forma voluntaria o como requisito académico, en el inicio de su cuarto semestre de español, semestre al que la mayoría de los sujetos había accedido tras cursar los tres semestres previos (80,55%), aunque cerca de un 20% lo había hecho mediante una prueba de nivel tras estudiar español en la educación secundaria o disfrutar de estancias internacionales en países hispanohablantes. Con este bagaje lingüístico, el nivel de competencia comunicativa asignado por la RWTH al inicio del cuarto semestre de español es de A2 “Plataforma” según lo estipulado en el *Marco Común Europeo de Referencia*.

Como ya se comentara en el apartado previo, la muestra no fue seleccionada a propósito pero tampoco al azar, sino que se aprovecharon tres grupos previamente organizados por la universidad, y a cada grupo se le asignó aleatoriamente una de las tres condiciones de trabajo incluidas en esta investigación. Así, los grupos incluidos en el estudio fueron:

- a) Grupo control (GC): durante la manipulación experimental no estuvo expuesto a la forma meta, sino al contraste de pasados.
- b) Grupo AF (GAF): durante la manipulación experimental estuvo expuesto a la forma meta y en él, ésta se abordó mediante técnicas propias de la AF (*input* realizado, anegación del *input*, reformulaciones correctivas).

c) Grupo práctica (GP): durante la manipulación experimental estuvo expuesto a la forma meta y en él, ésta se abordó mediante actividades de práctica sistemática.

La distribución inicial de la muestra fue de 14 sujetos para el GC, 21 sujetos para el GAF, y 25 sujetos para el GP. No obstante, con el fin de determinar si los resultados obtenidos en la investigación mediante la manipulación experimental eran producto de la manipulación en sí y no de la influencia de posibles variables extrañas, una de las medidas que se adoptó fue partir de una muestra de participantes lo más homogénea posible. Por su parte, para definir dicha muestra se emplearon varios criterios de inclusión o exclusión de sujetos en el estudio.

En primer lugar, uno de los criterios que se consideró fue la asistencia a clase durante la investigación. En este sentido, dado que los estudiantes tenían la posibilidad de faltar a clase hasta dos veces por semestre, se eliminó a todos aquellos sujetos que faltaron por lo menos un día (45,45%). En segundo lugar, no se tuvo en cuenta la participación en el estudio de quienes manifestaron tener contacto con el castellano en su vida cotidiana fuera de las aulas por muy esporádico que éste fuera (un 13,63% de la muestra). Por otro lado, también se excluyó a los sujetos cuya lengua materna fuera romance (un 4,54% de la muestra). Finalmente, otro criterio considerado en la inclusión o exclusión de participantes en el estudio fue la posesión de conocimiento previo de la forma meta antes de la investigación. En este sentido, a aquellos participantes que habían cursado los tres semestres previos al semestre en el que se desarrolló la investigación, se les suponía cierto dominio de los contenidos presentados en las unidades 1-10 del manual de trabajo de la RWTH, *Rápido neu* (Miquel y Sans, 2002); sin embargo, dichos contenidos excluían en su totalidad la distinción modal en cualquier contexto. En cuanto al 20% de la muestra que accedió al curso mediante una prueba de nivel, cabía la posibilidad de que tuviera cierto dominio del ítem lingüístico objeto de estudio. Para determinar entonces el conocimiento previo de la forma meta, a éste se le definió estableciendo una nota de corte en el pre-test de 6 puntos para las tareas de interpretación y producción, y de 5 puntos para la tarea mixta^{161, 162}. Siguiendo este criterio, y a la luz de los resultados individuales obtenidos en las tres tareas incluidas en el pre-test, un 36,35% de los participantes fueron eliminados¹⁶³.

Considerando estos criterios, la distribución definitiva de la muestra experimental fue de 9 participantes para el *grupo control* (GC), 13 participantes para el *grupo de atención a*

¹⁶¹ Véase el apartado 7.1 de este capítulo para una descripción de esta prueba.

¹⁶² Para las tareas de interpretación y producción la nota de corte fue de 6 puntos porque el alumnado tenía una probabilidad de acierto del 50%; pues en el primer caso, cada oración meta presentaba dos opciones (una correcta y otra incorrecta); y en el segundo caso, un 50% de las oraciones meta exigía la producción del presente de indicativo (tiempo y modo verbal con el que el alumnado estaba ampliamente familiarizado). Por su parte, la tarea mixta fue considerablemente más compleja, y por ello la nota de corte se estableció en 5 puntos.

¹⁶³ En la definición de “muestra homogénea de participantes” también se consideró si los grupos incluidos en la investigación poseían (o no) un conocimiento de la forma meta similar. Aunque avanzamos que así fue, remitimos a los apartados 1.1, 2.1, y 3.1 del capítulo 6 para un análisis de estos resultados.

la forma (GAF), y 14 participantes para el grupo de *práctica sistemática* (GP). Considérese el siguiente resumen sobre el porcentaje de sujetos excluidos (Tabla 2):

	GC	GAF	GP
Falta de asistencia a clase	N = 2 (9,09%)	N = 4 (18,18%)	N = 4 (18,18%)
Contacto con el castellano fuera de clase	N = 0 (0%)	N = 1 (4,54%)	N = 2 (9,09%)
Lengua materna romance	N = 0 (0%)	N = 1 (4,54%)	N = 0 (0%)
Conocimiento previo de la forma meta	N = 3 (13,63%)	N = 2 (9,09%)	N = 3 (13,63%)

Tabla 2: Sujetos excluidos

Otras informaciones adicionales sobre la muestra pueden consultarse en el siguiente cuadro sintético (Tabla 3):

		GC N = 9	GAF N = 13	GP N = 14
Sexo	Hombre	N = 6 (66,66%)	N = 8 (61,53%)	N = 4 (28,57%)
	Mujer	N = 3 (33,33%)	N = 5 (38,46%)	N = 10 (71,42%)
L1	Alemán	N = 8 (88,88%)	N = 13 (100%)	N = 14 (100%)
	Polaco	N = 1 (11,11%)	-----	-----
Acceso al curso	Tras 3 semestres	N = 9 (100%)	N = 13 (100%)	N = 7 (50%)
	Tras prueba de nivel	-----	-----	N = 7 (50%)
Visitas a países hispanohablantes	Sí	N = 9 (100%)	N = 9 (69,23%)	N = 14 (100%)
	No	-----	N = 4 (30,76%)	-----
Países hispanohablantes visitados	España	N = 9 (100%)	N = 9 (69,23%)	N = 13 (92,85%)
	México	-----	N = 2 (15,38%)	N = 1 (7,14%)
	Costa Rica	-----	N = 1 (7,69%)	N = 1 (7,69%)
	Panamá	-----	N = 1 (7,69%)	-----
	Puerto Rico	-----	-----	-----

Tabla 3: Descripción de la muestra definitiva de participantes

5.3. Fases de la investigación

La investigación aquí descrita se llevó a cabo durante los cursos académicos 2009/2010 y 2010/2011. En cuanto a su duración, abarcó un total de seis sesiones y media de clase de 90 minutos cada sesión que se distribuyeron a lo largo de siete semanas (90 minutos/semana). Y en lo que a sus estadios se refiere, en ella se identifican tres fases complementarias:

a) Fase 1: Pre-test.

Los participantes de los tres grupos realizaron durante la primera sesión de clase un pre-test que medía el conocimiento de la forma meta y que abarcó 45 minutos.

b) Fase 2: Periodo de instrucción.

Durante el periodo de instrucción, los participantes, en función del grupo al que

pertencieran, estuvieron expuestos a distintas formas meta. En el caso del GAF y del GP, la exposición fue a la distinción modal en las construcciones de valoración (forma meta de la investigación). En el caso del GC, la exposición fue al contraste de pasados. Por otro lado, este periodo de instrucción se extendió a lo largo de seis semanas y se inició ya en la primera semana de clase, pues se aprovechó el tiempo restante de la primera sesión de clase tras la realización del pre-test para introducir a los participantes en el tema de trabajo que les ocuparía a lo largo de las semanas posteriores. El periodo de instrucción abarcó entonces desde la primera semana hasta la sexta semana ambas incluidas.

c) Fase 3: Post-test.

Los participantes de los tres grupos realizaron durante la séptima sesión de clase un post-test que medía el conocimiento de la forma meta tras la fase de instrucción y que abarcó 45 minutos.

Considérese el siguiente cuadro sintético como calendario de la investigación (Tabla 4):

Fases	Sesiones	Plan de trabajo
Fase 1	Sesión 1	Pre-test: 45 min.
Fase 2	Sesión 1	Instrucción: 30 min.
	Sesión 2	Instrucción: 90min.
	Sesión 3	Instrucción: 90min.
	Sesión 4	Instrucción: 90min.
	Sesión 5	Instrucción: 90min.
Fase 3	Sesión 6	Instrucción: 90min.
	Sesión 7	Post-test: 45 min.

Tabla 4: Calendario de la investigación

6. MATERIALES Y PROCEDIMIENTO DE INSTRUCCIÓN

6.1. Cuestiones generales

En este apartado se describen de manera conjunta el procedimiento y los materiales empleados durante la fase 2 o periodo de instrucción. Si bien, antes de detallar en qué consistió una y otra cosa, cabe mencionar que, aunque la investigadora no fue la profesora titular de ninguno de los dos grupos experimentales (GAF y GP), durante el estudio ejerció como tal. Por su parte, el grupo control estuvo moderado durante toda la investigación por el docente asignado a dicho curso. No obstante, se ha de precisar que en ninguno de los casos se informó a los sujetos de su participación en una investigación por dos razones: (a) con ello se pretendió evitar el fenómeno

de la paradoja del observador –evitar que los participantes modificaran su comportamiento al saber que estaban siendo investigados; y, (b) porque el ítem lingüístico que ha servido de base para esta investigación (la selección modal en las construcciones de valoración) formaba parte del programa curricular del nivel de español que cursaban los sujetos –es decir, no se propuso el tratamiento de una forma lingüística nueva.

Dicho esto, veamos en qué consistió el procedimiento de trabajo y qué materiales se emplearon.

En lo que al procedimiento de trabajo se refiere, considerando los beneficios del sílabo analítico, y teniendo en cuenta la compatibilidad de los modelos didácticos propios de este sílabo con la inclusión de la práctica sistemática en la instrucción formal¹⁶⁴, la propuesta de enseñanza adoptada durante esta fase para los dos grupos experimentales fue el enfoque por tareas. Concretamente, a lo largo de las seis sesiones de clase se plantearon como objetivos a los dos grupos experimentales la realización de dos tareas comunicativas: (1) redactar un artículo de opinión para un periódico; y, (2) entrevistarse oralmente con el responsable del departamento de Relaciones Internacionales de la universidad en la que hipotéticamente se pretendía cursar una estancia internacional.

En cuanto a los materiales empleados para la consecución de estas tareas, cabe mencionar que estos fueron creados *ad hoc* y que se prescindió por lo tanto del manual asignado por la RWTH, *Rápido neu* (Miquel y Sans, 2002)¹⁶⁵. En este sentido, los apartados 3 y 4 del capítulo 5 se corresponden respectivamente con los paquetes de instrucción del GAF y del GP. Por otro lado, cabe también señalar que con el fin de concluir que los resultados obtenidos en la investigación eran producto de la manipulación experimental y no de la influencia de posibles variables extrañas, los paquetes de instrucción del GAF y del GP fueron estrictamente idénticos salvo en el tratamiento de la forma meta¹⁶⁶.

La estructura del paquete de instrucción estuvo formada por dos unidades o bloques temáticos correspondientes a las dos tareas comunicativas¹⁶⁷: (1) “Y tú, ¿qué opinas?”, que se correspondería con la primera tarea antes mencionada; y, (2) “Me voy de Erasmus”, que se correspondería con la segunda tarea antes mencionada. Por su parte, estos dos bloques temáticos estuvieron constituidos a su vez por: (a) una secuencia de actividades o tareas

¹⁶⁴ Véase apartado 1.2. del capítulo 3.

¹⁶⁵ No obstante, los contenidos gramaticales, léxicos y discursivos trabajados coincidieron en gran medida con los prescritos por la universidad, pues al finalizar el semestre y con el fin de obtener un título oficial que estipule el nivel alcanzado, los alumnos tienen la posibilidad de presentarse a un examen adicional basado precisamente en los contenidos del currículo y manual oficial.

¹⁶⁶ Véase al respecto los apartados 6.2.2.1. y 6.2.2.2. de este capítulo.

¹⁶⁷ Recuérdese, idénticas estructuras en los paquetes de instrucción del GAF y del GP (salvo en el tratamiento de la forma meta).

intermediarias que guiaban al aprendiz hacia la consecución de la tarea final; (b) un breve apéndice de gramática; y, (c) un breve apéndice de vocabulario.

En cuanto a la secuencia de actividades intermediarias¹⁶⁸, ésta abordó, para la primera tarea, los siguientes contenidos: (a) en el tratamiento de aspectos léxicos: (a.1) los medios de información, (a.2) las secciones de un periódico, (a.3) los verbos y expresiones de valoración (p. e., *opinar, creer, es probable, me parece una vergüenza*, etc.), y (a.4) el vocabulario relacionado con el tabaquismo, las diferencias entre el primer y tercer mundo, y con el lenguaje periodístico en general; (b) en el tratamiento de aspectos gramaticales: (b.1) el presente de subjuntivo, y (b.2) la selección modal en las construcciones de valoración; (c) en el tratamiento de aspectos discursivos: (c.1) algunos marcadores del discurso, (c.2) la redacción y comprensión de textos escritos, y (c.3) la capacidad de síntesis; (d) en el tratamiento de aspectos sintácticos: la subordinación; y, (e) en el tratamiento de aspectos culturales: (e.1) los principales canales de información españoles, y (e.2) la ley antitabaco propuesta por el Ministerio de Sanidad español.

A continuación se presenta, a modo de muestra, algunas de las actividades intermediarias que sirvieron para introducir a los participantes en la consecución de la tarea “Y tú, ¿qué opinas?” (Figura 11):

¹⁶⁸ Actividades denominadas *intermediarias* porque actuaron como medios específicos para lograr unos resultados.

ACTIVIDAD 1 *¿Cómo te mantienes informado?*

a. ¿Cómo te mantienes informado? A continuación te presentamos los logos de los principales canales de información españoles, ¿sabes agruparlos según las categorías que se ofrecen?



Radio Televisión Prensa

b. Lee ahora cómo discuten Pablo, Diana y Juan sus preferencias sobre los medios de información:

Pablo: Yo prefiero la radio porque me hace compañía mientras hago otras tareas de la casa.

Diana: A mí me gusta más la televisión porque me gusta ver las imágenes que acompañan a las noticias.

Juan: Pues yo me quedo con la prensa. Me encanta leer y me encanta comparar cómo describen la misma noticia distintos periódicos.

c. Y tú, ¿con cuál te quedas?, ¿por qué? Discútelo con tu compañero.

Figura 11: Muestra adaptada de tareas intermedias para introducir la tarea "Y tú, ¿qué opinas?"

Estas actividades constituyen el primer material de trabajo con el que tuvo contacto el alumnado en la tarea "Y tú, ¿qué opinas?". Dado que el objetivo de esta tarea era la redacción de un artículo de opinión para un periódico, se creyó oportuno comenzar presentando a los estudiantes los principales canales de información españoles (actividad 1.a), para comprender y expresar a continuación preferencias personales sobre los distintos medios de información (actividades 1.b y 1.c).

En cuanto a los contenidos abordados por la secuencia de actividades de la segunda tarea, éstos incluyeron: (a) en el tratamiento de aspectos léxicos: (a.1) el vocabulario empleado para describir una universidad y una estancia internacional, (a.2) las preferencias y gustos personales, y (a.3) los verbos y expresiones de valoración (p. e., *opinar, creer, me parece una vergüenza*, etc.); (b) en el tratamiento de aspectos gramaticales: (b.1) el presente de subjuntivo, (b.2) la selección modal en las construcciones de valoración, y (b.3) los verbos pronominales

(p. e., *gustar, interesar, etc.*); (c) en el tratamiento de aspectos discursivos: (c.1) la participación en una entrevista oral, y (c.2) la redacción y comprensión de textos orales y escritos; (d) en el tratamiento de aspectos sintácticos: la subordinación; y, (e) en el tratamiento de aspectos culturales: (e.1) las principales universidades del mundo hispanohablante.

A continuación se presenta una muestra adaptada de algunas de las actividades incluidas para la consecución de la actividad final de “Me voy de Erasmus” (Figura 12):

ACTIVIDAD 3 *¿Qué universidad escojo?*

a. Imagina que eres tú el que se va de estancia internacional. A continuación te ofrecemos un folleto informativo con las universidades disponibles. ¿A cuál te vas y por qué? Discute con tu compañero.

 UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	 Universidad de Granada	 UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
Universidad de Salamanca	Universidad de Granada	Universidad de Costa Rica
<ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1218 (más antigua de España) • Más de 30.000 estudiantes • 16 Facultades y 6 Escuelas Universitarias • Ranking nacional: puesto destacado • Información Salamanca: <ul style="list-style-type: none"> • 210.000 habitantes • Patrimonio de la Humanidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1531 • Más de 60.000 estudiantes • 4 Campus Universitarios: 75 titulaciones • Ranking nacional: puesto destacado • Información Granada: <ul style="list-style-type: none"> • 500.000 habitantes • Cerca de Sierra Nevada y de la Costa Tropical 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1814 • Más grande, prestigiosa y antigua de Costa Rica • 13 facultades: 82 Maestrías • Ranking Universidades Centroamérica: puesto 1 • Información San José: <ul style="list-style-type: none"> • 2,6 millones habitantes • Capital Iberoamericana de la Cultura (2006)

b. ¿Has decidido qué universidad te gusta más? Busca ahora información adicional en su página web que tenga relación con tus intereses y deseos personales y anótala. Busca también información sobre la ciudad y país de destino.

<i>Universidad de Salamanca</i>	http://www.usal.es
<i>Universidad de Granada</i>	http://www.ugr.es
<i>Universidad de Costa Rica</i>	http://www.ucr.ac.cr
<i>Universidad Complutense de Madrid</i>	http://www.ucm.es
<i>Universidad de Buenos Aires</i>	http://www.uba.ar
<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>	http://www.unam.mx
<i>Universidad Autónoma de Barcelona</i>	http://www.uab.es
<i>Universidad Nacional de Colombia</i>	http://www.unal.edu.co
<i>Universidad de Deusto</i>	http://www.deusto.es

Figura 12: Muestra adaptada de tareas intermedias para introducir la tarea “Me voy de Erasmus”

El objetivo de estas actividades, tanto de la primera como de la segunda, fue familiarizar a los participantes con algunas de las universidades del mundo hispánico, no sólo proporcionándoles directamente información, sino pidiéndoles que fueran ellos mismos los que a partir de sus páginas webs, se informaran. Por otro lado, el objetivo de estas actividades fue que los participantes discutieran y justificaran sus preferencias a la hora de escoger una universidad para realizar una estancia internacional en ella.

Finalmente, en lo que al procedimiento de trabajo se refiere, a continuación se presenta el calendario de la fase de instrucción que fue, como cabe esperar, el mismo para ambos grupos experimentales (Figura 13):

Contenidos	Tarea 1: “Y tú, ¿qué opinas?”			Tarea 2: “¡Me voy de Erasmus!”		
	Sesión 1 (30 min.)	Sesión 2 (90 min.)	Sesión 3 (90 min.)	Sesión 4 (90 min.)	Sesión 5 (90 min.)	Sesión 6 (90 min.)
Planes de clase (Actividades)	Clase: 1a.b.c 2a.b.c.d Presentación ítem lingüístico Deberes: 3a.b	Corrección deberes Clase: 3c 4a.b.c.d.e.f.g Deberes: 4h 5a.b.c.d	Corrección deberes Clase: 4i 5e.f.g.h Deberes: 6a	Recogida de deberes Clase: 1a.b.c 2a.b.c.d.e.f Deberes: 2g	Corrección deberes Clase: 3a.b.c.d Deberes: 3e.f	Corrección deberes Clase: 4a 5a.b

Figura 13: Calendario de la fase de instrucción¹⁶⁹

6.2. Procedimiento de trabajo con la forma meta

6.2.1. Presentación de la forma meta

La presentación de la forma meta se originó y desarrolló de manera idéntica con los dos grupos experimentales.

En lo que al origen de su presentación se refiere, ésta se contextualizó en el seno de una actividad comunicativa y se desencadenó como reacción a una dificultad de comunicación (Figura 14). Concretamente, tras la lectura en la actividad 2.b de la noticia “Sanidad va a prohibir fumar en 2010 en lugares públicos”, tuvo lugar en la actividad 2.d un debate en el que los estudiantes reaccionaron a la ley antitabaco propuesta por el gobierno español. Después de discutir la situación en Alemania, la profesora invitó a los sujetos a que expresaran si la propuesta era justa, injusta, adecuada, etc.; en definitiva, a que expresaran sus opiniones. En este debate, fueron las propias producciones agramaticales de los estudiantes las que motivaron a la profesora a presentar la forma meta (p. e., **Me parece normal que el gobierno propone no fumar*). Es

¹⁶⁹ Consúltense los apartados 4. y 5. del capítulo 5 para una comprensión más profunda de cada plan de clase.

decir, en consonancia con los presupuestos de la AF, hasta que en el desarrollo de una actividad comunicativa, no surgió la dificultad en forma de error, no se decidió, de forma reactiva, dirigir la atención de los estudiantes hacia la forma meta¹⁷⁰.

ACTIVIDAD 2 *La ley antitabaco*

a. Vamos a leer una noticia publicada en un periódico español. Pero antes, ¿puedes identificar las principales secciones que incluye un diario o periódico?

- | | | |
|---------------------|--------------------------|------------|
| • P_lí__ca nac__n_l | • C_rt_s al d_r_ct_r | • C_lt_ra |
| • D_p_rt_s | • P_l_t_c__intern_c__n_l | • Ec_n_mía |
| • Soc__d_d | • E_tr_t_nimi_nto | • Op_n_ón |

b. Leamos ahora la siguiente noticia publicada en la sección de política nacional de un diario español.

- ¿Qué te sugiere el titular de esta noticia?

SANIDAD VA A PROHIBIR FUMAR EN 2010 EN LUGARES PÚBLICOS

La ministra de Sanidad insiste que en 2010 se va a prohibir fumar en espacios públicos cerrados, locales de ocio y restaurantes. El Ministerio de Sanidad explica que la reforma puede ponerse en vigor en el primer semestre del año. El problema no es fumar en lugares, sino en lugares públicos cerrados. Trinidad Jiménez ha señalado que ya existe un “grado de consenso bastante amplio” para endurecer la ley antitabaco y ha destacado que “el problema no es fumar en lugares públicos, sino en lugares públicos cerrados”. En este sentido, Jiménez ha descartado prohibir fumar en terrazas y plazas de toros. La ministra constata que las “conversaciones están muy avanzadas” y la posición es bastante mayoritaria en el conjunto de grupos políticos. “Si conseguimos consenso político, conseguimos consenso social”, expone, y asegura que la decisión “es muy fundada”, puesto que está basada en la “protección de la salud”. “Estamos culturalmente preparados para adoptarlo ya, y estamos en esa fase final de la negociación”, remarca.

- ¿Cuándo va a entrar en vigor la ley antitabaco?
- ¿Dónde exactamente se va a prohibir fumar?
- ¿En qué se basa la decisión de la Ministra de Sanidad?

c. Observa lo que opinan Pablo, Diana y Juan sobre la prohibición de fumar en lugares públicos cerrados.

Pablo: A mí me parece fantástico que se prohíba fumar en lugares públicos.

Diana: Pues yo creo que fumadores y no fumadores tienen que tener los mismos derechos. Es mejor que se mantengan las zonas para fumadores y no fumadores que hemos tenido hasta ahora.

Juan: Pues... Yo no soy fumador y no soporto el humo, pero entiendo que los fumadores también tienen que estar a gusto en los bares.

d. Y tú, ¿qué opinas?, ¿estás de acuerdo con la propuesta del Gobierno español?, ¿cuál es la situación en tu país? Discútelos con tu compañero.

Figura 14: Muestra adaptada de las actividades que invitaron a la presentación del ítem meta

¹⁷⁰ Nótese que la presentación de la forma meta, si bien reactiva, también es proactiva, pues los materiales están diseñados para provocar el error. Esto es así porque uno de los requisitos de la institución académica para desarrollar la investigación fue asegurar que el alumnado trabajaba los contenidos gramaticales, léxicos, y discursivos previstos en el currículo.

En cuanto a cómo se desarrolló la presentación, ésta se llevó a cabo de forma escueta y en castellano. No obstante, se informó a los estudiantes de que el apéndice del paquete de instrucción ofrecía en alemán una explicación más o menos extensa y explícita sobre el tema, que incluía: (a) los matices semánticos entre el modo indicativo y el modo subjuntivo; (b) la formación del presente de subjuntivo; (c) las dificultades de procesamiento y aprendizaje del modo subjuntivo; y, (c) la selección modal en las construcciones de valoración^{171, 172}.

6.2.2. Tratamiento de la forma meta

Una vez presentada la forma meta, fue, como ya se expresara en el apartado 6.1, en su tratamiento en lo que los dos grupos experimentales difirieron. Así, mientras que en el GAF se emplearon actividades que favorecían técnicas propias de la AF, en el GP se recurrió a actividades de práctica sistemática.

No obstante, antes de analizar ambos tipos de actividades, cabe mencionar que tanto el diseño como las muestras de lengua en ellas contenidas fueron muy similares para ambos grupos experimentales. De hecho, con el objetivo de fomentar el uso y desarrollo correcto de la forma meta, las actividades del GP se crearon mediante manipulación a partir de las actividades del GAF. Por lo tanto, como cabe imaginarse, el número de actividades que favorecían el contacto con la forma meta fue idéntico para ambos grupos experimentales, ya se tratara de actividades orales, escritas, de producción lingüística, de interpretación lingüística, referenciales (con respuesta cerrada correcta o incorrecta), o afectivas (de opinión personal).

6.2.2.1. Tratamiento de la forma meta con el grupo de atención a la forma

Una vez presentada la forma meta en el *grupo de atención a la forma* (GAF), los estudiantes tuvieron amplias oportunidades de trabajarla en actividades que favorecían el *input* realizado, el *input* anegado, y las reformulaciones correctivas. Veamos un ejemplo.

Para la consecución de la tarea final de redacción de un artículo de opinión se consideró que algunas de las tareas intermediarias incluirían comprender y expresar acuerdo y desacuerdo con opiniones ajenas. Con este fin, se ofreció a los estudiantes la siguiente secuencia de actividades referenciales y afectivas de comprensión escrita (Figura 15):

¹⁷¹ La presentación de la forma meta en los paquetes de instrucción se llevó a cabo en alemán porque ésta es la dinámica de trabajo en *Rápido neu* (Miquel y Sans, 2002), manual adoptado en los cursos de español de la RWTH.

¹⁷² Para una traducción al castellano de este material, consúltense la Figura 1 de este capítulo.

ACTIVIDAD 3 *Reacciones a la ley antitabaco*

a. La ley antitabaco ha provocado una acalorada discusión entre Pablo, Diana y Juan. Veamos.

Pablo	Considerando el daño que produce el tabaco, a mí me parece estupendo que se prohíba fumar en lugares públicos. Pero, es verdad que la ley antitabaco es un asunto muy controvertido.
Diana	Yo estoy enfadadísima. Yo considero que fumadores y no fumadores tienen que tener los mismos derechos.
Juan	Pues yo no sé qué pensar. Yo no soy fumador y no soporto el humo, pero entiendo que los fumadores también tienen que estar a gusto en los bares.

b. ¿Qué opinión tienen Pablo, Diana y Juan sobre la ley antitabaco? Marca con ✓ si las siguientes opiniones se mencionan o no en el diálogo y decide a quién pertenece cada opinión.

	NO SE MENCIONA	SÍ SE MENCIONA	QUIÉN
1. Supongo que la ley antitabaco va a tener mucho éxito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2. Está claro que la ley antitabaco va a reducir el consumo de tabaco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3. No creo que la ley antitabaco vaya a ser un fracaso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

c. Presta ahora atención a la opinión de tu profesor/a. Marca con 😊 si estás de acuerdo con él/ella y con ☹ si no estás de acuerdo.

PARA TU PROFESOR/A...	MI OPINIÓN
Está claro que el tabaco es malo para la salud.	_____
Está claro que la ley antitabaco es un asunto controvertido.	_____
No está claro que los no fumadores vayan a respirar un aire libre de humos.	_____

Figura 15: Muestra adaptada de tareas intermediarias referenciales y afectivas de comprensión escrita para la tarea "Y tú, ¿qué opinas?" para el GAF

Como puede observarse, la actividad 3.a presentó a los alumnos, en forma de diálogo escrito, las opiniones de los tres personajes del bloque temático. A continuación, en la actividad 3.b los estudiantes llevaron a cabo un ejercicio de comprensión lectora en el que discriminaron qué opiniones se habían vertido en el diálogo e identificaron a los autores de cada opinión. Por último, en la actividad 3.c, se pidió a los estudiantes que prestaran atención a las opiniones de su profesora y manifestaran su acuerdo o desacuerdo. En lo que al tratamiento de la forma meta se refiere, como puede advertirse, las tres actividades se anegaron de la selección modal en las construcciones de valoración.

De igual modo, se consideró que algunas de las tareas intermediarias para la redacción de un artículo de opinión incluirían, por ejemplo, expresar, solicitar y sintetizar opiniones personales. Para ello, se planteó la siguiente secuencia de actividades (Figura 16):

ACTIVIDAD 4 *Titulares de periódico*

a. Imagina ahora que lees estos titulares en un periódico. De hecho, se parecen bastante a los que encontramos todos los días en la prensa.

Ocho de cada diez hogares españoles dispone de conexión a Internet

Tres niños acceden desde su casa al ordenador central del Ministerio de Defensa

Expulsan a un profesor por suspender a un 95% de sus alumnos durante 10 cursos académicos seguidos

La guerra sigue en la república de Garafistán. Los nacionalistas garafireños han ocupado esta noche la capital

Más de 60 plantas y 19 especies animales están en peligro de extinción en España. En el valle de Ordesa (Huesca), por ejemplo, solo quedan 30 cabras pirenaicas

Un empresario despide a una obrera por fumar en el trabajo

Los sueldos de los futbolistas van a subir este año un 12%

Sigue aumentando la emigración y el racismo en el mundo

La policía encuentra un cargamento de 20000 kilos de marihuana en el puerto de Barcelona

b. Y tú, ¿cómo reaccionas a los titulares?

c. Y, ¿qué opinan tus compañeros? Pregunta a cinco compañeros por sus opiniones. Anota sus respuestas y coméntaselas al resto de la clase.

d. Escribe varias oraciones que expresen en lo que tus compañeros y tú coincidís y varias oraciones que expresen en lo que tus compañeros y tú no coincidís.

Figura 16: Muestra adaptada de tareas intermediarias afectivas de expresión y comprensión oral y escrita para la tarea "Y tú, ¿qué opinas?" para el GAF

En esta secuencia, tras la lectura en la actividad 4.a de unos titulares de periódico (otra de las tareas intermediarias), se pidió a los estudiantes que reaccionaran a dichos titulares en la actividad 4.f, que preguntaran a sus compañeros por sus opiniones en la actividad 4.g, y por último, que hicieran una puesta en común en la actividad 4.h. En cuanto al tratamiento de la forma meta, la profesora supervisó las interacciones orales de los sujetos en la realización de la actividad 4.g, y las producciones escritas cuando redactaban sus opiniones personales en la actividad 4.f, las opiniones de sus compañeros en la actividad 4.g, o la puesta en común en la actividad 4.h. En dicha supervisión, se proporcionaron reformulaciones correctivas realizadas tipográfica y/o auditivamente siempre que fue necesario. No obstante, el uso de la forma meta no fue requisito imprescindible para completar con éxito las actividades, y de hecho, éste fue el caso en numerosas ocasiones (p. e., al titular “La guerra sigue en la república de Garafistán. Los nacionalistas garafireños han ocupado esta noche la capital”, un estudiante reaccionó expresando que: “En lugar de sólo explicar la situación se tiene que pensar sobre las acciones posibles”)¹⁷³.

6.2.2.2. Tratamiento de la forma meta con el *grupo de práctica sistemática*

Una vez presentada la forma meta en el *grupo de práctica sistemática* (GP), su tratamiento se llevó a cabo mediante actividades de práctica sistemática. En cuanto a la naturaleza de estas actividades, para su diseño se tuvieron en cuenta las directrices mencionadas en el capítulo 3 de este trabajo. Es decir, además de compatibilizar esta propuesta con el sílabo analítico, se aseguró que las actividades no supusieran un retorno a los ejercicios mecánicos que sólo promueven el desarrollo de formas aisladas, sino que se integraran en el desarrollo de la competencia comunicativa. Por otro lado, se intentó que las actividades fomentaran la interacción oral y en su desarrollo se proporcionó retroalimentación correctiva siempre que fue necesario. Finalmente, se incluyeron actividades de práctica tanto en las destrezas de comprensión como de expresión lingüística. En concreto, actividades de *input* estructurado en el primer caso, y actividades de *output* estructurado en el segundo. Aprovechando entonces los ejemplos mostrados para el GAF, veamos en qué consistieron estas actividades de práctica en el GP.

Al igual que en el GAF, en el GP se consideró que para la consecución de la redacción de un artículo de opinión algunas de las tareas intermedias debían incluir la comprensión y expresión de acuerdo y desacuerdo con opiniones ajenas. Considérese en este sentido la siguiente secuencia de actividades de práctica en la comprensión lingüística (Figura 17):

¹⁷³ Podría argüirse que en el caso de desencadenar el uso de la forma meta, esta secuencia de actividades se constituye como práctica sistemática. Sin duda estamos de acuerdo con esta afirmación. No obstante, como se acaba de mencionar, el uso de la forma meta no fue requisito imprescindible para completar las actividades. Por otro lado, se creyó que esta secuencia de actividades era de absoluta necesidad para la consecución de la tarea final y en ningún caso se buscó evitar deliberadamente el uso de la selección modal en las construcciones de valoración.

ACTIVIDAD 3 *Reacciones a la ley antitabaco*

a. La ley antitabaco ha provocado una acalorada discusión entre Pablo, Diana y Juan. Léela y subraya la expresión correcta.

Pablo Considerando el daño que produce el tabaco, a mí me parece estupendo que se prohíba fumar en lugares públicos. Pero, es verdad/no es verdad (1) que la ley antitabaco es un asunto muy controvertido.

Diana Yo estoy enfadadísima. Yo considero/no considero (2) que fumadores y no fumadores tienen que tener los mismos derechos.

Juan Pues yo no sé qué pensar. Yo no soy fumador y no soporto el humo, pero entiendo/no entiendo (3) que los fumadores también tienen que estar a gusto en los bares.

b. Y tú, ¿qué opinas? Marca con ✓ la opción que mejor te define:

	ESTOY DE ACUERDO	NO ESTOY DE ACUERDO
1. Supongo que la ley antitabaco va a tener mucho éxito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Está claro que la ley antitabaco va a reducir el consumo de tabaco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No creo que la ley antitabaco vaya a ser un fracaso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c. Presta ahora atención a la opinión de tu profesor/a. Marca con 😊 si estás de acuerdo con él/ella y con ☹ si no estás de acuerdo.

	ESTÁ CLARO	NO ESTÁ CLARO	PARA TU PROFESOR/A...	MI OPINIÓN
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1. Está claro que el tabaco es malo para la salud.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		2. Está claro que la ley antitabaco es un asunto controvertido.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3. No está claro que los no fumadores vayan a respirar un aire libre de humos.	

El/la profesor/a lee:

1. ...que el tabaco es malo para la salud.
2. ...que la ley antitabaco es un asunto controvertido.
3. ...que los no fumadores vayan a respirar un aire libre de humos.

Figura 17: Muestra adaptada de tareas intermedias referenciales y afectivas de comprensión escrita y oral para la tarea "Y tú, ¿qué opinas?" para el GP

En esta secuencia y de forma similar a la secuencia del GAF, la actividad 3.a presentó a los alumnos, en forma de diálogo escrito, las opiniones de los tres personajes del bloque temático. A continuación, en la actividad 3.b los estudiantes expresaron su acuerdo o desacuerdo con una serie de opiniones. Por último, en la actividad 3.c, se pidió a los estudiantes que completaran las opiniones de su profesora y manifestaran su acuerdo o desacuerdo con ellas.

Sin duda el lector identificará en la secuencia de actividades del GP las mismas actividades que en la del GAF. Y es que, como ya se expusiera, con el fin de evitar la influencia de variables extrañas, no sólo la secuencia de actividades fue idéntica, sino que las muestras

de lengua a las que estuvieron expuestos ambos grupos experimentales fueron prácticamente las mismas. La estrategia que se utilizó para ello fue adaptar para el GP las actividades inicialmente creadas para el GAF de manera que dicha manipulación permitiera al estudiante del GP practicar sistemáticamente la forma meta. Así, en la actividad 3.a, además de trabajar la comprensión lectora como en el GAF, los estudiantes del GP tuvieron en primer lugar que, dependiendo de la forma meta, seleccionar correctamente el sintagma verbal de la oración principal. Por su parte, en la actividad 3.b, los estudiantes tuvieron también y en consonancia con las premisas de las actividades de *input* estructurado, que depender de la forma meta para expresar su acuerdo o desacuerdo con las opiniones allí vertidas. Finalmente, en la actividad 3.c, los aprendices tuvieron una vez más que depender de la forma meta para completar primero las opiniones de su profesora, y a continuación expresar su acuerdo o desacuerdo.

Aprovechando ahora el segundo conjunto de actividades presentadas para el GAF, en el GP se consideró de igual modo que algunas de las tareas intermediarias para la redacción de un artículo de opinión incluirían expresar, solicitar y sintetizar opiniones personales. Para ello, se planteó a los estudiantes la siguiente secuencia de actividades (Figura 18):

<p>ACTIVIDAD 4 <i>Titulares de periódico</i></p> <p>a. Y tú, ¿qué opinas? ¿Cómo reaccionas a los titulares? Utilizando los verbos de opinión y las expresiones de certeza y valoración que hemos estudiado en esta unidad, discute tus opiniones.</p> <p>Ejemplo: <i>No me parece normal que los futbolistas ganen tanto dinero.</i></p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>b. Y, ¿qué opinan tus compañeros? Pregunta a cinco compañeros por sus opiniones. Anota sus respuestas y coméntaselas al resto de la clase.</p> <p>Ejemplo: <i>¿Te parece justo que un empresario despida a una obrera por fumar en el trabajo?</i></p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>c. Escribe varias oraciones que expresen en lo que tus compañeros y tú coincidís y varias oraciones que expresen en lo que tus compañeros y tú no coincidís.</p> <p>Ejemplo: <i>Mi compañero y yo (no) creemos que...</i></p> <hr/> <hr/> <hr/>

Figura 18: Muestra adaptada de tareas intermediarias afectivas de expresión y comprensión oral y escrita para la tarea "Y tú, ¿qué opinas?" para el GP

De forma similar a la secuencia presentada al GAF, en este caso, tras la lectura de unos titulares de periódico en una actividad previa (actividad 4.a, idéntica al GAF), se pidió a los estudiantes que reaccionaran a dichos titulares en la actividad 4.f, que preguntaran a sus compañeros por sus opiniones en la actividad 4.g, y por último, que hicieran una puesta en común en la actividad 4.h.

La diferencia entre esta secuencia de actividades y la del GAF radicó de nuevo en el tratamiento de la forma meta. Así, en este caso, las actividades invitaron a los estudiantes a emplear la forma meta, bien porque así se les indicaba en las instrucciones (actividad 4.f) o porque se les facilitaba, a modo de ejemplo, una muestra de lengua que contenía la forma meta (actividades 4.g y 4.h). Por otro lado, al igual que en el GAF, la profesora proporcionó reformulaciones correctivas realizadas tipográfica y/o auditivamente durante su supervisión de las interacciones orales de los sujetos en la realización de la actividad 4.g, y de las producciones escritas cuando redactaban sus opiniones personales en la actividad 4.f, las opiniones de sus compañeros en la actividad 4.g, o la puesta en común en la actividad 4.h.

7. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para la recogida de datos se emplearon dos tipos de instrumentos. Por un lado, para la comprobación de hipótesis se hizo uso de la misma versión de un test administrada antes y después de la fase de instrucción (apartado 7.1.). Por otro lado, para recoger observaciones naturales y espontáneas sobre el desarrollo de la investigación se hizo uso de un “diario de clase” y de un “anecdotario” (apartado 7.2.).

7.1. Pruebas pre-test y post-test

La prueba experimental empleada para la comprobación de las preguntas e hipótesis de este estudio consiste en la misma versión de un test administrada antes como pre-test (Apéndice A) y después como post-test (Apéndice B) de la fase 2 o periodo de instrucción. Concretamente, y como ya se expuso en el apartado 5.3. (Tabla 3), el pre-test se realizó en la sesión 1 de la fase de investigación, y el post-test se realizó en la sesión 7. En cuanto a las actividades que integraron el test, éste estuvo constituido por tres tareas escritas de nivel oracional: (a) una tarea de interpretación; (b) una tarea de producción; y, (c) una tarea mixta.

En lo que a la tarea de interpretación se refiere, consistió en un juicio de gramaticalidad que presentaba un total de 50 oraciones de las que sólo 10 medían el conocimiento de la forma meta y las 40 restantes servían de función distractora para evitar que el estudiante reparara en

ella y aplicara su conocimiento metalingüístico. El cometido del estudiante fue discriminar entre dos opciones, una correcta y otra incorrecta, cuál era la opción correcta. En el caso concreto de las 10 frases que medían el conocimiento de la forma meta, un 50% de ellas exigía la selección del modo indicativo y el otro 50% de ellas la selección del modo subjuntivo (Figura 19):

Pon un círculo sobre la opción correcta.

Ejemplo: Sr. Martínez, ¿quiere usted/tú el periódico?

- 1 No soporto el maltrato a los animales/animalos.
- 2 A. ¡Qué rica está esta tarta!
B. Sí, es riquísima/riquísima.
- 3 Jesús lleva/tiene la nariz muy grande.
- 4 ¿Por qué no vienes con nos/nosotros?
- 5 Es horrible que hay/haya guerras en el mundo.

Figura 19: Muestra adaptada de la tarea de interpretación

Por su parte, la tarea de producción consistió en completar una batería de 50 oraciones conjugando en diversos tiempos verbales los verbos que se ofrecían en infinitivo entre paréntesis. De nuevo, sólo 10 de estas 50 oraciones se consideraron para el estudio, haciendo las 40 oraciones restantes de función distractora. En el caso concreto de las 10 frases que medían el conocimiento de la forma meta, un 50% de ellas exigía la producción del modo indicativo y el otro 50% de ellas la producción del modo subjuntivo (Figura 20):

Completa las siguientes oraciones con la forma correcta del verbo que aparece entre paréntesis.

Ejemplo: ¿Has _____ leído _____ (leer/tú) libros de ciencia ficción?

- 1 A: ¿Qué planes tienes para el fin de semana?
B: No _____ (saber/yo). No he pensado nada.
- 2 Mi padre normalmente _____ (acostarse/él) a las 2:00 am.
- 3 Marta y Álvaro se _____ (conocer/ellos) en una discoteca hace dos años.
- 4 Ayer _____ (ir/yo) al gimnasio.
- 5 Está claro que _____ (haber) emigración.

Figura 20: Muestra adaptada de la tarea de producción

En cuanto a la tarea mixta, consistió en un juicio de gramaticalidad en el que el aprendiz, además de identificar subrayando, si existía, la parte (o totalidad) agramatical de una oración,

tenía que proporcionar la versión correcta. En este caso, también se presentó al estudiante una batería de 50 oraciones de las que sólo 10 medían el conocimiento de la forma meta y las 40 restantes servían de función distractora. De las 10 oraciones que medían el conocimiento del ítem lingüístico meta, el 100% de ellas fueron gramaticalmente incorrectas, exigiendo un 50% de ellas la corrección del modo indicativo y su sustitución por el modo subjuntivo, y el otro 50% de ellas la corrección del modo subjuntivo y su sustitución por el modo indicativo (Figura 21):

Decide si las siguientes oraciones son o no correctas. Si piensas que alguna oración es incorrecta, subraya la parte de la oración que es incorrecta y corrígela.

Ejemplo: A. A mí, me encanta U2.

B. A mí, no.

C. A mí, también no. A mí, tampoco.

- 1 ¡Oh, no! Está lloviendo y he olvidado el paraguas en casa.
- 2 Ayer estuve en el cine y me encontré a María Luisa.
- 3 ¿No crees que la película empiece a las 8:00?
- 4 Los ladrones fueron detenidos el martes próximo.
- 5 Hoy es el día anterior a ayer.

Figura 21: Muestra adaptada de la tarea mixta

Además de esta breve presentación de las tareas incluidas, cabe hacer varios apuntes en cuanto a su naturaleza y en cuanto a la naturaleza del propio test. En primer lugar, las oraciones con función distractora que se insertaron en las tres tareas fueron en su totalidad extraídas de las unidades ya trabajadas anteriormente en el aula mediante *Rápido neu* (Miquel y Sans, 2002), el manual con el que los sujetos habían cursado los semestres previos. Es decir, ninguno de los aspectos lingüísticos que medían estas oraciones debía en principio de suponer una gran dificultad para los participantes. No obstante, la investigadora se ofreció a aclarar y traducir cualquier duda de vocabulario tanto en la realización del pre-test como del post-test. Por otro lado, y también en cuanto a estas oraciones, hay que mencionar que salvo en la tarea de producción, en las dos tareas restantes estas oraciones midieron, además del conocimiento de diversos aspectos gramaticales, el conocimiento de aspectos referidos al léxico, a la adecuación sociolingüística, etcétera.

En segundo lugar, si bien en lo que al conocimiento de la forma meta se refiere, se administró la misma versión del test como pre-test y post-test, en el post-test se modificaron las oraciones que servían de función distractora en las tres tareas y se cambió el orden de las oraciones empleadas para la recogida de datos con respecto a la versión del pre-test.

En tercer lugar, aunque aquí se ha descrito la tarea de interpretación primero, la tarea de producción a continuación, y la tarea mixta por último, el orden de las tareas en las dos versiones del test fue: (1) tarea mixta; (2) tarea de producción; y, (3) tarea de interpretación. La tarea de interpretación se pospuso deliberadamente hasta el final para que el aprendiz no tuviera contacto con la forma meta antes de realizar las tareas en las que tenía que producirla.

En cuanto a la puntuación, en las tres tareas se asignó un punto a cada oración agramatical correctamente subrayada y corregida en la tarea mixta, a cada verbo correctamente conjugado en la tarea de producción, y a cada opción correctamente detectada en la tarea de interpretación. Con lo cual, la puntuación máxima para cada tarea fue de 10 puntos. No obstante, cabe mencionar que en las tareas que exigían la producción de formas verbales en subjuntivo, se tuvo en cuenta la producción correcta de la desinencia verbal; es decir, se consideraron como válidas y no como errores formas del tipo **acosten por acuesten*.

En lo que al tiempo de realización de las tareas se refiere, para evitar en la medida de lo posible la monitorización o aplicación de conocimiento metalingüístico, se sometió a los estudiantes a presión de tiempo. Concretamente, los tiempos asignados fueron: (a) 12 minutos para la tarea mixta; (b) 13 minutos para la tarea de producción; y, (c) 10 minutos para la tarea de interpretación. Estos tiempos se determinaron tomando como referencia los tiempos empleados por dos hablantes nativos en la realización de cada una de las tres tareas y aumentándolos en cuatro minutos para compensar demoras en la comprensión y expresión.

Asimismo, cabe apuntar que en el pre-test se incluyó, previa a las tareas ya mencionadas, una encuesta personal que sirvió para recoger información sobre el perfil de los informantes (datos relativos a su experiencia y duración en el aprendizaje de otras L2, sus estancias en países hispanohablantes, razón por la que cursaban español, etcétera).

Por último, dado que los sujetos desconocían su participación en una investigación, se les informó de que la realización del pre-test y del post-test no tendría consecuencias en la nota final de su curso de español. Asimismo, se les informó de que la realización del pre-test se justificaba como instrumento que medía hasta qué punto recordaban los contenidos estudiados en los semestres previos, y la realización del post-test como instrumento que medía hasta qué punto la seis sesiones de clase habían “despertado” su conocimiento del español.

Finalmente, frente a la tendencia marcada en los estudios del campo de la adquisición de segundas lenguas, en este trabajo no se incluyó un post-test aplazado, es decir, un test posterior al post-test y realizado unas semanas después del primer post-test. Esto fue así porque, además de que por razones de tiempo no se podía hacer uso a lo largo del semestre de otra sesión de clase, porque tras la investigación, el programa curricular oficial que retomaban los profesores titulares de los grupos experimentales aseguraba el contacto con la forma meta.

7.2. Diario de clase y anecdotario

Durante el desarrollo de la investigación se emplearon dos instrumentos clave para la recogida de datos espontáneos y naturales, un diario de clase y un anecdotario. En el diario de clase se recogieron los planes de clase de cada una de las sesiones de trabajo, tanto la versión planificada previa a la sesión de clase, como la versión definitiva una vez desarrollada la sesión de clase en las aulas. Por su parte, el anecdotario permitió recoger observaciones sobre: (1) las reacciones y actitudes naturales de los participantes ante el material trabajado que incluían, entre otras, sus dificultades en el entendimiento y procesamiento de la forma meta, su grado de implicación y motivación ante las diversas actividades propuestas, etc.; y, (2) las percepciones, interpretaciones y propuestas de mejora de la investigadora ante el material empleado a lo largo de la investigación.

8. ESTUDIOS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recogidos en las tres tareas incluidas en el pre-test y post-test se analizan estadísticamente mediante el programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para Windows en su Versión 17 (2009).

Así, antes de abordar cualquiera de las dos preguntas de investigación planteadas, y con el fin de determinar si los resultados obtenidos en el post-test por los tres grupos participantes en el estudio (GP, GAF, GC) son producto de la manipulación experimental o de la existencia de diferencia previas entre los grupos, se estudia si existe homogeneidad entre ellos con respecto al conocimiento previo del ítem meta en las distintas tareas antes de la fase 2 o fase de instrucción (pre-test). Para ello, los resultados individuales obtenidos en cada tarea del pre-test se someten a un análisis de varianza (ANOVA) de un factor con *grupo* como variable entre-grupos con tres niveles (GC, GAF, GP).

Una vez estudiada la homogeneidad de la muestra, para dar respuesta a la primera pregunta de investigación –efectos de la instrucción formal–, se estudia, para cada grupo de trabajo, si existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la manipulación experimental (es decir, en el pre-test y post-test respectivamente). Para ello, las puntuaciones individuales se someten a una prueba *t* de muestras relacionadas con *test* como factor intra-grupos con dos niveles (pre-test y post-test).

En cuanto a la segunda pregunta de investigación –posibilidades de cada propuesta de instrucción formal–, para abordarla se estudia si existen diferencias significativas entre las trayectorias realizadas del pre-test al post-test por los tres grupos cuando se comparan entre pares. Para dicho fin, los datos individuales de cada participante se someten a un ANOVA

bifactorial mixto (3×2) con: (i) un factor entre-grupos (medidas independientes): *grupo*, que presenta tres niveles (GC, GAF, GP); y, (ii) un factor intra-grupos (medidas repetidas): *test*, que presenta dos niveles (pre-test y post-test). En el caso de detectarse diferencias, para determinar dónde se encuentran se realiza un test *Tukey HSD* de comparaciones *post hoc*. Por otro lado, con el fin de obtener un mayor entendimiento sobre la cuestión, de forma complementaria se trabaja sobre las puntuaciones obtenidas sólo en el post-test. Concretamente, se realiza un ANOVA unifactorial con *grupo* como factor entre-grupos con tres niveles (GP, GAF, GC) para determinar si existen diferencias significativas, y en el caso de obtenerse, para dilucidar entre qué pares de grupos se encuentran, se realiza un test *Tukey HSD* de comparaciones *post hoc*.

capítulo cinco

Material didáctico empleado en el estudio empírico

Tras presentar en el capítulo previo la metodología empleada en el desarrollo de la investigación, en este capítulo se adjunta el material didáctico usado durante la fase 2 o fase de instrucción del estudio.

Como se recordará, a los dos grupos experimentales incluidos en la investigación –GAF y GP– se les planteó como objetivos la realización de dos tareas comunicativas: (1) redactar un artículo de opinión para un periódico (“Y tú, ¿qué opinas?”); y, (2) entrevistarse oralmente con el responsable del departamento de Relaciones Internacionales de la universidad en la que hipotéticamente se pretendía cursar una estancia internacional (“¡Me voy de Erasmus!”). Para la realización de estas tareas, cada grupo experimental trabajó con un paquete de instrucción distinto. Sin embargo, con el fin de controlar al máximo la influencia de posibles variables extrañas, la diferencia entre los materiales de instrucción del GAF y del GP radicó solamente en el tratamiento de la forma meta.

A continuación se presenta el paquete de instrucción empleado por el grupo en el que

se abordó la forma meta mediante actividades de práctica sistemática –GP– (apartado 4.), y el material empleado por el grupo en el que se abordó la forma meta mediante las técnicas propias de la AF –GAF– (apartado 5.). No obstante, antes de dicha presentación, se definen los criterios empleados para el diseño del material de instrucción (apartado 1), se describen los objetivos de las tareas intermediarias llevadas a cabo para la consecución de las dos tareas propuestas a lo largo del periodo de instrucción (apartado 2.), y se identifican las actividades diseñadas para abordar el tratamiento de la forma meta (apartado 3.).

1. CRITERIOS EMPLEADOS PARA EL DISEÑO DEL MATERIAL DE INSTRUCCIÓN

En la elaboración del material de instrucción se tuvieron en cuenta principalmente dos criterios, el enfoque metodológico y los contenidos.

En cuanto al primer criterio, el enfoque metodológico, se optó por trabajar con un enfoque didáctico analítico y no sintético. Es decir, se optó por trabajar con un enfoque que concibe el lenguaje como instrumento de comunicación, que busca hacer del aprendiz un *comunicador*, que prescribe una comunicación significativa en el aula, y que se basa en las conclusiones avanzadas por la investigación sobre el aprendizaje lingüístico, y no con un enfoque tradicional que ignora en qué consiste el aprendizaje lingüístico, que aboga por la enseñanza de una secuencia predeterminada de estructuras gramaticales que avanza en un *continuum* de menor a mayor complejidad, que trata la lengua como objeto, que prescribe sólo la instrucción formal en el aula, y que entiende que las sesiones de clase suponen la enseñanza acumulativa de formas aisladas. La razón de dicha opción metodológica fue poner de manifiesto la posibilidad de compatibilizar las actividades de práctica sistemática que involucran al aprendiz en la comunicación mediante determinadas formas lingüísticas con el desarrollo de la competencia comunicativa y con el desarrollo de una tarea final, es decir, poner de manifiesto que este tipo de actividades no tienen por qué asociarse exclusivamente con propuestas didácticas que sólo fomentan el desarrollo de formas lingüísticas aisladas. Como se adivinará, la opción metodológica seleccionada finalmente fue el enfoque por tareas, y como ya se ha apuntado en reiteradas ocasiones, las tareas propuestas a los dos grupos experimentales durante el periodo de instrucción fueron: (1) redactar un artículo de opinión para un periódico (tarea o unidad didáctica: “Y tú, ¿qué opinas?”); y, (2) entrevistarse oralmente con el responsable del departamento de Relaciones Internacionales de la universidad en la que hipotéticamente se pretendía cursar una estancia internacional (tarea o unidad didáctica: “¡Me voy de Erasmus!”).

En cuanto al segundo criterio, los contenidos, como ya se avanzara en el capítulo previo, una de las condiciones impuestas por la universidad en la que se realizó la investigación

empírica para llevarla a cabo fue precisamente controlar que nuestro estudio asegurara el trabajo en clase de los contenidos estipulados por el currículo académico y recogidos en el manual de trabajo *Rápido neu* (Miquel y Sans, 2002). Por esta razón, para la elaboración del material de instrucción, se optó por emplear las muestras de lengua contenidas en las actividades del manual de trabajo de los estudiantes de forma que todos los contenidos léxicos, gramaticales, discursivos, etcétera, incluidos en dicho manual se recogieran en el material de instrucción. Concretamente, para la elaboración del material de trabajo, se manipularon las actividades del libro del alumno de manera que la forma meta se abordara en cada paquete de instrucción como correspondiera. Por otro lado, estas actividades se complementaron con actividades y contenidos lingüísticos extra para que las secuencias de actividades presentadas en cada unidad didáctica de los paquetes de instrucción fluyeran hacia la consecución de una tarea final. El resultado definitivo excedió entonces los contenidos estipulados por el currículo académico, y recogidos en el manual de trabajo de los estudiantes.

2. OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES INTERMEDIARIAS

Este apartado describe los objetivos de las actividades intermediarias planteadas para la consecución de las dos tareas propuestas a lo largo del periodo de instrucción. En este sentido cabe mencionar que, dado que los paquetes de instrucción del GAF y del GP fueron idénticos salvo en el tratamiento de la forma meta, las actividades propuestas para la realización de las dos tareas comunicativas persiguieron los mismos objetivos en los dos grupos experimentales. A continuación se presentan dichos objetivos para las tareas: (1) “Y tú, ¿qué opinas?” (Figura 22); y, (2) “¡Me voy de Erasmus!” (Figura 23).

UNIDAD 1: Y tú, ¿qué opinas?	
Actividad 1	¿Cómo te mantienes informado?
1.a	Conocer los principales canales de información españoles.
1.b	Leer preferencias ajenas sobre los medios de información.
1.c	Debate coral sobre las preferencias personales en cuanto a los medios de información.
Actividad 2	La ley antitabaco
2.a	Conocer las principales secciones de un periódico español.
2.b	Leer y comprender una noticia publicada en prensa sobre la ley antitabaco propuesta por el Ministerio de Sanidad español.
2.c	Leer opiniones ajenas sobre la ley antitabaco.
2.d	Debate coral sobre la ley antitabaco.
Actividad 3	Reacciones a la ley antitabaco
3.a	Leer reacciones ajenas a la ley antitabaco expresadas en forma de conversación escrita.
3.b	Comprender la conversación contenida en 3.a (GAF). Expresar acuerdo o desacuerdo con algunas de las opiniones vertidas en 3.a (GP).
3.c	Expresar acuerdo o desacuerdo con algunas opiniones ajenas sobre la ley antitabaco.
Actividad 4	Titulares de periódico
4.a	Leer resúmenes de noticias publicadas en prensa.
4.b	Sintetizar en forma de titulares de periódico, las noticias presentadas en 4.a.
4.c	Puesta en común sobre 4.b.
4.d	Leer titulares de prensa.
4.e	Leer y comprender una conversación escrita sobre reacciones a los titulares presentados en 4.d.
4.f	Reaccionar a los titulares de 4.d (expresión personal).
4.g	Solicitar y comprender reacciones a los titulares de 4.d.
4.h	Puesta en común de 4.f y 4.g.
4.i	Redactar dos resúmenes de noticias de prensa a partir de los titulares contenidos en 4.d.
Actividad 5	Norte y Sur
5.a	Formular hipótesis sobre el contenido de una noticia publicada en prensa y titulada "Norte y Sur".
5.b	Tratar vocabulario relacionado con las diferencias entre el Primer y Tercer mundo.
5.c	Tratar vocabulario relacionado con las diferencias entre el Primer y Tercer mundo.
5.d	Leer y comprender una noticia de prensa sobre las diferencias entre Primer y Tercer mundo.
5.e	Leer y comprender un artículo de opinión publicado en prensa que reacciona a la noticia en 5.d.
5.f	Debate coral sobre las diferencias entre el Primer y Tercer mundo.
5.g	Conocer algunos marcadores del discurso.
5.h	Practicar los marcadores del discurso presentados en 5.g.
Actividad 6	¡Te toca a ti!
6.a	Tarea final: Redactar un artículo de opinión sobre una de las tres noticias trabajadas en la unidad.

Figura 22: Objetivos de las actividades intermediarias para la consecución de la tarea de redacción de un artículo de opinión

UNIDAD 2: ¡Me voy de Erasmus!	
Actividad 1	¡Juan se va de Erasmus!
1.a	Debate coral sobre la experiencia Erasmus.
1.b	Leer las experiencias Erasmus de dos estudiantes.
1.c	Trabajar sobre la lectura de 1.b.
Actividad 2	Características de la universidad
2.a	Expresar, a juicio personal, características importantes que ha de tener una universidad.
2.b	Leer y comprender opiniones ajenas sobre características importantes que ha de tener una universidad para realizar en ella una estancia Erasmus.
2.c	Trabajar la lectura de 2.b.
2.d	Expresar acuerdo o desacuerdo con opiniones ajenas sobre características importantes que ha de tener una universidad para realizar en ella una estancia Erasmus.
2.e	Expresar, a juicio personal, características importantes y secundarias que ha de tener una universidad para realizar en ella una estancia Erasmus.
2.f	Solicitar y comprender opiniones ajenas sobre las características importantes que ha de tener una universidad para realizar en ella una estancia Erasmus.
2.g	Puesta en común de 2.e y 2.f.
Actividad 3	¿Qué universidad escojo?
3.a	Conocer las características principales de algunas universidades europeas.
3.b	Debate coral sobre la adecuación de las universidades mencionadas en 3.a para realizar en ellas una experiencia Erasmus.
3.c	Leer y comprender opiniones ajenas sobre las características de las universidades mencionadas en 3.a para disfrutar en ellas de la experiencia Erasmus.
3.d	Expresar los intereses y deseos personales una vez en el país, ciudad y universidad de destino Erasmus.
3.e	Leer, comprender y debatir las características de varias universidades del mundo hispánico para realizar en ellas la experiencia Erasmus.
3.f	Buscar información adicional sobre una universidad y su ciudad de las mencionadas en 3.e.
Actividad 4	Juan tiene una entrevista
4.a	Leer y comprender una entrevista oral entre un estudiante y el responsable de Relaciones Internacionales de la universidad en la que el estudiante quiere realizar una estancia Erasmus.
Actividad 5	¡Te toca a ti!
5.a	Crear un cuestionario para, en el rol de responsable de Relaciones Internacionales de una universidad, entrevistar a un compañero de clase que quiere hipotéticamente disfrutar de una estancia Erasmus en dicha universidad.
5.b	Tarea final: Representar en parejas una entrevista oral entre un estudiante y el responsable de Relaciones Internacionales de la universidad en la que hipotéticamente se pretende cursar una estancia Erasmus.

Figura 23: Objetivos de las actividades intermedias para la consecución de la tarea de entrevista oral

3. ACTIVIDADES QUE ABORDAN EL TRATAMIENTO DE LA FORMA META

En este apartado se identifican las actividades que abordan el tratamiento de la forma meta en las dos unidades didácticas planteadas, y se describen las técnicas empleadas en cada caso (Figura 24):

	GAF	GP
Unidad 1: Y tú, ¿qué opinas?	2.d Invita a la presentación de la forma meta	Invita a la presentación de la forma meta
	3.a <i>Input</i> anegado y realizado	Actividad de <i>input</i> estructurado
	3.b <i>Input</i> anegado y realizado	Actividad de <i>input</i> estructurado
	3.c <i>Input</i> anegado y realizado	Actividad de <i>input</i> estructurado
	4.e <i>Input</i> anegado y realizado	Actividad de <i>input</i> estructurado
	4.f Puede invitar al uso de la forma meta	Actividad de <i>output</i> estructurado
	4.g Puede invitar al uso de la forma meta	Actividad de <i>output</i> estructurado
	4.h Puede invitar al uso de la forma meta	Actividad de <i>output</i> estructurado
Unidad 2: ¡Me voy de Erasmus!	2.b <i>Input</i> anegado y realizado	Actividad de <i>input</i> estructurado
	2.c <i>Input</i> anegado y realizado	Actividad de <i>input</i> estructurado
	2.d <i>Input</i> anegado y realizado	Actividad de <i>input</i> estructurado
	2.e Puede invitar al uso de la forma meta	Actividad de <i>output</i> estructurado
	2.f Puede invitar al uso de la forma meta	Actividad de <i>output</i> estructurado
	2.g Puede invitar al uso de la forma meta	Actividad de <i>output</i> estructurado
	3.c <i>Input</i> anegado y realizado	Actividad de <i>input</i> estructurado
	4.a <i>Input</i> anegado y realizado	<i>Input</i> anegado y realizado

Figura 24: Actividades que abordan la forma meta

4. PAQUETE DE INSTRUCCIÓN DEL GRUPO DE PRÁCTICA SISTEMÁTICA



EN ESTA LECCIÓN VAMOS A APRENDER...

Algunos marcadores del discurso.

Aspectos discursivos

A redactar y comprender textos escritos.

A sintetizar.

Los principales canales de información españoles.

Aspectos culturales

La ley antitabaco propuesta por el Ministerio de Sanidad español.

El presente de subjuntivo.

Aspectos gramaticales

La selección modal en las construcciones de valoración.

Aspectos sintácticos

La subordinación.

Los medios de información.

Las secciones de un periódico.

Aspectos léxicos

Los verbos y expresiones de valoración (opinar, creer, es probable, etc.).

Vocabulario relacionado con el tabaquismo, las diferencias entre el primer y tercer mundo, y con el lenguaje periodístico.



ACTIVIDAD 1 *¿Cómo te mantienes informado?*

a. ¿Cómo te mantienes informado? A continuación te presentamos los logos de los principales canales de información españoles, ¿sabes agruparlos según las categorías que se ofrecen?



Radio

Televisión

Prensa

b. Lee ahora cómo discuten Pablo, Diana y Juan sus preferencias sobre los medios de información:

Pablo: Yo prefiero la radio porque me hace compañía mientras hago otras tareas de la casa.



Diana: A mí me gusta más la televisión porque me gusta ver las imágenes que acompañan a las noticias.



Juan: Pues yo me quedo con la prensa. Me encanta leer y me encanta comparar cómo describen la misma noticia distintos periódicos.



c. Y tú, ¿con cuál te quedas?, ¿por qué? Discútelo con tu compañero.

ACTIVIDAD 2 *La ley antitabaco*

a. Vamos a leer una noticia publicada en un periódico español. Pero antes, ¿puedes identificar las principales secciones que incluye un diario o periódico?

- P_lí__ca nac__n_l
- C_rt_s al d_r_ct_r
- C_lt_ra
- D_p_rt_s
- P_l_t_c_intern_c__n_l
- Ec_n_mía
- Soc__d_d
- E_tr_t_nimi_nto
- Op_n_ón

b. Leamos ahora la siguiente noticia publicada en la sección de política nacional de un diario español.

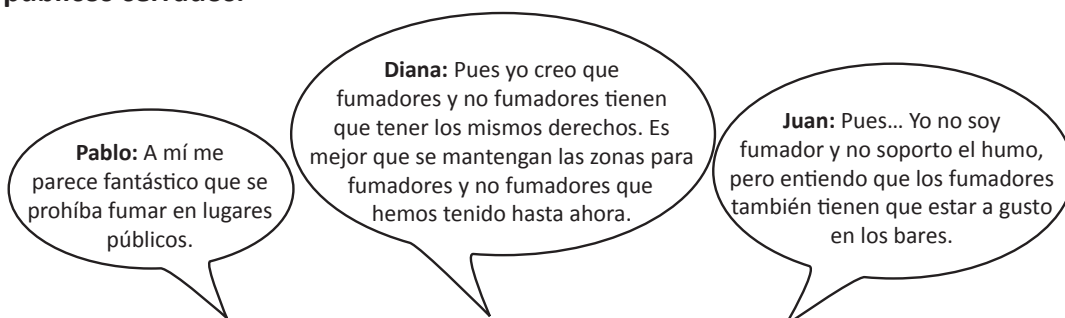
➤ ¿Qué te sugiere el titular de esta noticia?

Sanidad va a prohibir fumar en 2010 en lugares públicos

La ministra de Sanidad insiste que en 2010 se va a prohibir fumar en espacios públicos cerrados, locales de ocio y restaurantes. El Ministerio de Sanidad explica que la reforma puede ponerse en vigor en el primer semestre del año. El problema no es fumar en lugares, sino en lugares públicos cerrados. Trinidad Jiménez ha señalado que ya existe un “grado de consenso bastante amplio” para endurecer la ley antitabaco y ha destacado que “el problema no es fumar en lugares públicos, sino en lugares públicos cerrados”. En este sentido, Jiménez ha descartado prohibir fumar en terrazas y plazas de toros. La ministra constata que las “conversaciones están muy avanzadas” y la posición es bastante mayoritaria en el conjunto de grupos políticos. “Si conseguimos consenso político, conseguimos consenso social”, expone, y asegura que la decisión “es muy fundada”, puesto que está basada en la “protección de la salud”. “Estamos culturalmente preparados para adoptarlo ya, y estamos en esa fase final de la negociación”, remarca.

- ¿Cuándo va a entrar en vigor la ley antitabaco?
- ¿Dónde exactamente se va a prohibir fumar?
- ¿En qué se basa la decisión de la Ministra de Sanidad?

c. Observa lo que opinan Pablo, Diana y Juan sobre la prohibición de fumar en lugares públicos cerrados.



d. Y tú, ¿qué opinas?, ¿estás de acuerdo con la propuesta del Gobierno español?, ¿cuál es la situación en tu país? Discútelo con tu compañero.

CONSULTA EL APÉNDICE DE GRAMÁTICA

ACTIVIDAD 3 *Reacciones a la ley antitabaco*

a. La ley antitabaco ha provocado una acalorada discusión entre Pablo, Diana y Juan. Léela y **subraya** la expresión correcta.

Pablo Considerando el daño que produce el tabaco, a mí me parece estupendo que se prohíba fumar en lugares públicos. Pero, es verdad/no es verdad (1) que la ley antitabaco es un asunto muy controvertido.

Diana Yo estoy enfadadísima. Yo considero/no considero (2) que fumadores y no fumadores tienen que tener los mismos derechos.

Juan Pues yo no sé qué pensar. Yo no soy fumador y no soporto el humo, pero entiendo/no entiendo (3) que los fumadores también tienen que estar a gusto en los bares.

Diana Claro, eso es lo que yo digo. Está claro/ no está claro (4) que los no fumadores tienen que tener zonas para no fumadores, pero también es evidente/no es evidente (5) que los fumadores tienen que tener sus zonas para fumadores.

Pablo Pero si, en realidad yo creo/no creo (6) que todos sabemos que la ley antitabaco es positiva para todos porque está claro/no está claro (7) que va a reducir el consumo de tabaco.

Diana Sí, vale. Es muy probable/es evidente (8) que la ley antitabaco nos beneficie a todos, pero me da igual. Yo, como fumadora, ¡exijo mis derechos!

Juan Diana, es mejor que te acostumbres, porque creo/no creo (9) que la ley antitabaco se suprima.

Diana Ya, si está visto/no está visto (10) que al final nos van a prohibir fumar en casa también...

b. Y tú, ¿qué opinas? Marca con ✓ la opción que mejor te define:

	ESTOY DE ACUERDO	NO ESTOY DE ACUERDO
1. Supongo que la ley antitabaco va a tener mucho éxito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Está claro que la ley antitabaco va a reducir el consumo de tabaco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No creo que la ley antitabaco vaya a ser un fracaso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Creo que todos sabemos que la ley antitabaco es positiva para todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Entiendo que los fumadores también tienen que estar a gusto en los bares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Considero que la ley antitabaco es justa para todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Está demostrado científicamente que el tabaco es malo para la salud.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Es muy probable que la ley antitabaco nos beneficie a todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Me parece bien que la mayoría de grupos políticos apoye la ley antitabaco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. No creo que la ley antitabaco se suprima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Está visto que al final nos van a prohibir fumar en casa también.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Me parece bueno que el gobierno proponga la ley antitabaco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Está claro que los no fumadores tienen que tener zonas para no fumadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c. Presta ahora atención a la opinión de tu profesora. Marca con ✓ si tu profesora piensa que lo que dice está claro o no está claro, y marca con 😊 si estás de acuerdo con ella y con ☹ si no estás de acuerdo.

ESTÁ CLARO	NO ESTÁ CLARO		PARA TU PRODESOR/A...	MI OPINIÓN
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	... que el tabaco <u>es</u> malo para la salud.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	... que la ley antitabaco _____ un asunto controvertido.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	... que los no fumadores _____ a respirar un aire libre de humos.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	... que la ley antitabaco _____ a todos.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	... que la ley antitabaco _____ a reducir el tabaquismo.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	... que todos los fumadores _____ la ley antitabaco.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7	... que la mayoría de grupos políticos _____ la ley antitabaco.	_____

ACTIVIDAD 4 *Titulares de periódico*

a. A continuación te presentamos los resúmenes de algunas noticias publicados en la portada de un periódico.

A. La última encuesta del CIS sobre hombres y mujeres en la sociedad del S. XXI revela que de la población encuestada, un 27% piensa que los hombres son más sinceros que la mujeres, un 23% piensa que en el fondo todos los hombres son machistas, un 48% piensa que no se educa igual a los niños que a las niñas, un 71% piensa que las mujeres son mucho más sensibles que los hombres, y un 84% piensa que en el trabajo hay todavía muchas injusticias y mucha desigualdad entre hombres y mujeres.

D. El contratista Paolo Malpico no ha logrado un acuerdo con la constructora Garasi Escaña que le debe 185.000 euros desde marzo del año pasado. El afectado ha decidido encadenarse esta mañana a las oficinas de la empresa.

B. El técnico del Barsenal C. F. dice que el capitán tiene un 60% de posibilidades de no disputar mañana el partido contra el Real Salís.

C. La Guardia Civil ha desarticulado una banda de atracadores a la que se atribuyen 22 robos en establecimientos hosteleros de las regiones de Talía y Pausala, y ha detenido a ocho adultos y un menor de edad, la mayoría con antecedentes por delitos contra el patrimonio.

E. Un estudio del grupo de investigación Estudios de antropología, ha revelado que en Ñalandia es obligatorio casarse a los veinte años aunque uno se puede divorciar muchas veces, de hecho normalmente los ñalandeses se casan entre 5 y 7 veces en la vida. El estudio revela asimismo que para los ñalandeses es un gran honor casarse con un extranjero. Otra singular costumbre de este país tiene que ver con los hábitos alimenticios. De acuerdo con el informe, el alcohol y el tabaco están totalmente prohibidos, los ñalandeses solo comen dos veces al día (comida y cena), y por la mañana solo beben agua.

b. ¿Puedes imaginar el titular de estas noticias?

Ejemplo: *E. Normas y costumbres de Ñalandia*

c. Discute tus titulares con tu compañero, ¿se parecen?

d. Imagina ahora que lees estos titulares en un periódico. De hecho, se parecen bastante a los que encontramos todos los días en la prensa.

Ocho de cada diez hogares españoles dispone de conexión a Internet

Tres niños acceden desde su casa al ordenador central del Ministerio de Defensa

Expulsan a un profesor por suspender a un 95% de sus alumnos durante 10 cursos académicos seguidos

La guerra sigue en la república de Garafistán. Los nacionalistas garafireños han ocupado esta noche la capital

Más de 60 plantas y 19 especies animales están en peligro de extinción en España. En el valle de Ordesa (Huesca), por ejemplo, solo quedan 30 cabras pirenaicas

Un empresario despide a una obrera por fumar en el trabajo

Los sueldos de los futbolistas van a subir este año un 12%

Sigue aumentando la emigración y el racismo en el mundo

La policía encuentra un cargamento de 20000 kilos de marihuana en el puerto de Barcelona

e. Pablo, Diana y Juan los han leído también. ¿Puedes completar el diálogo con los verbos de opinión y las expresiones de valoración que has estudiado? Intenta usar un verbo o una expresión diferente para cada caso.

Diana ¡Qué vergüenza! Me parece muy injusto (1) que un empresario despida a una obrera por fumar en el trabajo. ¿Despedir? Es demasiado, ¿no?

Pablo Tú como siempre... _____ (2) que los futbolistas ganen tanto dinero y encima, les vayan a subir el sueldo este año un 12% más.

Juan Bueno, ¿y qué os parece la noticia de los tres niños que acceden desde su casa al ordenador del Ministerio de Defensa? Eso sí que es una vergüenza...

Diana Bueno, quizás estos niños son futuros Bill Gates, porque _____ (3) que se pueda acceder a esa información así como así.

Juan No sé, pero si tres niños han accedido, _____ (4) que cualquiera puede acceder.

Pablo Pues yo _____ (5) que sea tan fácil...

Juan No, yo _____ (6) que no es fácil, pero tres niños...

Diana Bueno, y el conflicto de Garafistán, eso sí que es terrible. ¿Hasta cuándo va a durar esta guerra?

Pablo Lamentablemente, _____ (7) que termine en un futuro próximo.

Diana ¡Qué horror! Es una tragedia. _____ (8) que no busquen soluciones.

Pablo Es que no es tan fácil. _____ (9) que nacionalistas y gobierno lleguen al entendimiento porque tienen intereses diferentes.

f. Y tú, ¿qué opinas? ¿Cómo reaccionas a los titulares? Utilizando los verbos de opinión y las expresiones de certeza y valoración que hemos estudiado en esta unidad, discute tus opiniones.

Ejemplo: No me parece normal que los futbolistas ganen tanto dinero.

g. Y, ¿qué opinan tus compañeros? Pregunta a cinco compañeros por sus opiniones. Anota sus respuestas y coméntaselas al resto de la clase.

Ejemplo: ¿Te parece justo que un empresario despida a una obrera por fumar en el trabajo?

- h. Escribe varias oraciones que expresen en lo que tus compañeros y tú coincidís y varias oraciones que expresen en lo que tus compañeros y tú no coincidís.

Ejemplo: *Mí compañero y yo (no) creemos que...*

- i. ¿Imaginas el contenido de las noticias que acompañan a los titulares de la actividad 4.d? En grupos de tres, escribid un breve resumen para al menos dos de los titulares (mínimo 50 palabras para cada titular).

Ejemplo: *La policía encuentra un cargamento de 20000 kilos de marihuana en el puerto de Barcelona.*

A las 4 de la mañana de esta pasada noche, agentes de la Policía Nacional han descubierto un cargamento de droga en el puerto de Barcelona. En la operación "Colombinos" se han encontrado hasta 20000 kilos de droga distribuidos en 250 paquetes de marihuana compactada procedente de Colombia. Esta operación ha supuesto la detección de Willy Gómez, uno de los narcotraficantes más buscado en el mundo, y otras 23 personas más. La policía piensa que la operación "Colombinos" no ha terminado con esta incautación y con estas detecciones.

The image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. A vertical line is drawn on the left side, creating a margin. Three circular binder holes are punched along the left edge, one near the top, one in the middle, and one near the bottom. The rest of the page is empty.

ACTIVIDAD 5 *Norte y Sur*

a. Vamos a leer ahora una noticia publicada en la sección de sociedad de *El espejo*, un periódico español de tirada nacional. Pero antes, contesta ¿qué te sugiere el titular de esta noticia *Norte y Sur*?

b. Nuestra noticia va sobre las diferencias entre el Primer mundo y el Tercer mundo. Parte del vocabulario que vas a encontrar está en la columna de la izquierda, ¿puedes relacionarlo con las definiciones de la derecha?

1. *Industria*

2. *Desigualdad*

3. *Población*

4. *Colonia*

5. *Exportar*

6. *Multinacional*

7. *Materia prima*

8. *Refugiado*

9. *Huir*

a. Materia que una industria necesita para sus labores

b. Conjunto de personas procedentes de un territorio que van a otro para establecerse en él

c. Persona que por guerras, revoluciones o persecuciones políticas, tiene que buscar refugio fuera de su país

d. Vender cosas a otro país

e. Falta de igualdad

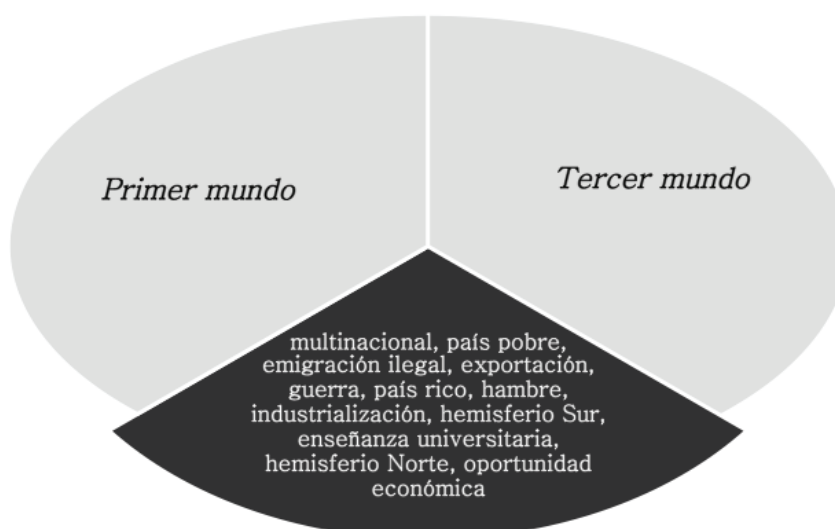
f. Sociedad mercantil o industrial cuyos intereses y actividades se hallan establecidos en otros países

g. Alejarse de algo malo o perjudicial

h. Conjunto de personas que viven en una zona geográfica

i. Operaciones materiales para la obtención, transformación o transporte de productos naturales

c. En el sector sombreado te presentamos parte del vocabulario que vas a encontrar en la noticia, ¿puedes relacionarlo con el Primer mundo y el Tercer mundo?



Discute con tu compañero, ¿se os ocurre otro vocabulario para describir el Primer mundo y el Tercer mundo?

d. Leamos ahora *Norte y Sur*:



Uno de los mayores problemas de la Humanidad es, sin duda, la enorme diferencia entre el Norte y el Sur, entre los países ricos (industrializados), situados generalmente en el hemisferio Norte, y los países pobres (no industrializados), que se encuentran normalmente en el hemisferio Sur.

Además, hay que tener en cuenta que los países ricos son cada vez más ricos **mientras que** los países pobres son cada vez más pobres. Éste es el caso de muchos de los países de América Latina.

Esta desigualdad existe en todos los terrenos: los países ricos consumen el 70% de la energía mundial, el 75% de los metales, el 85% de la madera y el 60% de los alimentos y tienen el 95% de los ordenadores del mundo, **aunque** solo representan, aproximadamente, la cuarta parte de la población mundial. Además, el 37% de la población del Norte recibe enseñanza universitaria o equivalente, mientras que solo el 8% de los habitantes del sur reciben estudios superiores.

Se trata, **por tanto**, de un círculo vicioso muy difícil de romper. Muchos opinan que esto es así porque los países no industrializados, que corresponden normalmente a antiguas colonias de los países ricos, son, en el fondo, colonias encubiertas de los países industrializados y dependen totalmente de ellos. **Por una parte**, los países ricos obtienen grandes beneficios exportando al Tercer Mundo, por medio de las multinacionales. Y **por otra parte**, pagan muy poco por las materias primas (los minerales, el algodón o el café, en América Latina, por ejemplo). Además, resulta evidente que las ayudas del mundo rico a los países pobres son claramente insuficientes.

(Datos obtenidos del Informe sobre el Desarrollo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)

Contesta:

- ¿En qué hemisferio está la mayoría de los países ricos?
- ¿Ayuda el mundo rico al mundo pobre?
- ¿Obtienen los países industrializados grandes beneficios de los países pobres?
- ¿Por qué emigra la gente de los países pobres a los países ricos?
- Según los expertos, ¿qué dimensiones va a tener la emigración en el siglo XXI?

e. Diana, consternada por la noticia, ha decidido escribir una carta al director de *El espejo*.

¿Hasta cuándo ricos y pobres?

Noticias como Norte y Sur, publicada el pasado martes en este diario, nos recuerdan nuestra situación privilegiada y caprichosa en el mundo.

¿Saben ustedes que el producto nacional bruto per cápita del Perú, por ejemplo, es de 2110 dólares, el de Honduras es de 600, **mientras que** el de Estados Unidos es de 25880 o el de Suiza, de 37930?, ¿no les parece increíble? Es más increíble aún cuando pensamos que el Perú, por ejemplo, es un país muy rico en recursos naturales y, sin embargo, su deuda externa es enorme.

Es cierto que los países industrializados tienen muchos problemas: la falta de vivienda, las drogas, el SIDA, la delincuencia, el paro, etc. **No obstante**, los problemas del Tercer mundo son mucho más graves. Y **aunque** los países ricos ayudan a los países más necesitados, la verdad es que las ayudas del mundo rico a los países pobres son insuficientes, por no decir ridículas.

A esta situación de desamparo por parte del Primer Mundo hacia el Tercer Mundo hay que añadir otros factores.

Para empezar, yo creo que muchos países no se desarrollan porque los países ricos no quieren. **Lo que pasa es que** a los países ricos les interesa más mantenerlos como colonias, ¿no creen ustedes? En segundo lugar, me parece muy injusto que los países industrializados consuman el 60% de los alimentos, y que en los países industrializados se tiren muchas cosas **mientras que** en los países no industrializados faltan alimentos. **Por otra parte**, me parece una vergüenza que se gaste tanto dinero en armas en lugar de dedicarlo a otras cosas.

En definitiva, creo que es horrible que haya tanta desigualdad en el mundo y que hagamos tan poco por vencer esta situación. Simplemente no lo entiendo.


Diana López Martín

Marca con ✓ si lo que expone Diana en su artículo de opinión es verdad o falso.

	VERDAD	FALSO
1 El producto nacional bruto per cápita del Perú es mayor que el de Estados Unidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Los problemas de los países industrializados son menos graves que los de los países del tercer mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Los países ricos ayudan mucho a los países pobres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Muchos países pobres no se desarrollan porque los países ricos no quieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Los países industrializados no consumen el 60% de los alimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Es una vergüenza que se gaste mucho dinero en armas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Es horrible que exista tanta desigualdad entre el Primer mundo y el Tercer mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

f. Y tú, ¿qué opinas? Discútelo con el resto de la clase.

g. Ahora presta atención a las fórmulas en negrita que aparecen en *Norte y Sur* y en *¿Hasta cuándo ricos y pobres?* Ayudándote de los textos, relaciónalas con las expresiones.

- | | |
|------------------------------|---|
| 1. <i>Por todo ello</i> | a. Sin embargo |
| 2. <i>Mientras que</i> | a. Lo utilizamos al inicio de frase para contrastar dos ideas |
| 3. <i>En definitiva</i> | b. En primer lugar |
| 4. <i>No obstante</i> | c. Por otro lado |
| 5. <i>Por otra parte</i> | d. El problema es que |
| 6. <i>Para empezar</i> | e. En cambio |
| 7. <i>Como</i> | f. Por eso |
| 8. <i>Aunque</i> | g. Por un lado |
| 9. <i>Lo que pasa es que</i> | h. En resumen |
| 10. <i>Por tanto</i> | i. Lo utilizamos para introducir información ya conocida |
| 11. <i>Por una parte</i> | j. Como consecuencia |
- 

h. Diana es una chica trabajadora y competente. Quiere terminar la carrera este año pero todavía le quedan 15 asignaturas, así que duerme poco y estudia mucho. Pablo y Juan están preocupados por su estado físico. Completa el diálogo con *como*, *lo que pasa es que* o *por eso*.

Pablo ¿Has visto que mala cara tiene Diana? ¿Crees que se encuentra bien?

Juan Sí, _____ (1) trabaja mucho por la noche.

Pablo Ya. _____ (2) tiene tantas ojeras.

Juan _____ (3) quiere terminar la carrera este año, pero todavía le quedan 15 asignaturas.

Pablo ¿Y a la facultad? ¿Llega puntual?

Juan Claro. Diana siempre ha sido muy puntual. Se acuesta muy tarde. Pero siempre llega puntual a clase, _____ (4) tiene tan mal aspecto. Solo duerme dos o tres horas cada noche.

Pablo ¿Y su novio? ¿No dice nada?

Juan Pues no. _____ (5) él también es un adicto al trabajo, no le importa.

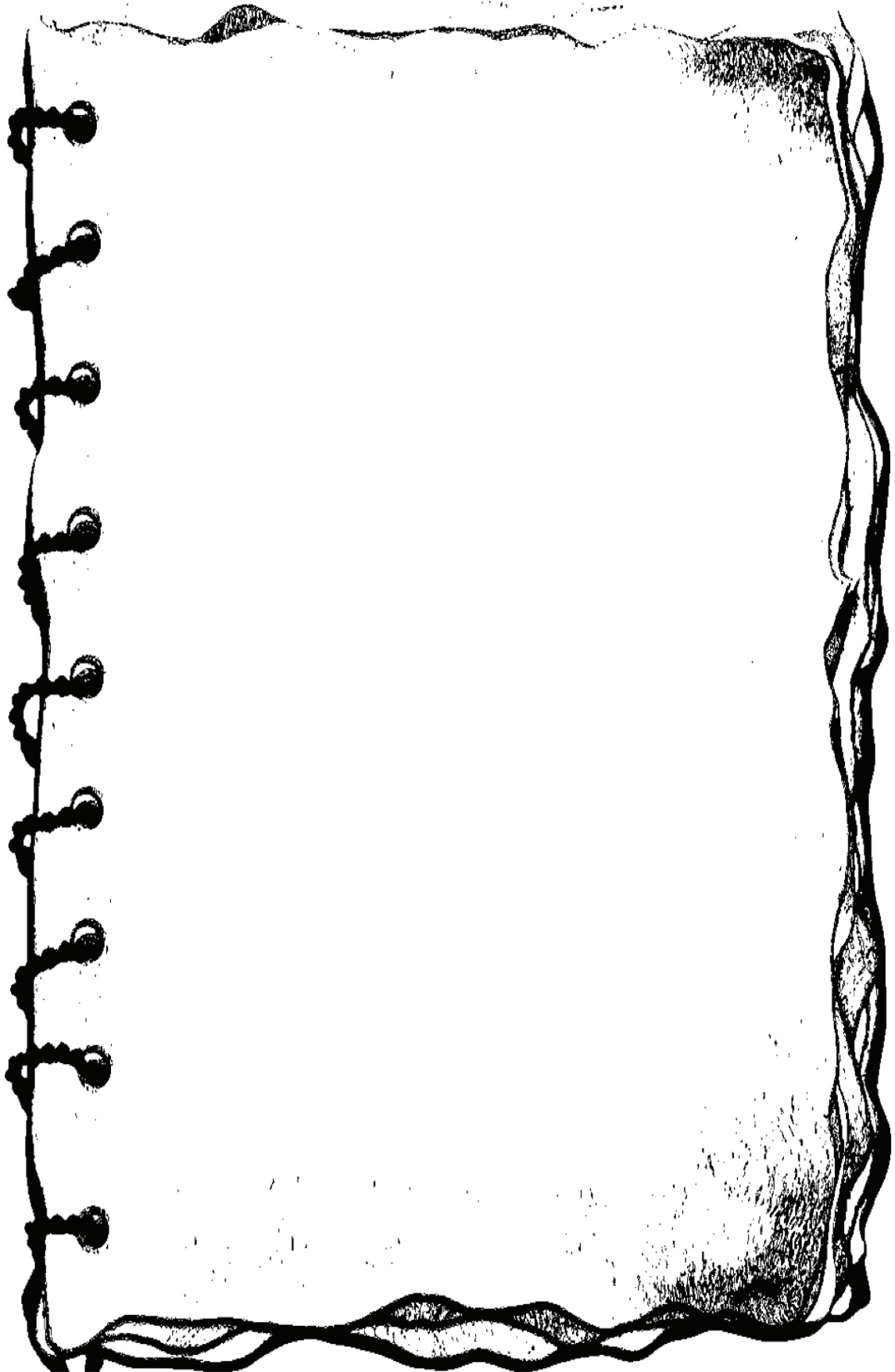
Pablo Es que, me preocupa su salud.

Juan Sí, a mí también. _____ (6) debemos aconsejarle una vida más sana. Más horas de descanso, más deporte y solo estudiar hasta las 10 de la noche.

Pablo Sí, es por su bien.

ACTIVIDAD 6 *¡Te toca a tí!*

a. ¡Te toca a tí! En esta unidad hemos leído dos noticias publicadas en la prensa española, una sobre política y otra sobre sociedad. Además, hemos leído la carta de opinión que Diana ha escrito en *El espejo*. ¿Por qué no escribes tú ahora otra carta al director de este periódico dando tu opinión sobre cualquiera de las tres noticias? (mínimo 180 palabras)



AUSSAGEN (Indicativo) ODER NICHT AUSSAGEN (Subjuntivo)

- Ein Verb wird im **Indicativo** gebraucht, wenn man seinen Inhalt **aussagen** möchte: Es wird ausgedrückt, was jemand über eine bestimmte Realität weiß (eine Feststellung) oder denkt (eine Annahme).

Man kann Informationen entweder direkt in einem eigenständigen Satz aussagen oder die Aussage durch einen Matrixsatz ankündigen und sie dann im Nebensatz treffen:

Yo creo que Susana **tiene** novio.

MATRIXSATZ

NEBENSATZ AUSSAGE (INDICATIVO)

- Ein Verb wird im **Subjuntivo** (oder im Infinitiv) gebraucht, wenn man seinen Inhalt **nicht aussagen möchte**, weil mit ihm weder eine Feststellung noch eine Annahme über die Realität ausgedrückt werden soll. Vermittelt wird vielmehr eine **Vorstellung** von der Realität. Ein Verb im Subjuntivo hängt immer von einem matrixsatz ab, der Wünsche, Ablehnung, Möglichkeit oder Bewertung zum Ausdruck bringt:

No creo que Susana **tenga** novio.

MATRIXSATZ

NEBENSATZ KEINE AUSSAGE (SUBJUNTIVO)

PRÄSENS DES SUBJUNTIVO

- Beim Subjuntivo verändern sich die für jede Verbgruppe charakteristischen Endungsvokale.

Infinitiv → **-ar**
Präsens des Subjuntivo → **-e**

Infinitiv → **-er/-ir**
Präsens des Subjuntivo → **-a**

hablar

hable
hables
hable
hablemos
habléis
hablen

beber

beba
bebas
beba
bebamos
bebáis
beban

vivir

viva
vivas
viva
vivamos
viváis
vivan

- Die Verben, die im Indikativ Präsens den Stammvokal ändern (**e-ie**, **o-ue**, **i-ie** und **u-ue**), tun dies auch im Subjuntivo.

querer	quiero	→ quiera/quieras/quiera/queramos/queráis/quieran
poder	puedo	→ pueda/puedas/pueda/podamos/podáis/puedan
adquirir	adquiero	→ adquiera/adquieras/adquiera/adquiramos/adquiráis/adquieran
jugar	juego	→ juegue/juegues/juegue/juguemos/juguéis/jueguen

- Die Verben, deren 1. Person Singular im Indikativ Präsens unregelmäßig ist, bilden alle Personen des Subjuntivo ausgehend von dieser unregelmäßigen Form.

hacer	hago	→ haga/hagas/haga/hagamos/hagáis/hagan
tener	tengo	→ tenga/tengas/tenga/tengamos/tengáis/tengan
salir	salgo	→ salga/salgas/salga/salgamos/salgáis/salgan
conocer	conozco	→ conozca/conozcas/conozca/conozcamos/conozcáis/conozcan
pedir (e-i)	pido	→ pida/pidas/pida/pidamos/pidáis/pidan

- Bei den Verben auf **-ir** mit dem Stammvokal **e** (**sentir**) wird in der 1. und 2. Person Plural das **e** zu **i**; bei Verben auf **-ir** mit Stammvokal **o** (**dormir**) wird das **o** zu **u**.

sentir (e-ie/i)

sintamos
sintáis

dormir (o-ue/u)

durmamos
durmáis

Algunos verbos irregulares

saber	sepa/sepas/sapa/sepamos... vaya/
ir	vayas/vaya/vayamos...
haber	haya/hayas/haya/hayamos...
ver	vea/veas/vea/veamos...
ser	sea/seas/sea/seamos...
estar	esté/estés/esté/estemos...

INFORMATIONEN AUSSAGE ODER IN FRAGE STELLEN:

- Wir gebrauchen ein Verb im Nebensatz im **indicativo**, wenn wir die vom Verb ausgedrückte Information **aussagen möchten**. *Creo que la ley antitabaco es positiva para todos.*
- Wir gebrauchen ein Verb im Nebensatz im **subjuntivo**, wenn wir die vom Verb ausgedrückte Information **nicht aussagen möchten**. *No creo que la ley antitabaco se suprima.*

ACHTUNG!!!

- A veces nos cuesta procesar el subjuntivo porque:
 - Normalmente es comunicativamente redundante, no aporta nueva información: *No pienso que la ley antitabaco tenga mucho éxito.*
La no-declaración ya está expresada en “No pienso que”.
 - Suele aparecer en la posición media de la frase, es decir, está de alguna manera “escondido” en la frase: *No es verdad que la ley antitabaco sea un asunto controvertido.*
 - A veces es muy similar a la forma de indicativo: *Creo que la ley antitabaco beneficia tanto a fumadores activos como a fumadores pasivos.*
No creo que la ley antitabaco beneficie tanto a fumadores activos como a fumadores pasivos.

TIPS

- Con verbos de opinión y con construcciones impersonales que implican certeza, utilizamos:

Indicativo: si va en forma afirmativa

Creo que la ley antitabaco es positiva para todos.

	creer	
	pensar	
	comprender	
	reconocer	que + Indicativo
	opinar	
	considerar	
	suponer	
	deducir	
	evidente	
	cierto	
	indudable	
es	indiscutible	que + Indicativo
me parece	obvio	
	verdad	
	seguro	
	claro	
está	visto	que + Indicativo
	demostrado	

Subjuntivo: si va en forma negativa

No creo que la ley antitabaco se suprima.

	no creer	
	no pensar	
	no comprender	
	no reconocer	que + Subjuntivo
	no opinar	
	no considerar	
	no suponer	
	no deducir	
	evidente	
	cierto	
	indudable	
no es	indiscutible	que + Subjuntivo
no me parece	obvio	
	verdad	
	seguro	
	claro	
	visto	que + Subjuntivo
	demostrado	

Una excepción son las oraciones interrogativas (afirmativas o negativas) que se emplean para invitar al acuerdo:
¿No crees que merecemos al menos una explicación?

- Con construcciones que implican una valoración subjetiva, utilizamos el subjuntivo:
¡Cómo hemos cambiado en los últimos años! Es increíble que ahora propongan no fumar en los lugares públicos.

	bueno/malo	
	mejor/peor	
	fácil/difícil	
	justo/injusto	
	probable/improbable	
es	posible/imposible	que + Subjuntivo
me parece	curioso	
	esencial	
	una vergüenza	
	una tontería	
está	bien/mal	que + Subjuntivo

VOCABULARIO

A		(el) derecho	Recht
acalorado/a	erhitzt	(el) desamparo	Verzicht
acceder	zustimmen	desarticular	aufbrechen
acostumbrarse	gewöhnen	(el) desarrollo	Entwicklung
(el/la) agente	Agent	Desarrollo del PNUD	Entwicklungshilfe des PNUD
alejarse	entfernen	(el) descanso	Dekane
alimenticio	alimentäre	descartar	verwerfen
amplio/a	breite	despedir	verabschieden
(el) antecedente	Vorhergehend	(la) detención	Verhaftung
aparecer	auftauchen, erscheinen	detener	verhaften
así como así	einfach so	(la) deuda	Schuld
asimismo	ebenso	disponer	bieten
(la) asignatura	Gegenstand	disputar	streiten
(el) asunto	Thema	(la) droga	Droge
(el/la) atracador/a	Räuber	(la) duda	Zweifel
(el) avance	Vorrücken	E	
(la) ayuda	Hilfe	emigrar	auswandern
B		(la) empresa	Gesellschaft
(la) banda	Band	(el/la) empresario/a	Arbeitgeber
(el) beneficio	Gewinn	encadenarse	ineinandergreifen
C		encontrarse	liegen
(el) canal	Kanal	encubierto/a	verdeckt
caprichoso/a	launenhaft	(la) encuesta	Umfrage
(el) cargamento	Schiffsladung	encuestar	befrage
(la) carta	Brief	endurecer	härten
(la) carrera	Karriere	en el fondo	im Grunde
(la) causa	Grund	(la) energía	Energie
(el) círculo vicioso	Teufelskreis	enfadado/a	wütend
(el) CIS	soziologischen Forschungszentrums	(el) entendimiento	Verständnis
claramente	deutlich	en todos los terrenos	in allen Bereichen
(la) colonia	Kolonie	(el) entretenimiento	Unterhaltung
compactado/a	kompakt	en realidad	tatsächlich
(el) conjunto	Set	establecerse	begleichen
(el) consenso	Konsens	(el) establecimiento	Einrichtung
(el/la) contratista	Unternehmer	estar a gusto	bequem sein
controvertido/a	kontroverses	(los) estudios superiores	Hochschulstudium
(la) cuarta parte	Viertel	evidente	oftensichtlich
D		F	
(el) daño	Schaden	(el) fracaso	Scheitern
(el) delito	Vergehen	fundar	gefunden
depende de	abhängen von		

G		poner(se)/entrar en vigor	in Kraft treten
(el) género	Genus	por eso	daher
(el) grado	Grad	por lo tanto	deshalb
H		por medio de	mittels
hacia	in Richtung	(la) portada	Front
(el) hambre	Hunger	por todo ello	deshalb
(el) hemisferio	Erdhalbkugel	por todos los medios	mit allen Mitteln
huir	fliehen	por una parte	einerseits
(la) humanidad	Menschheit	(el) privilegio	Privileg
I		procedente	von
(la) incautación	Beschlagnahme	(el) producto nacional bruto	Bruttosozialprodukt
(el) informe	Bericht	puntual	pünktlich
insuficiente	unzureichend	Q	
intentar	versuchen	quizás	vielleicht
J		R	
justo/a	fair	(el) recurso	Ressource
L		(el/la) refugiado/a	Flüchtling
(la) labor	Arbeit	(el) refugio	Zuflucht
legal	legal	remarcar	stress
(la) ley	Gesetz	resulta evidente que es	ist klar, dass...
(el) local	Raum	resultar	sich erweisen als
M		revelar	offenbaren
mantener	halten	(el) robo	Diebstahl
(la) materia prima	Rohstoff	S	
(el/la) menor de edad	Minderjährige	(la) salud	Gesundheit
(el) metal	Metall	sano/a	gesund
mientras que	während	sin duda	zweifellos
Ministerio de Defensa	Ministerium der Verteidigung	(el) sueldo	Gehalt
(el/la) ministro/a	Minister	suprimir	löschen
(la) multinacional	multinationaler Konzern	T	
N		(el) tabaquismo	Rauchen
(el/la) narcotraficante	Rauschgifthändler	(la) tarea	Aufgabe
O		(el) territorio	Gebiet
(el/la) obrero/a	Arbeiter	(el) titular	Inhaber
obtener	erhalten	trasladarse	übersiedeln
(el) ocio	Freizeit	V	
(las) ojas	Augenringe	vencer	überwinden
(la) oportunidad	Gelegenheit	(la) vivienda	Wohnung
organizar	organisieren		
O			
(el) país en vía de desarrollo	Entwicklungsland		
(el) peligro	Gefahr		



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



ugr



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

¿Me voy de Erasmus!

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID



UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ



D

Universidad de
Deusto

Deustuko
Unibertsitatea

EN ESTA LECCIÓN VAMOS A APRENDER...

Aspectos discursivos A redactar y comprender textos orales y escritos.

Participación en una entrevista oral.

Aspectos culturales Las principales universidades del mundo hispanohablante.

El presente de subjuntivo.

Aspectos gramaticales La selección modal en las construcciones de valoración.

Los verbos pronominales gustar, interesar, y encantar.

Aspectos sintácticos La subordinación.

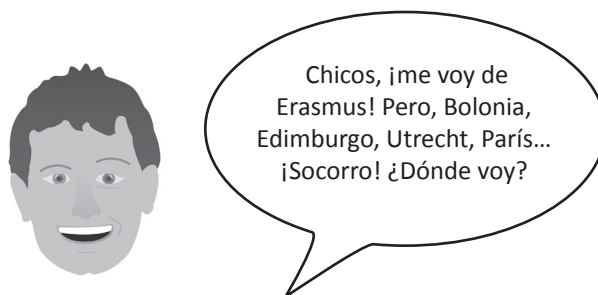
Preferencias y gustos personales.

Aspectos léxicos Los verbos y expresiones de valoración (opinar, creer, es probable, etc.).

Cómo describir una universidad y una estancial internacional.

ACTIVIDAD 1 *¡Juan se va de Erasmus!*

- a. ¿Has estado de Erasmus?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo fue tu experiencia? ¿Te gustaría ir?, ¿adónde?, ¿por qué?
- b. Juan ha decidido ir de Erasmus esta semana, pero está confuso, no sabe a qué universidad ir. Diana y Pablo le cuentan su experiencia del año pasado:



<p>Yo estuve en Bolivia, en un proyecto de cooperación. Viví en un hogar para niños, que también era una escuela. Estar todo el día rodeada de niños pequeños fue muy complicado. Pero me gustó mucho. Me pareció muy interesante estar en contacto con una realidad muy diferente a la mía. La experiencia no fue fácil pero aprendí muchísimo, especialmente de los niños. El cariño que me dieron fue algo muy especial.</p>	<p>Yo estuve en Heidelberg, que es una ciudad muy bonita de Alemania. Hice unas prácticas de medicina en el hospital de la universidad. Y tengo que decir que fue una experiencia fantástica. Me gustó todo: la ciudad, el paisaje de los alrededores, el país, los compañeros. Además, aprendí muchísimo. Tuve gente a mi lado que me explicó todo... En definitiva, ¡fue fantástico!</p>

c. Ahora completa la tabla.

	Dónde estuvo	Qué hizo	Cómo fue la experiencia	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Diana					
Pablo					

ACTIVIDAD 2 *Características de la universidad*

a. Hablando en términos generales, ¿qué características son importantes para ti en la elección de una universidad?

b. Juan no sabe a qué universidad ir, pero necesita tomar una decisión pronto porque la semana próxima tiene una entrevista con el responsable de Relaciones Internacionales de la universidad de destino. Juan, Diana y Pablo han discutido qué características son importantes a la hora de elegir una universidad. Lee el siguiente diálogo y subraya la opción adecuada.

Juan Chicos, os necesito. Estoy hecho un lío. Hay varias universidades que me interesan pero no sé cuál solicitar y la semana próxima tengo una entrevista con el responsable de Relaciones Internacionales. ¡Necesito tomar una decisión ya!

Pablo Pues..., no sé, piensa por ejemplo cómo es la universidad perfecta para ti. Yo, personalmente, creo/no creo (1) que la universidad tenga que tener mucho prestigio. Pero, es verdad/no es verdad (2) que prefiero una universidad con buenos programas de estudio.

Diana Estoy de acuerdo, y también, considerando tu pasión por los deportes, es importante/es evidente (3) que la universidad tenga buenas instalaciones deportivas.

Juan ¡Claro! Tienes razón. También, otro factor importante es el alojamiento. Supongo/no supongo (4) que tengo que considerar las posibilidades de alojamiento...

Diana Sí, en ese sentido, es mejor que sea una ciudad grande, porque es muy probable/es evidente (5) que encuentres más posibilidades de alojamiento en una ciudad grande que pequeña.

Pablo ¡Ah! Y también tienes que pensar en la vida nocturna... Está claro/no está claro (6) que tienes que ir a una ciudad con buen ambiente de fiesta.

Juan Pablo, tú siempre pensando en lo mismo...

Pablo Por supuesto, es que yo considero/no considero (7) que la vida nocturna es una parte esencial de la experiencia Erasmus.

Diana Pues yo creo/no creo (8) que la vida nocturna sea una parte esencial de la experiencia Erasmus...

Juan Bueno, está claro/no está claro (9) que no lo tengo muy fácil... Voy a seguir pensando...

c. Marca ahora con ✓ si las siguientes características se mencionan o no en el diálogo.

		SÍ SE MENCIONA	NO SE MENCIONA
1	Es importante que las clases estén bien equipadas electrónicamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Está claro que tienes que ir a una ciudad con buen ambiente de fiesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Es mejor que la universidad tenga un gran número de estudiantes extranjeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Es verdad que prefiero una universidad con buenos programas de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Es importante que la región geográfica de destino sea interesante desde una perspectiva de viajes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Considero que la universidad tiene que estar en una parte céntrica de la ciudad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Está claro que la universidad tiene que ofrecer actividades complementarias a los programas de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Es muy probable que encuentres más posibilidades de alojamiento en una ciudad grande que en una pequeña.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Es importante que la universidad tenga buenas instalaciones deportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Es esencial que la universidad tenga por lo menos una buena biblioteca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Es importante que las clases en la universidad tengan un número reducido de alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	No creo que la universidad tenga que tener mucho prestigio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d. Presta ahora atención a la opinión de tu profesor/a. Marca con ✓ si tu profesor/a piensa que lo que dice es indiscutible o si lo que dice es mejor en la elección de una universidad, y marca con 😊 si estás de acuerdo con él/ella y con ☹ si no estás de acuerdo.

La universidad perfecta...

ES INDISCUTIBLE	ES MEJOR	PARA TU PROFESOR/A...	MI OPINIÓN
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 ... que <i>tiene</i> que tener una buena biblioteca.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 ... que _____ actividades complementarias.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3 ... que _____ un buen programa de estudios.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4 ... que _____ en una ciudad dinámica.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5 ... que _____ tener buen prestigio.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6 ... que _____ con un programa extenso de alojamiento.	_____

e. Y para ti, ¿qué es importante? Imagina que has decidido solicitar una estancia internacional para el año próximo. ¿Qué características tiene que tener la universidad de destino para ti? Escribe mínimo 5 características en cada apartado. A continuación te presentamos algunas sugerencias.

prestigio de la universidad, alojamiento, localización en la ciudad, posibilidad de viajar, programa de estudios, gastronomía, volumen de la población estudiantil, proyección turística, actividades complementarias, proyección laboral, país de destino, idioma, centros comerciales, playa

Es importante...

No es importante...

**f. Y para tus compañeros, ¿qué es importante, imprescindible, necesario, irrelevante, etc.?
Pregunta a 5 compañeros y anota sus repuestas.**

g. Escribe ahora varias oraciones que expresen en lo que tus compañeros y tú coincidís y varias oraciones que expresen en lo que tus compañeros y tú no coincidís. Coméntaselo al resto de la clase.

ACTIVIDAD 3 *¿Qué universidad escojo?*

a. Juan está hecho un lío. Hoy ha recogido la siguiente información sobre las universidades que más le interesan.



Universidad de Edimburgo

- Fundada en 1583
- 25.000 estudiantes
- 22 Schools
- Ranking mundial: entre las 20 primeras y puesto 16 en biomedicina
- Líder en investigación
- Información Edimburgo:
 - Población: 500.000 habitantes
 - Gran ambiente estudiantil: alto porcentaje de alumnos extranjeros
 - Parque natural: Las Tierras Altas
 - Piso centro con 1 habitación: 600 €/mes



Sorbona de París

- Fundada en 1257
- 23.000 estudiantes, más del 40% extranjeros
- 7 Escuelas de Graduados: 20 departamentos
- De reconocido prestigio
- Especializada en Humanidades y Estudios Clásicos
- Información París:
 - Población: 2.200.000 habitantes
 - Cosmopolita
 - Gran atractivo turístico
 - Exquisita gastronomía
 - Piso centro con 1 habitación: 900 €/mes



Universiteit Utrecht

Universidad de Utrecht

- Fundada en 1636
- 30.000 estudiantes
- 6 Facultades y 3 Institutos Universitarios
- Líder en investigación
- De reconocido prestigio internacional
- Muchos programas impartidos en inglés
- Información Utrecht
 - Población: 1.200.000 habitantes
 - A 30 minutos de Ámsterdam
 - Gran ambiente estudiantil: alto porcentaje de alumnos extranjeros
 - Piso centro con 1 habitación: 600 €/mes



ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITA DI BOLOGNA

Universidad de Bolonia

- Fundada en 1088
- 100.000 estudiantes
- 23 Facultades
- Ranking mundial: 173
- Líder en Humanidades, especialmente Derecho
- Docencia en italiano
- Información Bolonia
 - Población: 400.000 habitantes
 - Gran riqueza monumental
 - Impresionante despliegue de ocio
 - Sede de los 2 mejores clubs de baloncesto
 - Piso centro con 1 habitación: 750 €/mes

b. En grupos de tres, discutid qué opción es la más interesante y por qué.

*¿Qué universidad os interesa más?
A mí me gusta la Universidad de Edimburgo porque...
Pues yo prefiero Bolonia porque...*

c. Juan, Diana y Pablo han comentado qué opción es la más interesante para Juan según sus intereses y aficiones. ¿Puedes completar el diálogo con los verbos de opinión y las expresiones de valoración que has estudiado en la primera parte de la unidad? Intenta usar un verbo o una expresión diferente para cada caso.

Juan Chicos, estoy pensando solicitar una estancia en la Universidad de Bolonia. Creo (1) que esta universidad es la que más me convence.

Pablo Sí, a mí me parece buena idea. _____ (2) que esta universidad es la que más se ajusta a tu perfil. Por un lado, académicamente _____ (3) que para ti es una oportunidad fantástica por el prestigio que tiene en Derecho. Por otro lado, leyendo la descripción de la ciudad, _____ (4) que te lo pases fenomenal.

Diana Sí, yo estoy de acuerdo con vosotros. Pero, ¿ _____ (5) que Bolonia es un poco caro? Quiero decir, si el alojamiento en un piso de un dormitorio cuesta 750 euros al mes, _____ (6) que la vida en general sea bastante cara, ¿no?

Juan Sí, yo también lo he pensado, pero tengo la intención de buscar algún trabajo allí, no sé de camarero, en una tienda... _____ (7) que trabajar puede ser una buena idea no sólo para ganar dinero, sino también para aprender italiano. Vamos que, sobrevivir allí me parece un poco caro pero _____ (8) que sea imposible con un trabajillo de estudiante.

Diana ¡Es verdad! El idioma... Porque tú no paras ni una palabra de italiano, ¿no? ¿ _____ (9) que la barrera lingüística puede ser un problema? Aunque, el italiano se parece mucho al español... Además, puede ser una oportunidad fantástica para aprender otro idioma.

Juan ¡Exactamente! Aunque _____ (10) que comprenda mucho al principio, seguro que entre las clases de italiano que voy a tomar este verano, las clases en la uni y el conocer a gente, al final voy a volver hablando italiano molto bene. Además, me interesa mucho aprender otro idioma, es parte de la experiencia Erasmus.

Diana Otra cosa, ¿has pensado en viajar? Italia tiene que ser interesantísimo.

Juan _____ (11) que voy a viajar, pero no es lo que más me preocupa ahora. Lo que más me interesa en estos momentos es el prestigio académico de la universidad, el idioma, y ¡las italianas! ¿ _____ (12) que son todas como Sophia Loren y Monica Bellucci?

Diana Sí, yo creo que sí, y también _____ (13) que todas te están esperando... Sí, _____ (14) que la mejor opción es Bolonia. Además, considerando tu pasión por el baloncesto..., ¡está clarísimo!




Juan Es verdad, el Virtus de Bolonia y el Fortitudo de Bolonia. Cuando llegue allí voy a comprar un pase de temporada y no me voy a perder ni un partido.

Pablo ¡Qué envidia! _____ (15) que te lo vas a pasar fenomenal.

Diana De verdad, ¡qué envidia!

Juan Bueno chicos, no os quejéis. Vosotros ya tuvisteis vuestro Erasmus el año pasado.

Está claro que Juan, Diana y Pablo han alcanzado unánimemente la misma conclusión, Bolonia parece ser la mejor opción para Juan, pero ¿qué razones aporta cada amigo?










 Diana	 Pablo	 Juan

d. Si piensas en una estancia universitaria en el extranjero, ¿cuáles son tus intereses y deseos una vez en el país, ciudad y universidad de destino?

Ejemplo: *Me interesa viajar por todo el país...*

CONSULTA EL APÉNDICE DE GRAMÁTICA

e. Ahora imagina que eres tú el que se va de estancia internacional. A continuación te ofrecemos un folleto informativo con las universidades disponibles. ¿A cuál te vas y por qué? Discute con tu compañero.

 <p>UNIVERSIDAD DE SALAMANCA</p> <p>Universidad de Salamanca</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1218 (más antigua de España) • Más de 30.000 estudiantes • 16 Facultades y 6 Escuelas Universitarias • Ranking nacional: puesto destacado • Información Salamanca: <ul style="list-style-type: none"> - 210.000 habitantes - Patrimonio de la Humanidad 	 <p>Universidad de Granada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1531 • Más de 60.000 estudiantes • 4 Campus Universitarios: 75 titulaciones • Ranking nacional: puesto destacado • Información Granada: <ul style="list-style-type: none"> - 500.000 habitantes - Cerca de Sierra Nevada y de la Costa Tropical 	 <p>UNIVERSIDAD DE COSTA RICA</p> <p>Universidad de Costa Rica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1814 • Más grande, prestigiosa y antigua de Costa Rica • 13 facultades: 82 Maestrías • Ranking Universidades Centroamérica: puesto 1 • Información San José: <ul style="list-style-type: none"> - 2,6 millones habitantes - Capital Iberoamericana de la Cultura (2006)
 <p>UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID</p> <p>Universidad Complutense de Madrid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1293 • 90.000 estudiantes • 21 Facultades y 5 Escuelas Universitarias: 78 titulaciones • Única universidad del mundo donde se imparte <i>Arte Urbano</i> • Información Madrid: <ul style="list-style-type: none"> - 3.000.000 habitantes - 6ª ciudad más visitada de Europa y 4ª más rica 	 <p>Universidad de Buenos Aires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1821 • 300.000 estudiantes • 13 Facultades y 8 Museos: 72 titulaciones • Más grande de Argentina • Realiza el 30% de la investigación científica del país • Información Buenos Aires: <ul style="list-style-type: none"> - 3.000.000 habitantes - Importante núcleo de actividad artística e intelectual 	 <p>Universidad Nacional Autónoma de México</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1910 • 290.000 estudiantes • 18 Facultades y 7 Escuelas Universitarias: 77 Licenciaturas • Ranking universidades latinoamericanas: puesto 2 • Información México D.F.: <ul style="list-style-type: none"> - 9.000.000 habitantes - Patrimonio de la Humanidad - Grandes atractivos turísticos
 <p>UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA</p> <p>Universidad Autónoma de Barcelona</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1968 • 45.000 estudiantes • 12 Facultades y 16 Escuelas Universitarias: 77 titulaciones • Con 50% créditos superados, acceso a la bolsa trabajo • Información Barcelona: <ul style="list-style-type: none"> - 1.600.000 habitantes - Lenguas oficiales: catalán y castellano 	 <p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE BOGOTÁ</p> <p>Universidad Nacional de Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1867 • 43.000 estudiantes • Ranking universidades latinoamericanas: puesto 20 • Más grande de Colombia • Con sede en Bogotá, Medellín, Manizales, Palmira, Arauca, Leticia, Tumaco, y San Andrés • Información Bogotá: <ul style="list-style-type: none"> - 8.000.000 habitantes 	 <p>Universidad de Deusto Deustuko Unibertsitatea</p> <p>Universidad de Deusto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1886 • 10.000 estudiantes • Con sede en Bilbao y San Sebastián • Lenguas oficiales: vasco y castellano • Información Bilbao y S.S. <ul style="list-style-type: none"> - Bilbao: Museo Guggenheim - San Sebastián: Playa de la Concha, gran actividad cultural

f. ¿Has decidido qué universidad te gusta más? Busca ahora información adicional en su página web que tenga relación con tus intereses y deseos personales y anótala. Busca también información sobre la ciudad y país de destino.

<i>Universidad de Salamanca</i>	http://www.usal.es
<i>Universidad de Granada</i>	http://www.ugr.es
<i>Universidad de Costa Rica</i>	http://www.ucr.ac.cr
<i>Universidad Complutense de Madrid</i>	http://www.ucm.es
<i>Universidad de Buenos Aires</i>	http://www.uba.ar
<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>	http://www.unam.mx
<i>Universidad Autónoma de Barcelona</i>	http://www.uab.es
<i>Universidad Nacional de Colombia</i>	http://www.unal.edu.co
<i>Universidad de Deusto</i>	http://www.deusto.es

A large grid of graph paper with a vertical margin line on the right side, intended for students to take notes on their university preferences and research findings.

ACTIVIDAD 4 *Juan tiene una entrevista*

a. Juan por fin se ha entrevistado con el Sr. Soracce, responsable de Relaciones Internacionales de la Universidad de Bolonia. Leamos cómo ha ido la entrevista:

- Sr. Soracce** Buenos días. Juan, ¿verdad?
- Juan** Sí, Juan.
- Sr. Soracce** ¿Qué tal Juan?
- Juan** Bien, muchas gracias.
- Sr. Soracce** Bueno, veo en tu informe que has solicitado la Universidad de Bolonia, ¿por qué Italia?
- Juan** Porque ya he tenido la oportunidad de visitar otros países europeos, e incluso de vivir en ellos. Así que me apetece mucho conocer otro país y otra lengua, aunque creo que los italianos y los españoles compartimos mucho.
- Sr. Soracce** ¿Y por qué Bolonia?, ¿por qué no otra universidad italiana?
- Juan** Pues, porque he visto que tiene un programa de estudios muy bueno y muy desarrollado en Derecho, que es mi especialidad (además por supuesto, de su prestigio en esta disciplina). Además, me he informado y he visto que el profesor Don Carpi imparte allí clases. Por lo tanto, si obtengo una plaza en esta universidad, voy a solicitar un curso con él y estoy seguro de que voy a aprender mucho.
- Sr. Soracce** ¿Cómo crees que te va a favorecer una estancia en esta universidad y en Italia en general? Es decir, además del aspecto académico, ¿qué otras cosas puedes llevarte de la experiencia Erasmus en Bolonia?
- Juan** Pues además de la experiencia académica y de aprender italiano, espero conocer gente interesante de todas partes del mundo. También, supongo que voy a viajar y a conocer Italia, que es un país que no conozco pero que a priori me parece muy interesante. Por otro lado, soy un gran apasionado de los deportes en general y especialmente del baloncesto. Así que creo que voy a convertirme en el fan número 1 del Virtus y del Fortitudo de Bolonia.
- Sr. Soracce** Bien. Bueno, no sé si sabes que el norte de Italia puede llegar a ser muy caro, y de hecho, Bolonia es en general una ciudad bastante cara. Si obtienes una plaza en esta universidad, ¿cómo vas a financiar tu estancia?
- Juan** Efectivamente, soy consciente de que Bolonia es una ciudad cara. Así que para financiar mi estancia allí, además de ahorrar dinero este verano trabajando, voy a buscar allí algún trabajo de media jornada como camarero, dependiente de tienda,... En definitiva, algún trabajo que me permite ganar algo de dinero y practicar mi italiano.
- Sr. Soracce** Bien, acabas de hacer referencia a mi siguiente pregunta, ¡el italiano! ¿Qué conocimiento tienes de este idioma?
- Juan** En realidad muy poco, pero mi intención es tomar clases este verano para ir más o menos preparado. Después, supongo que las clases en la universidad, el trabajo, y la relación en general con la gente me va a ayudar mucho a mejorarlo. Por otro lado, como se trata de una lengua romance más o menos parecida al español, creo que no voy a tener mucho problema por lo menos con la comprensión.
- Sr. Soracce** Bien. Muy interesante todo. No sé si sabes que la Universidad de Bolonia está muy solicitada especialmente entre los alumnos de Derecho. En realidad, tenemos más solicitudes que plazas disponibles. Así que ahora estamos evaluándolas todas. Yo creo que la próxima semana ya vamos a publicar la lista de admitidos. Por lo tanto, puedes pasar por aquí a partir del miércoles y ver qué ha pasado. ¡Mucha suerte y hasta el miércoles!
- Juan** De acuerdo, pues muchas gracias y hasta la próxima semana.

¿Por qué ha escogido Juan la Universidad de Bolonia?

¿Cómo va a favorecer a Juan una estancia en la Universidad de Bolonia?

¿Con qué profesores quiere estudiar Juan?

¿Cuáles son los equipos de baloncesto más populares en Bolonia?

¿Cuándo van a publicar la lista de admitidos?

¿Puedes pensar en otra pregunta interesante que debe hacer el Sr. Soracce?

ACTIVIDAD 5 *¡Te toca a ti!*

a. Ahora imagina que tú eres el responsable de Relaciones Internacionales de la universidad que ha solicitado tu compañero. Pregúntale a qué universidad ha decidido ir de Erasmus el próximo semestre y pídele la información que tiene sobre ella (recuerda que ya lo ha discutido en la actividad 3.f). A continuación prepara un cuestionario para entrevistarle con un mínimo de 8 preguntas.

b. ¡Te toca a ti! ¿Preparados para representar una entrevista?

The form consists of a vertical line on the left side of the page. Three circular markers are placed at different heights along this vertical line. To the right of the vertical line, there are several horizontal lines, some solid and some dashed, providing a space for writing or drawing.

¡RECUERDA!

WIE MAN ÜBER VORLIEBEN UND INTERESSEN SPRICHT: Mit den Verben *gustar, interesar, encantar* und *apetecer* kann man Vorlieben und Interessen ausdrücken. Sie stehen immer in der 3. Person (Singular oder Plural) und werden von den Dativpronomen *me/te/le/nos/os/les* begleitet.

Me/Te/Le	3. Person Singular	Infinitiv oder Substantiv im Singular (Subjekt)
	gusta	bailar la playa
Nos /Os/Les	3. Person Plural	Substantiv im Plural (Subjekt)
	gustan	las ciudades grandes las patatas

A		financiar	finanzieren
admitido/a	anerkannt	fundar	gefunden
ahorrar	sparen	H	
ajustar	einrichten, anpassen	(el/la) habitante	Bewohner
(el) alojamiento	Unterkunft	(el) hogar	Herd, Heim
(los) alrededores	Umgebung	I	
(el) ambiente	Umwelt, Atmosphäre	impartir	vermitteln
apasionado/a	leidenschaftlich	incluso	auch
apetecer	begehren	(el) informe	Bericht
(el) aspecto	Anblick, Aussehen	(la) instalación	Einrichtung, Anlage
B		M	
(el) baloncesto	Basketball	(la) media jornada	halbenTag
(la) barrera	Schranke, Sperre	molto bene (italiano)	serh gut
(la) biblioteca	Bibliothek	N	
C		(el/la) niño/a	Kind
(el/la) camarero/a	Kellner	nocturno/a	nächtlich
(el) cariño	Zuneigung	L	
compartir	abteilen	(la) lista	List
confuso/a	verwirrt, beschämt	LL	
convencer	überzeugen	llevarse	mitnehmen
(la) cooperación	Mitwirkung, Zs-arbeit	P	
D		(el) paisaje	Landschaft
(el/la) dependiente	Verkäufer	(el) partido	Partei
deportivo/a	sportlich	(el) pase	Gefäß
destacado/a	hervorragend	(el) patrimonio	Erbe
(la) disciplina	Disziplin	(el) perfil	Profil
disponible	verfügbar	(la) plaza	Platz
E		(el) prestigio	Prestige
efectivamente	tatsächlich	(el) proyecto	Entwurf
(la) elección	Wahl, Auswahl	(el) puesto	Einsatz
(la) entrevista	Interview	R	
(la) envidia	Neid	(el) responsable	Verantwortliche
equipado/a	ausgestattete	rodear	umgeben
(el) equipo	Team	romance	romanistik
escaso/a	knapp	S	
escoger	wählen	¡socorro!	Hilfe!
(el) esfuerzo	Anstrengung	solicitar	anmelden
(la) estancia	Aufenthalt	(la) solicitud	Gesuch, Antrag
estar hecho/a un lío	verwirrt, beschämt	T	
F		(la) temporada	Saison
(el) factor	Faktor		

Guión del profesor/a

Actividad 3.c (Unidad “Y tú, ¿qué opinas?”)

Presta ahora atención a la opinión de tu profesora. Marca con 😊 si estás de acuerdo con ella y con ☹ si no estás de acuerdo.

ESTÁ CLARO	NO ESTÁ CLARO		PARA TU PROFESOR/A...	MI OPINIÓN
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	... que el tabaco <u>es</u> malo para la salud.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	... que la ley antitabaco _____ un asunto controvertido.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	... que los no fumadores _____ a respirar un aire libre de humos.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	... que la ley antitabaco _____ a todos.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	... que la ley antitabaco _____ a reducir el tabaquismo.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	... que todos los fumadores _____ la ley antitabaco.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7	... que la mayoría de grupos políticos _____ la ley antitabaco.	_____

El/la profesor/a lee:

1. ...que el tabaco es malo para la salud.
2. ...que la ley antitabaco es un asunto controvertido.
3. ...que los no fumadores vayan a respirar un aire libre de humos.
4. ...que la ley antitabaco guste a todos.
5. ...que la ley antitabaco vaya a reducir el tabaquismo.
6. ...que todos los fumadores apoyen la ley antitabaco.
7. ...que la mayoría de grupos políticos apoya la ley antitabaco.

Guión del profesor/a

Actividad 2.d (Unidad “¡Me voy de Erasmus!”)

Presta ahora atención a la opinión de tu profesor/a. Marca con ✓ si tu profesor/a piensa que lo que dice es *indiscutible* o si lo que dice es *mejor* en la elección de una universidad, y marca con 😊 si estás de acuerdo con él/ella y con ☹ si no estás de acuerdo.

La universidad perfecta...

ES INDISCUTIBLE	ES MEJOR	PARA TU PROFESOR/A...	MI OPINIÓN
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 ... que <i>tiene</i> que tener una buena biblioteca.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 ... que _____ actividades complementarias.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3 ... que _____ un buen programa de estudios.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4 ... que _____ en una ciudad dinámica.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5 ... que _____ tener buen prestigio.	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6 ... que _____ con un programa extenso de alojamiento.	_____

El/la profesor/a lee:

1. ...que tiene que tener una buena biblioteca.
2. ...que ofrezca actividades complementarias.
3. ...que tenga un buen programa de estudios.
4. ...que esté en una ciudad dinámica.
5. ...que debe tener buen prestigio.
6. ...que cuente con un programa extenso de alojamiento.

5. PAQUETE DE INSTRUCCIÓN DEL GRUPO DE ATENCIÓN A LA FORMA



EN ESTA LECCIÓN VAMOS A APRENDER...

Algunos marcadores del discurso.

Aspectos discursivos

A redactar y comprender textos escritos.

A sintetizar.

Aspectos culturales

Los principales canales de información españoles.

La ley antitabaco propuesta por el Ministerio de Sanidad español.

Aspectos gramaticales

El presente de subjuntivo.

La selección modal en las construcciones de valoración.

Aspectos sintácticos

La subordinación.

Los medios de información.

Las secciones de un periódico.

Aspectos léxicos

Los verbos y expresiones de valoración (opinar, creer, es probable, etc.).

Vocabulario relacionado con el tabaquismo, las diferencias entre el primer y tercer mundo, y con el lenguaje periodístico.

**Y tú,
¿qué opinas?**



ACTIVIDAD 1 *¿Cómo te mantienes informado?*

a. ¿Cómo te mantienes informado? A continuación te presentamos los logos de los principales canales de información españoles, ¿sabes agruparlos según las categorías que se ofrecen?



Radio

Televisión

Prensa

b. Lee ahora cómo discuten Pablo, Diana y Juan sus preferencias sobre los medios de información:

Pablo: Yo prefiero la radio porque me hace compañía mientras hago otras tareas de la casa.



Diana: A mí me gusta más la televisión porque me gusta ver las imágenes que acompañan a las noticias.



Juan: Pues yo me quedo con la prensa. Me encanta leer y me encanta comparar cómo describen la misma noticia distintos periódicos.



c. Y tú, ¿con cuál te quedas?, ¿por qué? Discútelo con tu compañero.

ACTIVIDAD 2 *La ley antitabaco*

a. Vamos a leer una noticia publicada en un periódico español. Pero antes, ¿puedes identificar las principales secciones que incluye un diario o periódico?

- | | | |
|-------------------------------|--|----------------|
| • P _ lí _ _ ca nac _ _ n _ l | • C _ rt _ s al d _ r _ ct _ r | • C _ lt _ ra |
| • D _ p _ rt _ s | • P _ l _ t _ c _ intern _ c _ _ n _ l | • Ec _ n _ mía |
| • Soc _ _ d _ d | • E _ tr _ t _ nimi _ nto | • Op _ n _ ón |

b. Leamos ahora la siguiente noticia publicada en la sección de política nacional de un diario español.

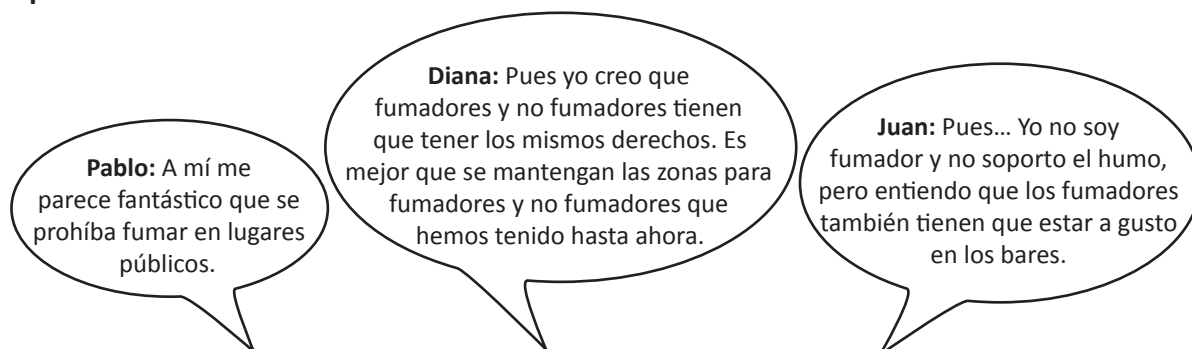
- ¿Qué te sugiere el titular de esta noticia?

Sanidad va a prohibir fumar en 2010 en lugares públicos

La ministra de Sanidad insiste que en 2010 se va a prohibir fumar en espacios públicos cerrados, locales de ocio y restaurantes. El Ministerio de Sanidad explica que la reforma puede ponerse en vigor en el primer semestre del año. El problema no es fumar en lugares, sino en lugares públicos cerrados. Trinidad Jiménez ha señalado que ya existe un “grado de consenso bastante amplio” para endurecer la ley antitabaco y ha destacado que “el problema no es fumar en lugares públicos, sino en lugares públicos cerrados”. En este sentido, Jiménez ha descartado prohibir fumar en terrazas y plazas de toros. La ministra constata que las “conversaciones están muy avanzadas” y la posición es bastante mayoritaria en el conjunto de grupos políticos. “Si conseguimos consenso político, conseguimos consenso social”, expone, y asegura que la decisión “es muy fundada”, puesto que está basada en la “protección de la salud”. “Estamos culturalmente preparados para adoptarlo ya, y estamos en esa fase final de la negociación”, remarca.

- ¿Cuándo va a entrar en vigor la ley antitabaco?
 ➤ ¿Dónde exactamente se va a prohibir fumar?
 ➤ ¿En qué se basa la decisión de la Ministra de Sanidad?

c. Observa lo que opinan Pablo, Diana y Juan sobre la prohibición de fumar en lugares públicos cerrados.



d. Y tú, ¿qué opinas?, ¿estás de acuerdo con la propuesta del Gobierno español?, ¿cuál es la situación en tu país? Discútelo con tu compañero.

CONSULTA EL APÉNDICE DE GRAMÁTICA

ACTIVIDAD 3 *Reacciones a la ley antitabaco*

a. La ley antitabaco ha provocado una acalorada discusión entre Pablo, Diana y Juan. Vamos a leerla.

- Pablo** Considerando el daño que produce el tabaco, a mí me parece estupendo que **se prohíba** fumar en lugares públicos. Pero, es verdad que la ley antitabaco **es** un asunto muy controvertido.
- Diana** Yo estoy enfadadísima. Yo considero que fumadores y no fumadores **tienen que tener** los mismos derechos.
- Juan** Pues yo no sé qué pensar. Yo no soy fumador y no soporto el humo, pero entiendo que los fumadores también **tienen que estar** a gusto en los bares.
- Diana** Claro, eso es lo que yo digo. Está claro que los no fumadores **tienen que tener** zonas para no fumadores, pero también es evidente que los fumadores **tienen que tener** sus zonas para fumadores.
- Pablo** Pero sí, en realidad yo creo que todos **sabemos** que la ley antitabaco es positiva para todos porque está claro que **va a reducir** el consumo de tabaco.
- Diana** Sí, vale. Es muy probable que la ley antitabaco nos **beneficie** a todos, pero me da igual. Yo, como fumadora, ¡exijo mis derechos!
- Juan** Diana, es mejor que **te acostumbres**, porque no creo que la ley antitabaco **se suprima**.
- Diana** Ya, si está visto que al final nos **van a prohibir** fumar en casa también...

b. Y tú, ¿qué opinas? Marca con ✓ la opción que mejor te define:

	ESTOY DE ACUERDO	NO ESTOY DE ACUERDO
1. Supongo que la ley antitabaco va a tener mucho éxito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Está claro que la ley antitabaco va a reducir el consumo de tabaco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No creo que la ley antitabaco vaya a ser un fracaso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Creo que todos sabemos que la ley antitabaco es positiva para todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Entiendo que los fumadores también tienen que estar a gusto en los bares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Considero que la ley antitabaco es justa para todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Está demostrado científicamente que el tabaco es malo para la salud.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Es muy probable que la ley antitabaco nos beneficie a todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Me parece bien que la mayoría de grupos políticos apoye la ley antitabaco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. No creo que la ley antitabaco se suprima .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Está visto que al final nos van a prohibir fumar en casa también.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Me parece bueno que el gobierno proponga la ley antitabaco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Está claro que los no fumadores tienen que tener zonas para no fumadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c. Presta ahora atención a la opinión de tu profesora. Marca con 😊 si estás de acuerdo con ella y con ☹ si no estás de acuerdo.

	PARA TU PRODESOR/A...	MI OPINIÓN
1	Está claro que el tabaco es malo para la salud.	_____
2	Está claro que la ley antitabaco es un asunto controvertido.	_____
3	No está claro que los no fumadores vayan a respirar a respirar un aire libre de humos.	_____
4	No está claro que la ley antitabaco guste a todos.	_____
5	No está claro que la ley antitabaco vaya a reducir a reducir el tabaquismo.	_____
6	No está claro que todos los fumadores apoyen la ley antitabaco.	_____
7	Está claro que la mayoría de grupos políticos apoya la ley antitabaco.	_____

ACTIVIDAD 4 *Titulares de periódico*

a. A continuación te presentamos los resúmenes de algunas noticias publicados en la portada de un periódico.

A. La última encuesta del CIS sobre hombres y mujeres en la sociedad del S. XXI revela que de la población encuestada, un 27% piensa que los hombres son más sinceros que la mujeres, un 23% piensa que en el fondo todos los hombres son machistas, un 48% piensa que no se educa igual a los niños que a las niñas, un 71% piensa que las mujeres son mucho más sensibles que los hombres, y un 84% piensa que en el trabajo hay todavía muchas injusticias y mucha desigualdad entre hombres y mujeres.

D. El contratista Paolo Malpico no ha logrado un acuerdo con la constructora Garasi Escaña que le debe 185.000 euros desde marzo del año pasado. El afectado ha decidido encadenarse esta mañana a las oficinas de la empresa.

B. El técnico del Barsenal C. F. dice que el capitán tiene un 60% de posibilidades de no disputar mañana el partido contra el Real Salís.

C. La Guardia Civil ha desarticulado una banda de atracadores a la que se atribuyen 22 robos en establecimientos hosteleros de las regiones de Talía y Pausala, y ha detenido a ocho adultos y un menor de edad, la mayoría con antecedentes por delitos contra el patrimonio.

E. Un estudio del grupo de investigación Estudios de antropología, ha revelado que en Ñalandia es obligatorio casarse a los veinte años aunque uno se puede divorciar muchas veces, de hecho normalmente los ñalandeses se casan entre 5 y 7 veces en la vida. El estudio revela asimismo que para los ñalandeses es un gran honor casarse con un extranjero. Otra singular costumbre de este país tiene que ver con los hábitos alimenticios. De acuerdo con el informe, el alcohol y el tabaco están totalmente prohibidos, los ñalandeses solo comen dos veces al día (comida y cena), y por la mañana solo beben agua.

b. ¿Puedes imaginar el titular de estas noticias?

Ejemplo: *E. Normas y costumbres de Ñalandia*

c. Discute tus titulares con tu compañero, ¿se parecen?

d. Imagina ahora que lees estos titulares en un periódico. De hecho, se parecen bastante a los que encontramos todos los días en la prensa.

Ocho de cada diez hogares españoles dispone de conexión a Internet

Tres niños acceden desde su casa al ordenador central del Ministerio de Defensa

Expulsan a un profesor por suspender a un 95% de sus alumnos durante 10 cursos académicos seguidos

La guerra sigue en la república de Garafistán. Los nacionalistas garafireños han ocupado esta noche la capital

Más de 60 plantas y 19 especies animales están en peligro de extinción en España. En el valle de Ordesa (Huesca), por ejemplo, solo quedan 30 cabras pirenaicas

Un empresario despide a una obrera por fumar en el trabajo

Los sueldos de los futbolistas van a subir este año un 12%

Sigue aumentando la emigración y el racismo en el mundo

La policía encuentra un cargamento de 20000 kilos de marihuana en el puerto de Barcelona

e. Pablo, Diana y Juan los han leído también.

Diana ¡Qué vergüenza! Me parece muy injusto que un empresario **despida** a una obrera por fumar en el trabajo. ¿Despedir? Es demasiado, ¿no?

Pablo Tú como siempre... A mí me parece una vergüenza que los futbolistas **ganen** tanto dinero y encima, les **vayan a subir** el sueldo este año un 12% más.

Juan Bueno, ¿y qué os parece la noticia de los tres niños que acceden desde su casa al ordenador del Ministerio de Defensa? Eso sí que es una vergüenza...

Diana Bueno, quizás estos niños son futuros Bill Gates, porque no creo que se **pueda** acceder a esa información así como así.

Juan No sé, pero si tres niños han accedido, supongo que cualquiera **puede** acceder.

Pablo Pues yo no creo que **sea** tan fácil...

Juan No, yo supongo que no **es** fácil, pero tres niños...

Diana Bueno, y el conflicto de Garafistán, eso sí que es terrible. ¿Hasta cuándo va a durar esta guerra?

Pablo Lamentablemente, no está claro que **termine** en un futuro próximo.

Diana ¡Qué horror! Es una tragedia. Es horrible que no **busquen** soluciones.

Pablo Es que no es tan fácil. Es muy difícil que nacionalistas y gobierno **lleguen** al entendimiento porque tienen intereses diferentes.

¿Qué titulares han discutido los chicos?

f. Y tú, ¿cómo reaccionas a los titulares?

g. Y, ¿qué opinan tus compañeros? Pregunta a cinco compañeros por sus opiniones. Anota sus respuestas y coméntaselas al resto de la clase.

- h. Escribe varias oraciones que expresen en lo que tus compañeros y tú coincidís y varias oraciones que expresen en lo que tus compañeros y tú no coincidís.**

- i. ¿Imaginas el contenido de las noticias que acompañan a los titulares de la actividad 4.d? En grupos de tres, escribid un breve resumen para al menos dos de los titulares (mínimo 50 palabras para cada titular).**

Ejemplo: La policía encuentra un cargamento de 20000 kilos de marihuana en el puerto de Barcelona.

A las 4 de la mañana de esta pasada noche, agentes de la Policía Nacional han descubierto un cargamento de droga en el puerto de Barcelona. En la operación “Colombinos” se han encontrado hasta 20000 kilos de droga distribuidos en 250 paquetes de marihuana compactada procedente de Colombia. Esta operación ha supuesto la detección de Willy Gómez, uno de los narcotraficantes más buscado en el mundo, y otras 23 personas más. La policía piensa que la operación “Colombinos” no ha terminado con esta incautación y con estas detecciones.

The image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. A vertical margin line is positioned on the left side, creating a narrow left margin. Three circular binder holes are punched along the left edge of the paper, one near the top, one in the middle, and one near the bottom. The rest of the page is empty, with no text or markings.

ACTIVIDAD 5 *Norte y Sur*

- a. Vamos a leer ahora una noticia publicada en la sección de sociedad de *El espejo*, un periódico español de tirada nacional. Pero antes, contesta ¿qué te sugiere el titular de esta noticia *Norte y Sur*?
- b. Nuestra noticia va sobre las diferencias entre el Primer mundo y el Tercer mundo. Parte del vocabulario que vas a encontrar está en la columna de la izquierda, ¿puedes relacionarlo con las definiciones de la derecha?

- | | |
|-------------------------|---|
| 1. <i>Industria</i> | a. Materia que una industria necesita para sus labores |
| 2. <i>Desigualdad</i> | b. Conjunto de personas procedentes de un territorio que van a otro para establecerse en él |
| 3. <i>Población</i> | c. Persona que por guerras, revoluciones o persecuciones políticas, tiene que buscar refugio fuera de su país |
| 4. <i>Colonia</i> | d. Vender cosas a otro país |
| 5. <i>Exportar</i> | e. Falta de igualdad |
| 6. <i>Multinacional</i> | f. Sociedad mercantil o industrial cuyos intereses y actividades se hallan establecidos en otros países |
| 7. <i>Materia prima</i> | g. Alejarse de algo malo o perjudicial |
| 8. <i>Refugiado</i> | h. Conjunto de personas que viven en una zona geográfica |
| 9. <i>Huir</i> | i. Operaciones materiales para la obtención, transformación o transporte de productos naturales |

- c. En el sector sombreado te presentamos parte del vocabulario que vas a encontrar en la noticia, ¿puedes relacionarlo con el Primer mundo y el Tercer mundo?



- Discute con tu compañero, ¿se os ocurre otro vocabulario para describir el Primer mundo y el Tercer mundo?

d. Leamos ahora *Norte y Sur*:



Uno de los mayores problemas de la Humanidad es, sin duda, la enorme diferencia entre el Norte y el Sur, entre los países ricos (industrializados), situados generalmente en el hemisferio Norte, y los países pobres (no industrializados), que se encuentran normalmente en el hemisferio Sur.

Además, hay que tener en cuenta que los países ricos son cada vez más ricos **mientras que** los países pobres son cada vez más pobres. Éste es el caso de muchos de los países de América Latina.

Esta desigualdad existe en todos los terrenos: los países ricos consumen el 70% de la energía mundial, el 75% de los metales, el 85% de la madera y el 60% de los alimentos y tienen el 95% de los ordenadores del mundo, **aunque** solo representan, aproximadamente, la cuarta parte de la población mundial. Además, el 37% de la población del Norte recibe enseñanza universitaria o equivalente, mientras que solo el 8% de los habitantes del sur reciben estudios superiores.

Se trata, **por tanto**, de un círculo vicioso muy difícil de romper. Muchos opinan que esto es así porque los países no industrializados, que corresponden normalmente a antiguas colonias de los países ricos, son, en el fondo, colonias encubiertas de los países industrializados y dependen totalmente de ellos. **Por una parte**, los países ricos obtienen grandes beneficios exportando al Tercer Mundo, por medio de las multinacionales. Y **por otra parte**, pagan muy poco por las materias primas (los minerales, el algodón o el café, en América Latina, por ejemplo). Además, resulta evidente que las ayudas del mundo rico a los países pobres son claramente insuficientes.

(Datos obtenidos del Informe sobre el Desarrollo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)

Contesta:

- ¿En qué hemisferio está la mayoría de los países ricos?
- ¿Ayuda el mundo rico al mundo pobre?
- ¿Obtienen los países industrializados grandes beneficios de los países pobres?
- ¿Por qué emigra la gente de los países pobres a los países ricos?
- Según los expertos, ¿qué dimensiones va a tener la emigración en el siglo XXI?

e. Diana, consternada por la noticia, ha decidido escribir una carta al director de *El espejo*.

¿Hasta cuándo ricos y pobres?

Noticias como Norte y Sur, publicada el pasado martes en este diario, nos recuerdan nuestra situación privilegiada y caprichosa en el mundo.

¿Saben ustedes que el producto nacional bruto per cápita del Perú, por ejemplo, es de 2110 dólares, el de Honduras es de 600, **mientras que** el de Estados Unidos es de 25880 o el de Suiza, de 37930?, ¿no les parece increíble? Es más increíble aún cuando pensamos que el Perú, por ejemplo, es un país muy rico en recursos naturales y, sin embargo, su deuda externa es enorme.

Es cierto que los países industrializados tienen muchos problemas: la falta de vivienda, las drogas, el SIDA, la delincuencia, el paro, etc. **No obstante**, los problemas del Tercer mundo son mucho más graves. Y **aunque** los países ricos ayudan a los países más necesitados, la verdad es que las ayudas del mundo rico a los países pobres son insuficientes, por no decir ridículas.

A esta situación de desamparo por parte del Primer Mundo hacia el Tercer Mundo hay que añadir otros factores.

Para empezar, yo creo que muchos países no se desarrollan porque los países ricos no quieren. **Lo que pasa es que** a los países ricos les interesa más mantenerlos como colonias, ¿no creen ustedes? En segundo lugar, me parece muy injusto que los países industrializados consuman el 60% de los alimentos, y que en los países industrializados se tiren muchas cosas **mientras que** en los países no industrializados faltan alimentos. **Por otra parte**, me parece una vergüenza que se gaste tanto dinero en armas en lugar de dedicarlo a otras cosas.

En definitiva, creo que es horrible que haya tanta desigualdad en el mundo y que hagamos tan poco por vencer esta situación. Simplemente no lo entiendo.

Diana López Martín

Marca con ✓ si lo que expone Diana en su artículo de opinión es verdad o falso.

	VERDAD	FALSO
1 El producto nacional bruto per cápita del Perú es mayor que el de Estados Unidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Los problemas de los países industrializados son menos graves que los de los países del tercer mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Los países ricos ayudan mucho a los países pobres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Muchos países pobres no se desarrollan porque los países ricos no quieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Los países industrializados no consumen el 60% de los alimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Es una vergüenza que se gaste mucho dinero en armas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Es horrible que exista tanta desigualdad entre el Primer mundo y el Tercer mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

f. Y tú, ¿qué opinas? Discútelo con el resto de la clase.

g. Ahora presta atención a las fórmulas en negrita que aparecen en *Norte y Sur* y en *¿Hasta cuándo ricos y pobres?* Ayudándote de los textos, relaciónalas con las expresiones.

- | | |
|------------------------------|---|
| 1. <i>Por todo ello</i> | a. Sin embargo |
| 2. <i>Mientras que</i> | a. Lo utilizamos al inicio de frase para contrastar dos ideas |
| 3. <i>En definitiva</i> | b. En primer lugar |
| 4. <i>No obstante</i> | c. Por otro lado |
| 5. <i>Por otra parte</i> | d. El problema es que |
| 6. <i>Para empezar</i> | e. En cambio |
| 7. <i>Como</i> | f. Por eso |
| 8. <i>Aunque</i> | g. Por un lado |
| 9. <i>Lo que pasa es que</i> | h. En resumen |
| 10. <i>Por tanto</i> | i. Lo utilizamos para introducir información ya conocida |
| 11. <i>Por una parte</i> | j. Como consecuencia |

h. Diana es una chica trabajadora y competente. Quiere terminar la carrera este año pero todavía le quedan 15 asignaturas, así que duerme poco y estudia mucho. Pablo y Juan están preocupados por su estado físico. Completa el diálogo con *como, lo que pasa es que o por eso*.

Pablo ¿Has visto que mala cara tiene Diana? ¿Crees que se encuentra bien?

Juan Sí, _____ (1) trabaja mucho por la noche.

Pablo Ya. _____ (2) tiene tantas ojeras.

Juan _____ (3) quiere terminar la carrera este año, pero todavía le quedan 15 asignaturas.

Pablo ¿Y a la facultad? ¿Llega puntual?

Juan Claro. Diana siempre ha sido muy puntual. Se acuesta muy tarde. Pero siempre llega puntual a clase, _____ (4) tiene tan mal aspecto. Solo duerme dos o tres horas cada noche.

Pablo ¿Y su novio? ¿No dice nada?

Juan Pues no. _____ (5) él también es un adicto al trabajo, no le importa.

Pablo Es que, me preocupa su salud.

Juan Sí, a mí también. _____ (6) debemos aconsejarle una vida más sana. Más horas de descanso, más deporte y solo estudiar hasta las 10 de la noche.

Pablo Sí, es por su bien.

ACTIVIDAD 6 ¡Te toca a tí!

a. ¡Te toca a tí! En esta unidad hemos leído dos noticias publicadas en la prensa española, una sobre política y otra sobre sociedad. Además, hemos leído la carta de opinión que Diana ha escrito en *El espejo*. ¿Por qué no escribes tú ahora otra carta al director de este periódico dando tu opinión sobre cualquiera de las tres noticias? (mínimo 180 palabras)



AUSSAGEN (Indicativo) ODER NICHT AUSSAGEN (Subjuntivo)

- Ein Verb wird im **Indicativo** gebraucht, wenn man seinen Inhalt **aussagen** möchte: Es wird ausgedrückt, was jemand über eine bestimmte Realität weiß (eine Feststellung) oder denkt (eine Annahme).

Man kann Informationen entweder direkt in einem eigenständigen Satz aussagen oder die Aussage durch einen Matrixsatz ankündigen und sie dann im Nebensatz treffen:

Yo creo que Susana **tiene** novio.

MATRIXSATZ

NEBENSATZ AUSSAGE (INDICATIVO)

- Ein Verb wird im **Subjuntivo** (oder im Infinitiv) gebraucht, wenn man seinen Inhalt **nicht aussagen möchte**, weil mit ihm weder eine Feststellung noch eine Annahme über die Realität ausgedrückt werden soll. Vermittelt wird vielmehr eine **Vorstellung** von der Realität. Ein Verb im Subjuntivo hängt immer von einem matrixsatz ab, der Wünsche, Ablehnung, Möglichkeit oder Bewertung zum Ausdruck bringt:

No creo que Susana **tenga** novio.

MATRIXSATZ

NEBENSATZ KEINE AUSSAGE (SUBJUNTIVO)

PRÄSENS DES SUBJUNTIVO

- Beim Subjuntivo verändern sich die für jede Verbgruppe charakteristischen Endungsvokale.

Infinitiv → **-ar**
Präsens des Subjuntivo → **-e**

Infinitiv → **-er/-ir**
Präsens des Subjuntivo → **-a**

hablar

hable
hables
hable
hablemos
habléis
hablen

beber

beba
bebas
beba
bebamos
bebáis
beban

vivir

viva
vivas
viva
vivamos
viváis
vivan

- Die Verben, die im Indikativ Präsens den Stammvokal ändern (**e-ie**, **o-ue**, **i-ie** und **u-ue**), tun dies auch im Subjuntivo.

querer	quiero	→ quiera/quieras/quiera/queramos/queráis/quieran
poder	puedo	→ pueda/puedas/pueda/podamos/podáis/puedan
adquirir	adquiero	→ adquiera/adquieras/adquiera/adquiramos/adquiráis/adquieran
jugar	juego	→ juegue/juegues/juegue/juguemos/juguéis/jueguen

- Die Verben, deren 1. Person Singular im Indikativ Präsens unregelmäßig ist, bilden alle Personen des Subjuntivo ausgehend von dieser unregelmäßigen Form.

hacer	hago	→ haga/hagas/haga/hagamos/hagáis/hagan
tener	tengo	→ tenga/tengas/tenga/tengamos/tengáis/tengan
salir	salgo	→ salga/salgas/salga/salgamos/salgáis/salgan
conocer	conozco	→ conozca/conozcas/conozca/conozcamos/conozcáis/conozcan
pedir (e-i)	pido	→ pida/pidas/pida/pidamos/pidáis/pidan

- Bei den Verben auf **-ir** mit dem Stammvokal **e** (**sentir**) wird in der 1. und 2. Person Plural das **e** zu **i**; bei Verben auf **-ir** mit Stammvokal **o** (**dormir**) wird das **o** zu **u**.

sentir (e-ie/i)

sintamos
sintáis

dormir (o-ue/u)

durmamos
durmáis

Algunos verbos irregulares

saber	sepa/sepas/sapa/sepamos... vaya/
ir	vayas/vaya/vayamos...
haber	haya/hayas/haya/hayamos...
ver	vea/veas/vea/veamos...
ser	sea/seas/sea/seamos...
estar	esté/estés/esté/estemos...

INFORMATIONEN AUSSAGE ODER IN FRAGE STELLEN:

- Wir gebrauchen ein Verb im Nebensatz im **indicativo**, wenn wir die vom Verb ausgedrückte Information **aussagen möchten**. *Creo que la ley antitabaco es positiva para todos.*
- Wir gebrauchen ein Verb im Nebensatz im **subjuntivo**, wenn wir die vom Verb ausgedrückte Information **nicht aussagen möchten**. *No creo que la ley antitabaco se suprima.*

ACHTUNG!!!

- A veces nos cuesta procesar el subjuntivo porque:
 - Normalmente es comunicativamente redundante, no aporta nueva información: *No pienso que la ley antitabaco tenga mucho éxito.*
La no-declaración ya está expresada en “No pienso que”.
 - Suele aparecer en la posición media de la frase, es decir, está de alguna manera “escondido” en la frase: *No es verdad que la ley antitabaco sea un asunto controvertido.*
 - A veces es muy similar a la forma de indicativo: *Creo que la ley antitabaco beneficia tanto a fumadores activos como a fumadores pasivos.*
No creo que la ley antitabaco beneficie tanto a fumadores activos como a fumadores pasivos.

TIPS

- Con verbos de opinión y con construcciones impersonales que implican certeza, utilizamos:

Indicativo: si va en forma afirmativa

Creo que la ley antitabaco es positiva para todos.

Subjuntivo: si va en forma negativa

No creo que la ley antitabaco se suprima.

	creer				no creer	
	pensar				no pensar	
	comprender				no comprender	
	reconocer	que + Indicativo			no reconocer	que + Subjuntivo
	opinar				no opinar	
	considerar				no considerar	
	suponer				no suponer	
	deducir				no deducir	
	evidente				evidente	
	cierto				cierto	
	indudable				indudable	
es	indiscutible	que + Indicativo		no es	indiscutible	que + Subjuntivo
me parece	obvio			no me parece	obvio	
	verdad				verdad	
	seguro				seguro	
	claro				claro	
está	visto	que + Indicativo			visto	que + Subjuntivo
	demostrado				demostrado	

Una excepción son las oraciones interrogativas (afirmativas o negativas) que se emplean para invitar al acuerdo:
¿No crees que merecemos al menos una explicación?

- Con construcciones que implican una valoración subjetiva, utilizamos el subjuntivo:
¡Cómo hemos cambiado en los últimos años! Es increíble que ahora propongan no fumar en los lugares públicos.

		bueno/malo	
		mejor/peor	
		fácil/difícil	
		justo/injusto	
es		probable/improbable	que + Subjuntivo
me parece		posible/imposible	
		curioso	
		esencial	
		una vergüenza	
		una tontería	
está		bien/mal	que + Subjuntivo

VOCABULARIO

A		(el) derecho	Recht
acalorado/a	erhitzt	(el) desamparo	Verzicht
acceder	zustimmen	desarticular	aufbrechen
acostumbrarse	gewöhnen	(el) desarrollo	Entwicklung
(el/la) agente	Agent	Desarrollo del PNUD	Entwicklungshilfe des PNUD
alejarse	entfernen	(el) descanso	Dekane
alimenticio	alimentäre	descartar	verwerfen
amplio/a	breite	despedir	verabschieden
(el) antecedente	Vorhergehend	(la) detención	Verhaftung
aparecer	auftauchen, erscheinen	detener	verhaften
así como así	einfach so	(la) deuda	Schuld
asimismo	ebenso	disponer	bieten
(la) asignatura	Gegenstand	disputar	streiten
(el) asunto	Thema	(la) droga	Droge
(el/la) atracador/a	Räuber	(la) duda	Zweifel
(el) avance	Vorrücken	E	
(la) ayuda	Hilfe	emigrar	auswandern
B		(la) empresa	Gesellschaft
(la) banda	Band	(el/la) empresario/a	Arbeitgeber
(el) beneficio	Gewinn	encadenarse	ineinandergreifen
C		encontrarse	liegen
(el) canal	Kanal	encubierto/a	verdeckt
caprichoso/a	launenhaft	(la) encuesta	Umfrage
(el) cargamento	Schiffsladung	encuestar	befrage
(la) carta	Brief	endurecer	härten
(la) carrera	Karriere	en el fondo	im Grunde
(la) causa	Grund	(la) energía	Energie
(el) círculo vicioso	Teufelskreis	enfadado/a	wütend
(el) CIS	soziologischen Forschungszentrums	(el) entendimiento	Verständnis
claramente	deutlich	en todos los terrenos	in allen Bereichen
(la) colonia	Kolonie	(el) entretenimiento	Unterhaltung
compactado/a	kompakt	en realidad	tatsächlich
(el) conjunto	Set	establecerse	begleichen
(el) consenso	Konsens	(el) establecimiento	Einrichtung
(el/la) contratista	Unternehmer	estar a gusto	bequem sein
controvertido/a	kontroverses	(los) estudios superiores	Hochschulstudium
(la) cuarta parte	Viertel	evidente	oftensichtlich
D		F	
(el) daño	Schaden	(el) fracaso	Scheitern
(el) delito	Vergehen	fundar	gefunden
depender de	abhängen von		

G		poner(se)/entrar en vigor	in Kraft treten
(el) género	Genus	por eso	daher
(el) grado	Grad	por lo tanto	deshalb
H		por medio de	mittels
hacia	in Richtung	(la) portada	Front
(el) hambre	Hunger	por todo ello	deshalb
(el) hemisferio	Erdhalbkugel	por todos los medios	mit allen Mitteln
huir	fliehen	por una parte	einerseits
(la) humanidad	Menschheit	(el) privilegio	Privileg
I		procedente	von
(la) incautación	Beschlagnahme	(el) producto nacional bruto	Bruttosozialprodukt
(el) informe	Bericht	puntual	pünktlich
insuficiente	unzureichend	Q	
intentar	versuchen	quizás	vielleicht
J		R	
justo/a	fair	(el) recurso	Ressource
L		(el/la) refugiado/a	Flüchtling
(la) labor	Arbeit	(el) refugio	Zuflucht
legal	legal	remarcar	stress
(la) ley	Gesetz	resulta evidente que es	ist klar, dass...
(el) local	Raum	resultar	sich erweisen als
M		revelar	offenbaren
mantener	halten	(el) robo	Diebstahl
(la) materia prima	Rohstoff	S	
(el/la) menor de edad	Minderjährige	(la) salud	Gesundheit
(el) metal	Metall	sano/a	gesund
mientras que	während	sin duda	zweifellos
Ministerio de Defensa	Ministerium der Verteidigung	(el) sueldo	Gehalt
(el/la) ministro/a	Minister	suprimir	löschen
(la) multinacional	multinationaler Konzern	T	
N		(el) tabaquismo	Rauchen
(el/la) narcotraficante	Rauschgifthändler	(la) tarea	Aufgabe
O		(el) territorio	Gebiet
(el/la) obrero/a	Arbeiter	(el) titular	Inhaber
obtener	erhalten	trasladarse	übersiedeln
(el) ocio	Freizeit	V	
(las) ojas	Augenringe	vencer	überwinden
(la) oportunidad	Gelegenheit	(la) vivienda	Wohnung
organizar	organisieren		
O			
(el) país en vía de desarrollo	Entwicklungsland		
(el) peligro	Gefahr		



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



ugr



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

¿Me voy de Erasmus!

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID



UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ



D

Universidad de
Deusto

Deustuko
Unibertsitatea

EN ESTA LECCIÓN VAMOS A APRENDER...

Aspectos discursivos A redactar y comprender textos orales y escritos.

Participación en una entrevista oral.

Aspectos culturales Las principales universidades del mundo hispanohablante.

El presente de subjuntivo.

Aspectos gramaticales La selección modal en las construcciones de valoración.

Los verbos pronominales gustar, interesar, y encantar.

Aspectos sintácticos La subordinación.

Preferencias y gustos personales.

Aspectos léxicos Los verbos y expresiones de valoración (opinar, creer, es probable, etc.).



Cómo describir una universidad y una estancial internacional.

ACTIVIDAD 1 *¡Juan se va de Erasmus!*

- a. ¿Has estado de Erasmus?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo fue tu experiencia? ¿Te gustaría ir?, ¿adónde?, ¿por qué?
- b. Juan ha decidido ir de Erasmus esta semana, pero está confuso, no sabe a qué universidad ir. Diana y Pablo le cuentan su experiencia del año pasado:



Chicos, ¡me voy de Erasmus! Pero, Bolonia, Edimburgo, Utrecht, París... ¡Socorro! ¿Dónde voy?

	
<p>Yo estuve en Bolivia, en un proyecto de cooperación. Viví en un hogar para niños, que también era una escuela. Estar todo el día rodeada de niños pequeños fue muy complicado. Pero me gustó mucho. Me pareció muy interesante estar en contacto con una realidad muy diferente a la mía. La experiencia no fue fácil pero aprendí muchísimo, especialmente de los niños. El cariño que me dieron fue algo muy especial.</p>	<p>Yo estuve en Heidelberg, que es una ciudad muy bonita de Alemania. Hice unas prácticas de medicina en el hospital de la universidad. Y tengo que decir que fue una experiencia fantástica. Me gustó todo: la ciudad, el paisaje de los alrededores, el país, los compañeros. Además, aprendí muchísimo. Tuve gente a mi lado que me explicó todo... En definitiva, ¡fue fantástico!</p>

- c. Ahora completa la tabla.

	Dónde estuvo	Qué hizo	Cómo fue la experiencia	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Diana					
Pablo					

ACTIVIDAD 2 *Características de la universidad*

a. Hablando en términos generales, ¿qué características son importantes para ti en la elección de una universidad?

b. Juan no sabe a qué universidad ir, pero necesita tomar una decisión pronto porque la semana próxima tiene una entrevista con el responsable de Relaciones Internacionales de la universidad de destino. Juan, Diana y Pablo han discutido qué características son importantes a la hora de elegir una universidad. Veamos.

Juan Chicos, os necesito. Estoy hecho un lío. Hay varias universidades que me interesan pero no sé cuál solicitar y la semana próxima tengo una entrevista con el responsable de Relaciones Internacionales. ¡Necesito tomar una decisión ya!

Pablo Pues..., no sé, piensa por ejemplo cómo es la universidad perfecta para ti. Yo, personalmente, no creo que la universidad **tenga que tener** mucho prestigio. Pero, es verdad que **prefiero** una universidad con buenos programas de estudio.

Diana Estoy de acuerdo, y también, considerando tu pasión por los deportes, es importante que la universidad **tenga** buenas instalaciones deportivas.

Juan ¡Claro! Tienes razón. También, otro factor importante es el alojamiento. Supongo que **tengo que considerar** las posibilidades de alojamiento...

Diana Sí, en ese sentido, es mejor que **sea** una ciudad grande, porque es muy probable que **encuentres** más posibilidades de alojamiento en una ciudad grande que pequeña.

Pablo ¡Ah! Y también tienes que pensar en la vida nocturna... Está claro que **tienes que** ir a una ciudad con buen ambiente de fiesta.

Juan Pablo, tú siempre pensando en lo mismo...

Pablo Por supuesto, es que yo considero que la vida nocturna **es** una parte esencial de la experiencia Erasmus.

Diana Pues yo no creo que la vida nocturna **sea** una parte esencial de la experiencia Erasmus...

Juan Bueno, está claro que no lo **tengo** muy fácil... Voy a seguir pensando...

c. Marca ahora con ✓ si las siguientes características se mencionan o no en el diálogo.

		SÍ SE MENCIONA	NO SE MENCIONA
1	Es importante que las clases estén bien equipadas electrónicamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Está claro que tienes que ir a una ciudad con buen ambiente de fiesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Es mejor que la universidad tenga un gran número de estudiantes extranjeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Es verdad que prefiero una universidad con buenos programas de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Es importante que la región geográfica de destino sea interesante desde una perspectiva de viajes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Considero que la universidad tiene que estar en una parte céntrica de la ciudad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Está claro que la universidad tiene que ofrecer actividades complementarias a los programas de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Es muy probable que encuentres más posibilidades de alojamiento en una ciudad grande que en una pequeña.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Es importante que la universidad tenga buenas instalaciones deportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Es esencial que la universidad tenga por lo menos una buena biblioteca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Es importante que las clases en la universidad tengan un número reducido de alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	No creo que la universidad tenga que tener mucho prestigio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d. Presta ahora atención a la opinión de tu profesor/a. Marca con ✓ si tu profesor/a piensa que lo que dice es indiscutible o si lo que dice es mejor en la elección de una universidad, y marca con 😊 si estás de acuerdo con él/ella y con ☹ si no estás de acuerdo.

La universidad perfecta...

	PARA TU PROFESOR/A...	MI OPINIÓN
1	Es indiscutible que tiene que tener una buena biblioteca.	_____
2	Es mejor que ofrezca actividades complementarias.	_____
3	Es mejor que tenga un buen programa de estudios.	_____
4	Es mejor que esté en una ciudad dinámica.	_____
5	Es indiscutible que debe tener buen prestigio.	_____
6	Es mejor que cuenta con un programa extenso de alojamiento.	_____

- e. Y para ti, ¿qué es importante? Imagina que has decidido solicitar una estancia internacional para el año próximo. ¿Qué características tiene que tener la universidad de destino para ti? Escribe mínimo 5 características en cada apartado. A continuación te presentamos algunas sugerencias.

prestigio de la universidad, alojamiento, localización en la ciudad, posibilidad de viajar, programa de estudios, gastronomía, volumen de la población estudiantil, proyección turística, actividades complementarias, proyección laboral, país de destino, idioma, centros comerciales, playa

Es importante...

No es importante...

**f. Y para tus compañeros, ¿qué es importante, imprescindible, necesario, irrelevante, etc.?
Pregunta a 5 compañeros y anota sus repuestas.**

g. Escribe ahora varias oraciones que expresen en lo que tus compañeros y tú coincidís y varias oraciones que expresen en lo que tus compañeros y tú no coincidís. Coméntaselo al resto de la clase.

ACTIVIDAD 3 *¿Qué universidad escojo?*

a. Juan está hecho un lío. Hoy ha recogido la siguiente información sobre las universidades que más le interesan.



Universidad de Edimburgo

- Fundada en 1583
- 25.000 estudiantes
- 22 *Schools*
- Ranking mundial: entre las 20 primeras y puesto 16 en biomedicina
- Líder en investigación
- Información Edimburgo:
 - Población: 500.000 habitantes
 - Gran ambiente estudiantil: alto porcentaje de alumnos extranjeros
 - Parque natural: Las Tierras Altas
 - Piso centro con 1 habitación: 600 €/mes



Sorbona de París

- Fundada en 1257
- 23.000 estudiantes, más del 40% extranjeros
- 7 Escuelas de Graduados: 20 departamentos
- De reconocido prestigio
- Especializada en Humanidades y Estudios Clásicos
- Información París:
 - Población: 2.200.000 habitantes
 - Cosmopolita
 - Gran atractivo turístico
 - Exquisita gastronomía
 - Piso centro con 1 habitación: 900 €/mes



Universiteit Utrecht

Universidad de Utrecht

- Fundada en 1636
- 30.000 estudiantes
- 6 Facultades y 3 Institutos Universitarios
- Líder en investigación
- De reconocido prestigio internacional
- Muchos programas impartidos en inglés
- Información Utrecht:
 - Población: 1.200.000 habitantes
 - A 30 minutos de Ámsterdam
 - Gran ambiente estudiantil: alto porcentaje de alumnos extranjeros
 - Piso centro con 1 habitación: 600 €/mes



ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITA DI BOLOGNA

Universidad de Bolonia

- Fundada en 1088
- 100.000 estudiantes
- 23 Facultades
- Ranking mundial: 173
- Líder en Humanidades, especialmente Derecho
- Docencia en italiano
- Información Bolonia:
 - Población: 400.000 habitantes
 - Gran riqueza monumental
 - Impresionante despliegue de ocio
 - Sede de los 2 mejores clubs de baloncesto
 - Piso centro con 1 habitación: 750 €/mes

b. En grupos de tres, discutid qué opción es la más interesante y por qué.

*¿Qué universidad os interesa más?
A mí me gusta la Universidad de Edimburgo porque...
Pues yo prefiero Bolonia porque...*

c. Juan, Diana y Pablo han comentado qué opción es la más interesante para Juan según sus intereses y aficiones. ¿Puedes completar el diálogo con los verbos de opinión y las expresiones de valoración que has estudiado en la primera parte de la unidad? Intenta usar un verbo o una expresión diferente para cada caso.

Juan Chicos, estoy pensando solicitar una estancia en la Universidad de Bolonia. Creo que esta universidad **es** la que más me convence.

Pablo Sí, a mí me parece buena idea. Supongo que esta universidad **es** la que más se ajusta a tu perfil. Por un lado, académicamente está claro que para ti **es** una oportunidad fantástica por el prestigio que tiene en Derecho. Por otro lado, leyendo la descripción de la ciudad, es muy probable que te lo **pases** fenomenal.

Diana Sí, yo estoy de acuerdo con vosotros. Pero, ¿no creéis que Bolonia **es** un poco caro? Quiero decir, si el alojamiento en un piso de un dormitorio cuesta 750 euros al mes, es posible que la vida en general **sea** bastante cara, ¿no?

Juan Sí, yo también lo he pensado, pero tengo la intención de buscar algún trabajo allí, no sé de camarero, en una tienda... Supongo que trabajar **puede** ser una buena idea no sólo para ganar dinero, sino también para aprender italiano. Vamos que, sobrevivir allí me parece un poco caro pero no creo que **sea** imposible con un trabajillo de estudiante.

Diana ¡Es verdad! El idioma... Porque tú no *paras* ni una palabra de italiano, ¿no? ¿Pensáis que la barrera lingüística **puede** ser un problema? Aunque, el italiano se parece mucho al español... Además, puede ser una oportunidad fantástica para aprender otro idioma.

Juan ¡Exactamente! Aunque no creo que **comprenda** mucho al principio, seguro que entre las clases de italiano que voy a tomar este verano, las clases en la *uni* y el conocer a gente, al final voy a volver hablando italiano *molto bene*. Además, me interesa mucho aprender otro idioma, es parte de la experiencia Erasmus.

Diana Otra cosa, ¿has pensado en viajar? Italia tiene que ser interesantísimo.

Juan Es indiscutible que **voy a viajar**, pero no es lo que más me preocupa ahora. Lo que más me interesa en estos momentos es el prestigio académico de la universidad, el idioma, y ¡las italianas! ¿Pensáis que **son** todas como Sophia Loren y Monica Bellucci?

Diana Sí, yo creo que sí, y también creo que todas te **están** esperando... Sí, opino que la mejor opción **es** Bolonia. Además, considerando tu pasión por el baloncesto..., ¡está clarísimo!




Juan Es verdad, el Virtus de Bolonia y el Fortitudo de Bolonia. Cuando llegue allí voy a comprar un pase de temporada y no me voy a perder ni un partido.

Pablo ¡Qué envidia! Está claro que te lo **vas a pasar** fenomenal.

Diana De verdad, ¡qué envidia!

Juan Bueno chicos, no os quejéis. Vosotros ya tuvisteis vuestro Erasmus el año pasado.

Está claro que Juan, Diana y Pablo han alcanzado unánimemente la misma conclusión, Bolonia parece ser la mejor opción para Juan, pero ¿qué razones aporta cada amigo?









 Diana	 Pablo	 Juan

d. Si piensas en una estancia universitaria en el extranjero, ¿cuáles son tus intereses y deseos una vez en el país, ciudad y universidad de destino?

Ejemplo: *Me interesa viajar por todo el país...*

CONSULTA EL APÉNDICE DE GRAMÁTICA

e. Ahora imagina que eres tú el que se va de estancia internacional. A continuación te ofrecemos un folleto informativo con las universidades disponibles. ¿A cuál te vas y por qué? Discute con tu compañero.

 <p>UNIVERSIDAD DE SALAMANCA</p> <p>Universidad de Salamanca</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1218 (más antigua de España) • Más de 30.000 estudiantes • 16 Facultades y 6 Escuelas Universitarias • Ranking nacional: puesto destacado • Información Salamanca: <ul style="list-style-type: none"> - 210.000 habitantes - Patrimonio de la Humanidad 	 <p>Universidad de Granada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1531 • Más de 60.000 estudiantes • 4 Campus Universitarios: 75 titulaciones • Ranking nacional: puesto destacado • Información Granada: <ul style="list-style-type: none"> - 500.000 habitantes - Cerca de Sierra Nevada y de la Costa Tropical 	 <p>UNIVERSIDAD DE COSTA RICA</p> <p>Universidad de Costa Rica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1814 • Más grande, prestigiosa y antigua de Costa Rica • 13 facultades: 82 Maestrías • Ranking Universidades Centroamérica: puesto 1 • Información San José: <ul style="list-style-type: none"> - 2,6 millones habitantes - Capital Iberoamericana de la Cultura (2006)
 <p>UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID</p> <p>Universidad Complutense de Madrid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1293 • 90.000 estudiantes • 21 Facultades y 5 Escuelas Universitarias: 78 titulaciones • Única universidad del mundo donde se imparte <i>Arte Urbano</i> • Información Madrid: <ul style="list-style-type: none"> - 3.000.000 habitantes - 6ª ciudad más visitada de Europa y 4ª más rica 	 <p>Universidad de Buenos Aires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1821 • 300.000 estudiantes • 13 Facultades y 8 Museos: 72 titulaciones • Más grande de Argentina • Realiza el 30% de la investigación científica del país • Información Buenos Aires: <ul style="list-style-type: none"> - 3.000.000 habitantes - Importante núcleo de actividad artística e intelectual 	 <p>Universidad Nacional Autónoma de México</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1910 • 290.000 estudiantes • 18 Facultades y 7 Escuelas Universitarias: 77 Licenciaturas • Ranking universidades latinoamericanas: puesto 2 • Información México D.F.: <ul style="list-style-type: none"> - 9.000.000 habitantes - Patrimonio de la Humanidad - Grandes atractivos turísticos
 <p>UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA</p> <p>Universidad Autónoma de Barcelona</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1968 • 45.000 estudiantes • 12 Facultades y 16 Escuelas Universitarias: 77 titulaciones • Con 50% créditos superados, acceso a la bolsa trabajo • Información Barcelona: <ul style="list-style-type: none"> - 1.600.000 habitantes - Lenguas oficiales: catalán y castellano 	 <p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE BOGOTÁ</p> <p>Universidad Nacional de Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1867 • 43.000 estudiantes • Ranking universidades latinoamericanas: puesto 20 • Más grande de Colombia • Con sede en Bogotá, Medellín, Manizales, Palmira, Arauca, Leticia, Tumaco, y San Andrés • Información Bogotá: <ul style="list-style-type: none"> - 8.000.000 habitantes 	 <p>Universidad de Deusto Deustuko Unibertsitatea</p> <p>Universidad de Deusto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundada en 1886 • 10.000 estudiantes • Con sede en Bilbao y San Sebastián • Lenguas oficiales: vasco y castellano • Información Bilbao y S.S. <ul style="list-style-type: none"> - Bilbao: Museo Guggenheim - San Sebastián: Playa de la Concha, gran actividad cultural

f. ¿Has decidido qué universidad te gusta más? Busca ahora información adicional en su página web que tenga relación con tus intereses y deseos personales y anótala. Busca también información sobre la ciudad y país de destino.

<i>Universidad de Salamanca</i>	http://www.usal.es
<i>Universidad de Granada</i>	http://www.ugr.es
<i>Universidad de Costa Rica</i>	http://www.ucr.ac.cr
<i>Universidad Complutense de Madrid</i>	http://www.ucm.es
<i>Universidad de Buenos Aires</i>	http://www.uba.ar
<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>	http://www.unam.mx
<i>Universidad Autónoma de Barcelona</i>	http://www.uab.es
<i>Universidad Nacional de Colombia</i>	http://www.unal.edu.co
<i>Universidad de Deusto</i>	http://www.deusto.es

ACTIVIDAD 4 *Juan tiene una entrevista*

a. Juan por fin se ha entrevistado con el Sr. Soracce, responsable de Relaciones Internacionales de la Universidad de Bolonia. Leamos cómo ha ido la entrevista:

- Sr. Soracce** Buenos días. Juan, ¿verdad?
- Juan** Sí, Juan.
- Sr. Soracce** ¿Qué tal Juan?
- Juan** Bien, muchas gracias.
- Sr. Soracce** Bueno, veo en tu informe que has solicitado la Universidad de Bolonia, ¿por qué Italia?
- Juan** Porque ya he tenido la oportunidad de visitar otros países europeos, e incluso de vivir en ellos. Así que me apetece mucho conocer otro país y otra lengua, aunque creo que los italianos y los españoles **compartimos** mucho.
- Sr. Soracce** ¿Y por qué Bolonia?, ¿por qué no otra universidad italiana?
- Juan** Pues, porque he visto que tiene un programa de estudios muy bueno y muy desarrollado en Derecho, que es mi especialidad (además por supuesto, de su prestigio en esta disciplina). Además, me he informado y he visto que el profesor Don Carpi imparte allí clases. Por lo tanto, si obtengo una plaza en esta universidad, voy a solicitar un curso con él y estoy seguro de que **voy a aprender** mucho.
- Sr. Soracce** ¿Cómo crees que te **va a favorecer** una estancia en esta universidad y en Italia en general? Es decir, además del aspecto académico, ¿qué otras cosas puedes llevarte de la experiencia Erasmus en Bolonia?
- Juan** Pues además de la experiencia académica y de aprender italiano, espero conocer gente interesante de todas partes del mundo. También, supongo que **voy a viajar** y a **conocer** Italia, que es un país que no conozco pero que *a priori* me parece muy interesante. Por otro lado, soy un gran apasionado de los deportes en general y especialmente del baloncesto. Así que creo que **voy a convertirme** en el fan número 1 del Virtus y del Fortitudo de Bolonia.
- Sr. Soracce** Bien. Bueno, no sé si sabes que el norte de Italia puede llegar a ser muy caro, y de hecho, Bolonia es en general una ciudad bastante cara. Si obtienes una plaza en esta universidad, ¿cómo vas a financiar tu estancia?
- Juan** Efectivamente, soy consciente de que Bolonia es una ciudad cara. Así que para financiar mi estancia allí, además de ahorrar dinero este verano trabajando, voy a buscar allí algún trabajo de media jornada como camarero, dependiente de tienda,... En definitiva, algún trabajo que me permite ganar algo de dinero y practicar mi italiano.
- Sr. Soracce** Bien, acabas de hacer referencia a mi siguiente pregunta, ¡el italiano! ¿Qué conocimiento tienes de este idioma?
- Juan** En realidad muy poco, pero mi intención es tomar clases este verano para ir más o menos preparado. Después, supongo que las clases en la universidad, el trabajo, y la relación en general con la gente me **va a ayudar** mucho a mejorarlo. Por otro lado, como se trata de una lengua romance más o menos parecida al español, creo que no **voy a tener** mucho problema por lo menos con la comprensión.
- Sr. Soracce** Bien. Muy interesante todo. No sé si sabes que la Universidad de Bolonia está muy solicitada especialmente entre los alumnos de Derecho. En realidad, tenemos más solicitudes que plazas disponibles. Así que ahora estamos evaluándolas todas. Yo creo que la próxima semana ya **vamos a publicar** la lista de admitidos. Por lo tanto, puedes pasar por aquí a partir del miércoles y ver qué ha pasado. ¡Mucha suerte y hasta el miércoles!
- Juan** De acuerdo, pues muchas gracias y hasta la próxima semana.

¿Por qué ha escogido Juan la Universidad de Bolonia?

¿Cómo va a favorecer a Juan una estancia en la Universidad de Bolonia?

¿Con qué profesores quiere estudiar Juan?

¿Cuáles son los equipos de baloncesto más populares en Bolonia?

¿Cuándo van a publicar la lista de admitidos?

¿Puedes pensar en otra pregunta interesante que debe hacer el Sr. Soracce?

ACTIVIDAD 5 *¡Te toca a ti!*

- a. Ahora imagina que tú eres el responsable de Relaciones Internacionales de la universidad que ha solicitado tu compañero. Pregúntale a qué universidad ha decidido ir de Erasmus el próximo semestre y pídele la información que tiene sobre ella (recuerda que ya lo ha discutido en la actividad 3.f). A continuación prepara un cuestionario para entrevistarle con un mínimo de 8 preguntas.
- b. ¡Te toca a ti! ¿Preparados para representar una entrevista?

The form consists of a vertical line on the left side of the page. Three circular markers are placed at different heights along this vertical line. To the right of the vertical line, there are several horizontal lines, some solid and some dashed, providing a space for writing.

¡RECUERDA!

WIE MAN ÜBER VORLIEBEN UND INTERESSEN SPRICHT: Mit den Verben *gustar*, *interesar*, *encantar* und *apetecer* kann man Vorlieben und Interessen ausdrücken. Sie stehen immer in der 3. Person (Singular oder Plural) und werden von den Dativpronomen *me/te/le/nos/os/les* begleitet.

Me/Te/Le	3. Person Singular	Infinitiv oder Substantiv im Singular (Subjekt)
	gusta	bailar la playa
Nos /Os/Les	3. Person Plural	Substantiv im Plural (Subjekt)
	gustan	las ciudades grandes las patatas

A

admitido/a	anerkannt
ahorrar	sparen
ajustar	einrichten, anpassen
(el) alojamiento	Unterkunft
(los) alrededores	Umgebung
(el) ambiente	Umwelt, Atmosphäre
apasionado/a	leidenschaftlich
apetecer	begehren
(el) aspecto	Anblick, Aussehen

B

(el) baloncesto	Basketball
(la) barrera	Schranke, Sperre
(la) biblioteca	Bibliothek

C

(el/la) camarero/a	Kellner
(el) cariño	Zuneigung
compartir	abteilen
confuso/a	verwirrt, beschämt
convencer	überzeugen
(la) cooperación	Mitwirkung, Zs-arbeit

D

(el/la) dependiente	Verkäufer
deportivo/a	sportlich
destacado/a	hervorragend
(la) disciplina	Disziplin
disponible	verfügbar

E

efectivamente	tatsächlich
(la) elección	Wahl, Auswahl
(la) entrevista	Interview
(la) envidia	Neid
equipado/a	ausgestattete
(el) equipo	Team
escaso/a	knapp
escoger	wählen
(el) esfuerzo	Anstrengung
(la) estancia	Aufenthalt
estar hecho/a un lío	verwirrt, beschämt

F

(el) factor	Faktor
-------------	--------

financiar	finanzieren
fundar	gefunden

H

(el/la) habitante	Bewohner
(el) hogar	Herd, Heim

I

impartir	vermitteln
incluso	auch
(el) informe	Bericht
(la) instalación	Einrichtung, Anlage

M

(la) media jornada	halbenTag
molto bene (italiano)	serh gut

N

(el/la) niño/a	Kind
nocturno/a	nächtlich

L

(la) lista	List
------------	------

LL

llevarse	mitnehmen
----------	-----------

P

(el) paisaje	Landschaft
(el) partido	Partei
(el) pase	Gefäß
(el) patrimonio	Erbe
(el) perfil	Profil
(la) plaza	Platz
(el) prestigio	Prestige
(el) proyecto	Entwurf
(el) puesto	Einsatz

R

(el) responsable	Verantwortliche
rodear	umgeben
romance	romanistik

S

¡socorro!	Hilfe!
solicitar	anmelden
(la) solicitud	Gesuch, Antrag

T

(la) temporada	Saison
----------------	--------

capítulo seis

Resultados

Este capítulo presenta los resultados del estudio cuasi-experimental llevado a cabo en esta tesis doctoral para investigar las posibilidades de la ausencia de enseñanza formal y de dos propuestas de instrucción gramatical, la atención a la forma (AF) y un enfoque que combina la explicación más o menos explícita de la AF con actividades de práctica sistemática.

Como ya se discutiera en el capítulo 4, para la consecución de dichos objetivos se investigó el impacto de estos tres contextos de aprendizaje en la adquisición de la distinción modal en las construcciones de valoración en español como segunda lengua (L2), durante un periodo de seis semanas, y durante el desarrollo de dos tareas comunicativas. Con este fin, se contó con la participación de 36 estudiantes alemanes de español/L2 que fueron distribuidos en tres grupos: (a) aquél que recibió instrucción formal sobre el ítem meta mediante técnicas que incluían actividades de práctica sistemática (GP; $n = 14$); (b) aquél que recibió instrucción formal sobre el ítem meta mediante técnicas propias de la AF (GAF; $n = 13$); y, (c) el grupo control o aquél que no recibió instrucción formal sobre el ítem meta (GC; $n = 9$). Por otro lado, para medir el impacto de los tres contextos de aprendizaje, se optó por un diseño pre-test/post-test

y en cada prueba experimental se midieron las habilidades de los participantes para interpretar, producir, e interpretar y producir simultáneamente la forma meta. Por su parte, estas habilidades se midieron respectivamente mediante una tarea de interpretación (discriminación), una tarea de producción (rellenar huecos), y una tarea mixta de interpretación y producción simultánea (juicio de gramaticalidad seguido de corrección). Más específicamente, se buscó contestar a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español como segunda lengua (L2), ¿contribuye la instrucción formal al desarrollo de habilidades en el aprendiz para:
 - 1.1) la interpretación?
 - 1.2) la producción?
 - 1.3) la interpretación y la producción?
- 2) En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, ¿qué propuesta didáctica –la que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas que incluyen actividades de práctica sistemática o la que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas de la AF– contribuye en mayor medida al desarrollo de habilidades en el aprendiz para:
 - 2.1) la interpretación?
 - 2.2) la producción?
 - 2.3) la interpretación y producción?

Como se exponía previamente, el objetivo de este capítulo es describir y analizar los resultados obtenidos por los tres grupos en las tres tareas incluidas en las dos pruebas experimentales (pre-test y post-test). Así, dado que las preguntas de investigación buscan dilucidar cómo influye la manipulación experimental en las habilidades del aprendiz para interpretar, producir, e interpretar y producir la forma meta, los resultados se presentan en tres apartados: (a) efectos de la manipulación experimental en la interpretación de la forma meta (apartado 1.); (b) efectos de la manipulación experimental en la producción de la forma meta (apartado 2.); y, (c) efectos de la manipulación experimental en la interpretación y producción simultánea de la forma meta (apartado 3.). Por su parte, cada apartado está a su vez integrado por tres sub-apartados: (i) un primer sub-apartado que, con el fin de esclarecer si los resultados obtenidos en el post-test son producto de la manipulación experimental o de la existencia de diferencia previas entre los grupos, estudia si existe homogeneidad entre los grupos con respecto al conocimiento previo del ítem meta en el pre-test (apartado 1.1., apartado 2.1., y apartado 3.1.); (ii) un segundo sub-apartado que aborda la primera pregunta de investigación, es decir, las posibilidades de la instrucción formal frente a su ausencia (apartado 1.2., apartado 2.2., y apartado 3.2.); y, (iii) un tercer sub-apartado que aborda la segunda pregunta de investigación, es decir, la comparación de las posibilidades de las dos propuestas de enseñanza gramatical (apartado 1.3., apartado 2.3., y apartado 3.3.).

1. INTERPRETACIÓN DE LA FORMA META: TAREA DE INTERPRETACIÓN

1.1. Homogeneidad de la muestra experimental antes de la fase de instrucción

Con el fin de determinar si los resultados obtenidos en el post-test por los tres grupos participantes en el estudio (GP, GAF, GC) eran producto de la manipulación experimental o de la existencia de diferencia previas entre los grupos, se estudió si existía homogeneidad entre ellos con respecto al conocimiento previo del ítem meta en la tarea de interpretación del pre-test. Para ello, se consideraron las puntuaciones medias obtenidas por los grupos en la tarea de interpretación del pre-test, y a continuación se estudió si dichas puntuaciones eran significativamente diferentes.

En cuanto a la primera cuestión, en la Tabla 5 de estadísticos descriptivos se observa que estas medias se situaron, en un rango de 0 a 10 puntos, entre 4 y 5, concretamente: GP ($M = 4,29$), GAF ($M = 4,62$), y GC ($M = 4,33$). Por otro lado, no se detectaron diferencias llamativas entre las desviaciones estándar. En cualquier caso, en la Figura 25 se representan gráficamente dichas medias junto con los intervalos de confianza (95%).

	Media	Desviación estándar	Intervalo de confianza 95% Inferior	Intervalo de confianza 95% Superior
GP ($N = 14$)	4,29	0,82	3,81	4,76
GAF ($N = 13$)	4,62	0,65	4,22	5,01
GC ($N = 9$)	4,33	0,86	3,67	5,00

Tabla 5: Estadísticos descriptivos en la tarea de interpretación del pre-test

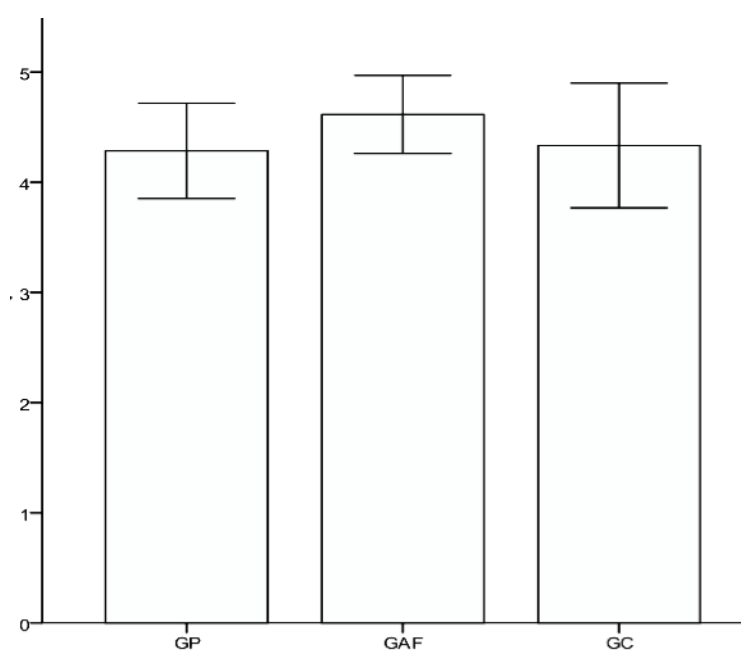


Figura 25: Medias e intervalos de confianza (95%) en la tarea de interpretación del pre-test

En cuanto a la segunda cuestión, para determinar si las puntuaciones medias eran significativamente diferentes, los resultados individuales obtenidos en la tarea de interpretación del pre-test se sometieron a un análisis de varianza (ANOVA) de un factor con *grupo* como variable entre-grupos con tres niveles (GC, GAF, GP). El resultado de dicho ANOVA en un nivel de significación del 0,05 se presenta en la Tabla 6 y, como se observa, no reveló diferencias significativas, $F(2, 33) = 0,67, p > 0,05$. Es decir, los tres grupos tuvieron una actuación lingüística similar en la interpretación de la distinción modal en las construcciones de valoración en español/L2 en el pre-test.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p
Entre-grupos	0,81	2	0,40	0,67	0,51
Intra-grupos	19,93	33	0,60		

* $p < 0,05$

Tabla 6: ANOVA unifactorial (grupo) en la tarea de interpretación del pre-test

A la luz de estos resultados, parece razonable atribuir cualquier diferencia observada entre las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos en el post-test a la manipulación experimental y no a la existencia de diferencias entre los grupos en cuanto al conocimiento previo del ítem meta antes de la fase de instrucción.

1.2. Primera pregunta de investigación

La primera pregunta de investigación planteaba si en el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la instrucción formal contribuye al desarrollo en el aprendiz de habilidades para la interpretación. Para dar respuesta a esta cuestión, se consideraron las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos (GP, GAF, GC) en la tarea de interpretación del pre-test y del post-test, y a continuación se estudió, para cada grupo, si existían o no diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la manipulación experimental.

En lo que al primer aspecto se refiere, la Tabla 7 de estadísticos descriptivos muestra, en un rango de 0 a 10 puntos, una variación de la puntuación media: (a) de 4,29 a 7,00 puntos para el GP; (b) de 4,62 a 6,00 puntos para el GAF; y, (c) de 4,33 a 4,78 puntos para el GC. Es decir, los grupos que recibieron instrucción formal sobre el ítem meta (GP y GAF) experimentaron del pre-test al post-test un ascenso superior al grupo que no la recibió (GC). Considérese en este sentido, la representación gráfica de la evolución del pre-test al post-test de cada grupo (Figura 26):

	GP (N = 14)		GAF (N = 13)		GC (N = 9)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Media	4,29	7,00	4,62	6,00	4,33	4,78
Desviación estándar	0,82	1,51	0,65	1,15	0,86	1,20

Tabla 7: Estadísticos descriptivos en la tarea de interpretación del pre-test y post-test

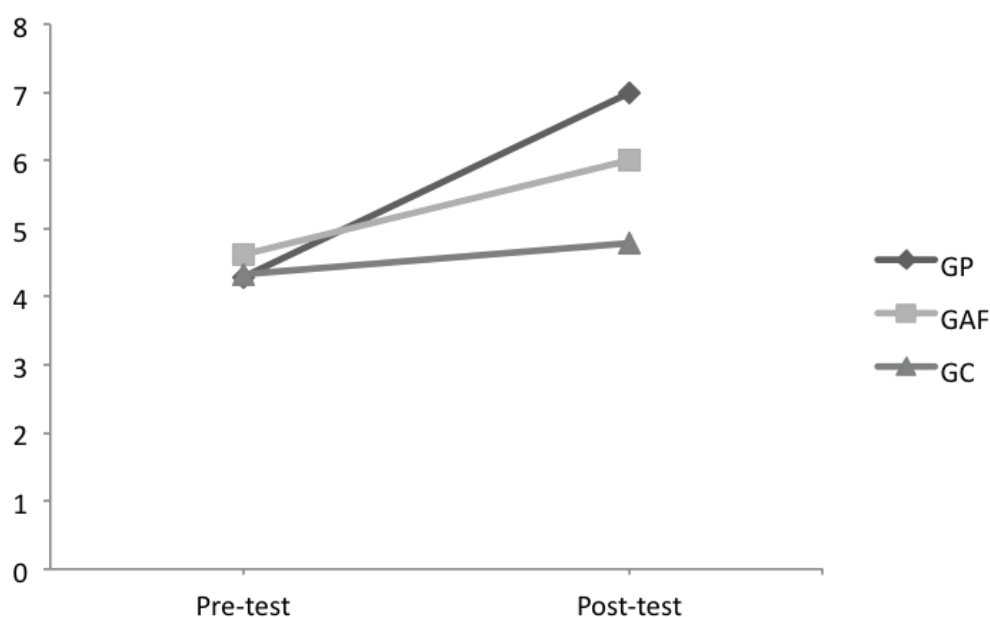


Figura 26: Medias del GP, GAF y GC en la tarea de interpretación del pre-test y post-test

Para estudiar entonces las diferencias observadas entre las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos en las dos pruebas experimentales, y poder establecer una correlación entre dichas observaciones y la manipulación experimental, para cada grupo, las puntuaciones individuales de cada participante se sometieron a una prueba *t* de muestras relacionadas con *test* como factor intra-grupos que presentaba dos niveles (pre-test y post-test). Como se observa en la Tabla 8, los resultados de dichas pruebas en un nivel de significación del 0,05 revelaron un efecto significativo grande del factor *test* para los grupos GP y GAF, $t(13) = -5,72, p < 0,05, \eta = 0,84^{174}$, y $t(12) = -3,10, p < 0,05, \eta = 0,66$ respectivamente; pero no para el GC, $t(8) = -1,18, p > 0,05$. Es decir, los grupos que recibieron instrucción formal (GP y GAF) obtuvieron puntuaciones significativamente diferentes en el post-test con respecto al pre-test (superiores), mientras que el grupo control tuvo una actuación lingüística en ambas pruebas experimentales que no fue significativamente diferente.

¹⁷⁴ Nótese que la magnitud del efecto o $\eta = 0,10$ supone un tamaño del efecto pequeño; $\eta = 0,30$ supone un tamaño del efecto mediano, y $\eta = 0,50$ supone un tamaño del efecto grande.

	Grados de libertad	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
GP (<i>N</i> = 14)	13	-5,72*	0,00	0,84
GAF (<i>N</i> = 13)	12	-3,10*	0,00	0,66
GC (<i>N</i> = 9)	8	-1,18	0,27	---

**p* < 0,05

Tabla 8: Prueba *t* (test) en la tarea de interpretación

A la luz de estos datos estadísticos y de la representación gráfica presentada en la Figura 25, se concluye que la respuesta a la primera pregunta de investigación es afirmativa. Es decir, en el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la instrucción formal sí contribuye al desarrollo en el aprendiz de habilidades para la interpretación de la forma meta.

1.3. Segunda pregunta de investigación

La segunda pregunta de investigación planteaba si en el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la propuesta didáctica que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas que incluyen actividades de práctica sistemática contribuye en mayor medida al desarrollo en el aprendiz de habilidades para la interpretación que la que la aborda mediante técnicas de la AF. Para dar respuesta a esta cuestión, se consideraron las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos (GP, GAF, GC) en la tarea de interpretación del pre-test y del post-test. A continuación, se estudió si existían diferencias significativas entre las trayectorias realizadas del pre-test al post-test por los grupos cuando se compararon entre pares. Finalmente, se analizó la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos en el post-test.

En cuanto a la primera cuestión, se reproduce a continuación, ahora como Tabla 9, la Tabla 7 de estadísticos descriptivos presentada antes en el apartado 1.2. Como ya se discutiera, los grupos que recibieron instrucción formal (GP y GAF) experimentaron del pre-test al post-test un ascenso en la puntuación media superior al que experimentó el grupo control (GC). Concretamente, en un rango de 0 a 10 puntos, la variación de la puntuación media fue: (a) de 4,29 a 7,00 puntos para el GP; (b) de 4,62 a 6,00 puntos para el GAF; y, (c) de 4,33 a 4,78 puntos para el GC. Por otro lado, el GP alcanzaba en el post-test una puntuación más alta que la alcanzada por el GAF. Considérese en este sentido además, la representación gráfica de la interacción de las variables *grupo* y *test* presentada en la Figura 27.

	GP (N = 14)		GAF (N = 13)		GC (N = 9)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Media	4,29	7,00	4,62	6,00	4,33	4,78
Desviación estándar	0,82	1,51	0,65	1,15	0,86	1,20

Tabla 9: Estadísticos descriptivos en la tarea de interpretación del pre-test y post-test

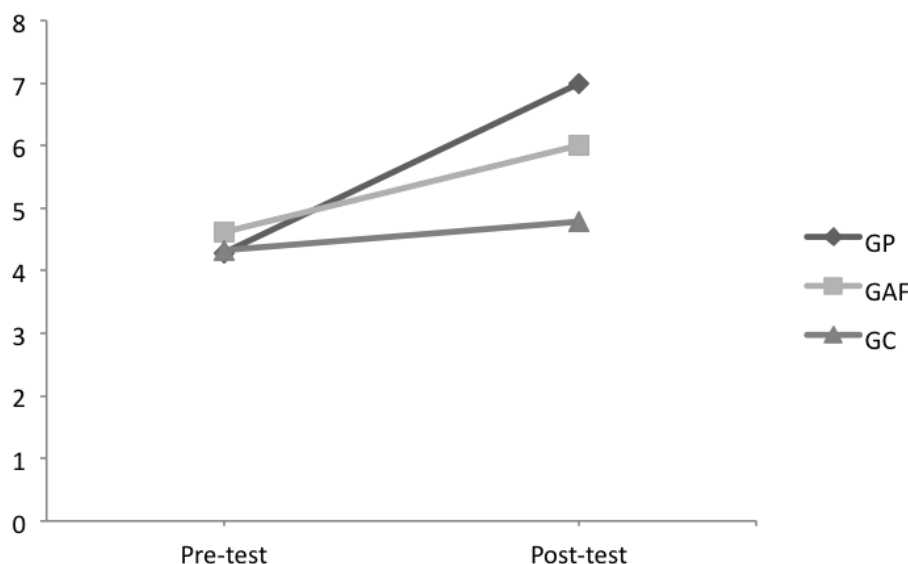


Figura 27: Interacción grupo x test en la tarea de interpretación

Para dar respuesta entonces a la cuestión de qué propuesta de instrucción formal resulta más efectiva, los datos individuales de cada participante se sometieron a un ANOVA bifactorial mixto (3x2) con: (i) un factor entre-grupos (medidas independientes): *grupo*, que presentaba tres niveles (GC, GAF, GP); y, (ii) un factor intra-grupos (medidas repetidas): *test*, que presentaba dos niveles (pre-test y post-test). Los resultados de dicha prueba en un nivel de significación del 0,05 se presentan a continuación en la Tabla 10:

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p	η
GRUPO	13,08	2	6,54	5,93*	0,00	0,39
TEST	39,77	1	39,77	31,95*	0,00	0,70
GRUPO x TEST	14,92	2	7,46	5,99*	0,00	0,39

* $p < 0,05$

Tabla 10: ANOVA bifactorial mixto (grupo x test) en la tarea de interpretación

Como puede observarse, los resultados de esta prueba pusieron de manifiesto que la variable *grupo* afectó significativa y medianamente a las puntuaciones de los sujetos, $F(2, 33) = 5,93$, $p < 0,05$, $\eta = 0,39$. Es decir, las medias de las puntuaciones medias obtenidas entre el pre-test y el post-test fueron estadísticamente diferentes entre los tres grupos (GP, GAF,

GC). Por su parte, la variable *test* mostró un efecto significativo grande, $F(1, 33) = 31,95$, $p < 0,05$, $\eta = 0,70$. Es decir, la media de las puntuaciones medias obtenidas en el pre-test fue significativamente diferente de la media de las puntuaciones medias obtenidas en el post-test. Finalmente, la interacción de las variables *grupo* y *test* reveló un efecto significativo mediano, $F(2, 33) = 5,99$, $p < 0,05$, $\eta = 0,39$. Es decir, las trayectorias que del pre-test al post-test experimentaron los tres grupos fueron diferentes entre sí. Considérese en este sentido la representación gráfica de la interacción de las variables *grupo* y *test* presentada en la Figura 3. Como puede observarse, los grupos se comportaron de manera diferente, especialmente cuando se consideran las trayectorias de los grupos GP y GC. De no haberse obtenido un efecto significativo de la interacción de los factores *grupo* y *test*, las trayectorias de los tres grupos se habrían superpuesto, o en el caso de partir de puntuaciones iniciales diferentes en el pre-test, habrían sido paralelas o semi-paralelas.

Los datos hasta ahora presentados, especialmente el efecto de la interacción entre los factores *grupo* y *test* (Tabla 10 y Figura 27), sugieren que la instrucción formal sí contribuye a la adquisición de la forma meta, una conclusión por otro lado ya avanzada en el apartado anterior. Es decir, dado que del pre-test al post-test el efecto de la interacción de *grupo* y *test* revela que los grupos siguieron trayectorias diferentes, cuando se observa el gráfico de la interacción se adivina que por lo menos una diferencia estadística se encuentra entre el GP y el GC, lo que permite concluir que la instrucción formal sí contribuye al aprendizaje de la forma meta cuando ésta se materializa como técnicas que integran actividades de práctica sistemática. Sin embargo, como el efecto de la interacción entre los factores *grupo* y *test* no determina dónde exactamente se encuentran las diferencias significativas (si entre el GP frente al GC, o entre el GAF frente al GC, o entre el GP frente al GAF), estos datos no permiten contestar aún a la segunda pregunta de investigación (posibilidades de cada propuesta de instrucción formal cuando se comparan entre sí). Para resolver esta situación, se realizó un test *Tukey HSD* de comparaciones *post hoc* en un nivel de significación del 0,05. Los resultados de dicha prueba se presentan en la Tabla 11 y, como se observa, pusieron de manifiesto que los efectos de la instrucción se debían a los siguientes contrastes: el GP fue significativamente diferente del GC ($p < 0,05$); sin embargo, no se obtuvieron diferencias significativas entre el GP y el GAF ($p > 0,05$), ni entre el GAF y el GC ($p > 0,05$). Considerando entonces estos resultados junto con la representación gráfica de la interacción de los factores *grupo* y *test* (Figura 27), se observa que del pre-test al post-test, el GP fue el grupo que experimentó una mayor mejoría, seguido del GAF, y por último del GC. Curiosamente, aunque no se obtuvo una diferencia significativa entre el GP y el GAF, sólo el GP fue significativamente diferente del GC.

GRUPO	(I)	(J)	Diferencia de medias	p	Intervalo de confianza 95%	
	GP, GAF, GC	GP, GAF, GC			Inferior	Superior
Tukey HSD	GP	GAF	0,34	0,47	-0,37	1,04
		GC	1,09*	0,00	0,31	1,87
	GAF	GP	-0,34	0,47	-1,04	0,37
		GC	0,75	0,06	-0,04	1,54
	GC	GP	-1,09*	0,00	-1,87	-0,31
		GAF	-0,75	0,06	-1,54	0,04

* $p < 0,05$

Tabla 11: Test Tukey HSD en la tarea de interpretación (pre-test y post-test)

Ahora bien, teniendo en cuenta que tanto el ANOVA bifactorial mixto (3×2) como el test *Tukey HSD* se habían realizado considerando las puntuaciones obtenidas por los tres grupos en el pre-test y en el post-test, y aunque entre las puntuaciones medias de los grupos en el pre-test no se detectaran diferencias significativas ($F(2, 33) = 0,67, p > 0,05$)¹⁷⁵, con el fin de obtener un mayor entendimiento sobre los efectos de la manipulación experimental, se decidió trabajar sobre las puntuaciones obtenidas sólo en el post-test. Así, para determinar si existían diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en el post-test, se realizó un ANOVA unifactorial con *grupo* como factor entre-grupos con tres niveles (GP, GAF, GC). A continuación, y en el caso de obtenerse diferencias significativas, con el fin de dilucidar entre qué pares de grupos se encontraban éstas, se realizó un test *Tukey HSD* de comparaciones *post hoc*.

El resultado del ANOVA en un nivel de significación del 0,05 reveló un efecto significativo grande de la variable *grupo*, $F(2, 33) = 7,79, p < 0,05, \eta = 0,56$ (Tabla 12). Es decir, las medias de los grupos participantes en la investigación fueron significativamente diferentes en el post-test.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p	η
Entre-grupos	27,19	2	13,59	7,79*	0,02	0,56
Intra-grupos	57,55	33	1,74			

* $p < 0,05$

Tabla 12: ANOVA unifactorial (grupo) en la tarea de interpretación del post-test

Por su parte, como se recoge en la Tabla 13, el resultado del test *Tukey HSD* de comparaciones *post hoc* en un nivel de significación del 0,05 revelaba, en la misma línea que el test *Tukey HSD* anterior, que: el GP fue significativamente diferente del GC ($p < 0,05$), y que no se obtuvieron diferencias significativas entre el GP y el GAF ($p > 0,05$), ni entre el GAF y el GC ($p > 0,05$). Es decir, a la luz de estos resultados y teniendo en cuenta las puntuaciones medias

¹⁷⁵ Véase el apartado 1.1.

obtenidas en el post-test por los grupos y su representación gráfica (Figura 27), se observa que el GP fue el grupo que obtuvo la mayor puntuación, seguido del GAF, y por último del GC. De nuevo, aunque no se obtuvo una diferencia significativa entre el GP y el GAF, sólo el GP fue significativamente diferente del GC.

GRUPO	(I) GP, GAF, GC	(J) GP, GAF, GC	Diferencia de medias	p	Intervalo de confianza 95%	
					Inferior	Superior
Tukey HSD	GP	GAF	1,00	0,13	-0,25	2,25
		GC	2,22*	0,00	0,84	3,61
	GAF	GP	-1,00	0,13	-2,25	0,25
		GC	1,22	0,09	-0,18	2,63
	GC	GP	-2,22*	0,00	-3,61	-0,84
		GAF	-1,22	0,09	-2,63	0,18

* $p < 0,05$

Tabla 13: Test Tukey HSD en la tarea de interpretación (post-test)

Considerando todo lo expuesto en este apartado, se sugiere como respuesta a la segunda pregunta de investigación, que la propuesta de instrucción formal que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas que incluyen actividades de práctica sistemática, si bien no significativamente diferente de la propuesta que la aborda mediante técnicas de la AF cuando ambas son comparadas entre sí, es superior a la segunda porque, además de producir resultados superiores en el post-test, cuando ambas son comparadas con la ausencia de instrucción formal, sólo la primera es significativamente diferente a la ausencia de instrucción (superior).

2. PRODUCCIÓN DE LA FORMA META: TAREA DE PRODUCCIÓN

2.1. Homogeneidad de la muestra experimental antes de la fase de instrucción

Con el fin de determinar si los resultados obtenidos en el post-test por los tres grupos participantes en el estudio (GP, GAF, GC) eran producto de la manipulación experimental o de la existencia de diferencia previas entre los grupos, se estudió si existía homogeneidad entre ellos con respecto al conocimiento previo del ítem meta en la tarea de producción del pre-test. Para ello, se tuvieron en cuenta las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos en la tarea de producción del pre-test, y a continuación se analizó si dichas medias eran significativamente diferentes.

En cuanto a la primera cuestión, en la Tabla 14 de estadísticos descriptivos se observa que estas medias se situaron, en un rango de 0 a 10 puntos, entre 2 y 3, concretamente: GP

($M = 2,86$), GAF ($M = 3,54$), y GC ($M = 2,67$). Considérese además la representación gráfica de las medias y los intervalos de confianza (95%) (Figura 28):

	Media	Desviación estándar	Intervalo de confianza 95%	
			Inferior	Superior
GP ($N = 14$)	2,86	1,95	1,73	3,99
GAF ($N = 13$)	3,54	1,56	2,60	4,48
GC ($N = 9$)	2,67	1,80	1,28	4,05

Tabla 14: Estadísticos descriptivos en la tarea de producción del pre-test

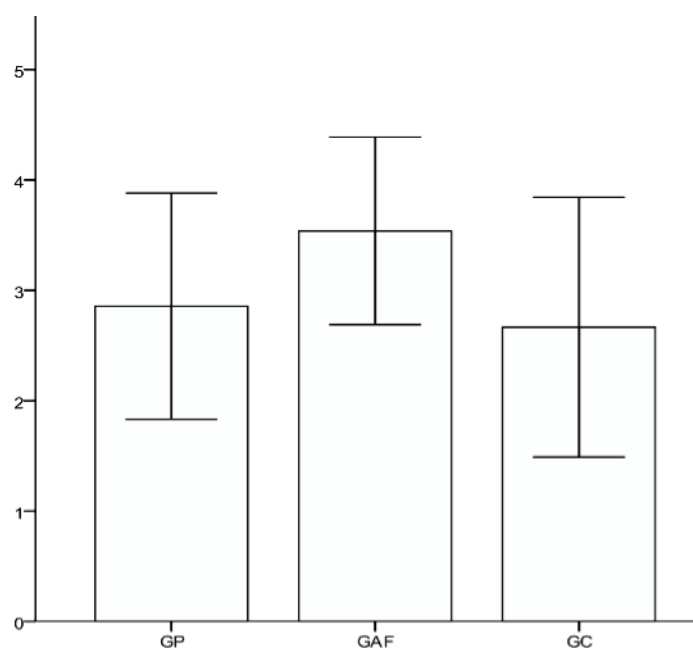


Figura 28: Medias e intervalos de confianza (95%) en la tarea de producción del pre-test

En cuanto a la segunda cuestión, para estudiar la homogeneidad estadística, las puntuaciones se sometieron a un ANOVA de un factor con *grupo* como variable entre-grupos con tres niveles (GC, GAF, GP). Como se observa en la Tabla 15, el resultado de esta prueba en un nivel de significación del 0,05 no reveló diferencias significativas, $F(2, 33) = 0,77$, $p > 0,05$. Es decir, los tres grupos tuvieron una actuación lingüística similar en la producción de la forma meta en el pre-test.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p
Entre-grupos	4,94	2	2,47	0,77	0,46
Intra-grupos	104,94	33	3,18		

* $p < 0,05$

Tabla 15: ANOVA unifactorial (grupo) en la tarea de producción del pre-test

Considerando estos resultados, parece razonable atribuir cualquier diferencia observada entre las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos en el post-test a la manipulación experimental y no a la existencia de diferencias entre los grupos en cuanto al conocimiento previo del ítem meta.

2.2. Primera pregunta de investigación

La primera pregunta de investigación planteaba si en el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la instrucción formal contribuye al desarrollo en el aprendiz de habilidades para la producción. Para abordar esta cuestión, se consideraron las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos (GP, GAF, GC) en la tarea de producción del pre-test y del post-test. A continuación se estudió, para cada grupo, si existían diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas entre el pre-test y el post-test.

En lo que al primer aspecto se refiere, la Tabla 16 de estadísticos descriptivos muestra, en un rango de 0 a 10 puntos, una variación de la puntuación media: (a) de 2,86 a 6,21 puntos para el GP; (b) de 3,54 a 4,23 puntos para el GAF; y, (c) de 2,67 a 2,33 puntos para el GC. Es decir, los grupos que recibieron instrucción formal sobre el ítem meta (GP y GAF) experimentaron del pre-test al post-test un ascenso de la puntuación media. Sin embargo, el grupo que no recibió enseñanza explícita (GC) experimentó un ligero descenso. En cualquier caso, a continuación se representa gráficamente la evolución de cada grupo (Figura 29):

	GP (N = 14)		GAF (N = 13)		GC (N = 9)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Media	2,86	6,21	3,54	4,23	2,67	2,33
Desviación estándar	1,95	2,04	1,56	0,83	1,80	1,80

Tabla 16: Estadísticos descriptivos en la tarea de producción del pre-test y post-test

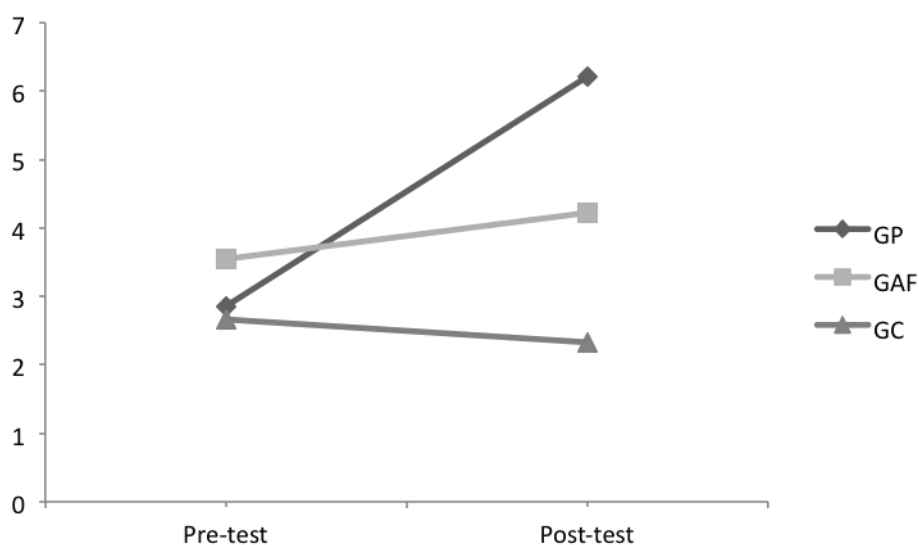


Figura 29: Medias del GP, GAF y GC en la tarea de producción del pre-test y post-test

En lo que al segundo aspecto se refiere, es decir, a la hora de estudiar si existían diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pre-test y post-test, los datos individuales de cada participante se sometieron para cada grupo, a una prueba *t* de muestras relacionadas con *test* como factor intra-grupos que presentaba dos niveles (pre-test y post-test). Como se observa en la Tabla 17, los resultados de dichas pruebas en un nivel de significación del 0,05 revelaron un efecto significativo del factor *test* sólo para el GP, $t(13) = -6,09$, $p < 0,05$, $\eta = 0,86$; pero no para el GAF, $t(12) = -1,51$, $p > 0,05$, ni para el GC, $t(8) = 0,41$, $p > 0,05$. Es decir, en el caso de la producción de la forma meta, de los grupos que recibieron instrucción formal (GP y GAF), sólo el GP obtuvo en el post-test una puntuación significativamente diferente a la que obtenía en el pre-test (superior), mientras que tanto el GAF como el GC tuvieron en el post-test y en el pre-test una actuación lingüística que no fue significativamente diferente.

	Grados de libertad	<i>t</i>	<i>p</i>	η
GP (<i>N</i> = 14)	13	-6,09*	0,00	0,86
GAF (<i>N</i> = 13)	12	-1,51	0,15	---
GC (<i>N</i> = 9)	8	0,41	0,68	---

* $p < 0,05$

Tabla 17: Prueba *t* (test) en la tarea de producción

Considerando los datos estadísticos aquí presentados junto con la representación gráfica mostrada en la Figura 29, se concluye, con respecto a la primera pregunta de investigación, que en el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la instrucción formal sí contribuye al desarrollo en el aprendiz de habilidades para la producción cuando se define la enseñanza de la gramática como conjunto de técnicas que

integran actividades de práctica sistemática. Sin embargo, cuando la enseñanza de la gramática se materializa en un conjunto de técnicas didácticas propias de la AF, en el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la instrucción formal no contribuye al desarrollo en el aprendiz de habilidades para la producción.

2.3. Segunda pregunta de investigación

La segunda pregunta de investigación planteaba si en el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la propuesta didáctica que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas que incluyen actividades de práctica sistemática contribuye en mayor medida al desarrollo en el aprendiz de habilidades para la producción que la que la aborda mediante técnicas de la AF. Para abordar esta cuestión, se consideraron las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos (GP, GAF, GC) en las tareas de producción del pre-test y post-test. A continuación, se estudió si existían diferencias significativas entre las trayectorias realizadas del pre-test al post-test por los grupos cuando se compararon entre pares. Finalmente, se analizó la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos en el post-test.

En cuanto al primer aspecto, se reproduce a continuación, ahora como Tabla 18, la Tabla 16 de estadísticos descriptivos presentada antes en el apartado 2.2. Como ya se veía entonces, los grupos que recibieron enseñanza gramatical experimentaron del pre-test al post-test un ascenso en la puntuación media, concretamente: (a) de 2,86 a 6,21 puntos para el GP; y, (b) de 3,54 a 4,23 puntos para el GAF. Sin embargo, el grupo control (GC) experimentaba un ligero descenso de 2,67 a 2,33 puntos. Se observa entonces, que el GP obtenía en el post-test una puntuación superior a la alcanzada por el GAF. En cualquier caso, a continuación se representa gráficamente la interacción de las variables *grupo* y *test* (Figura 30).

	GP (N = 14)		GAF (N = 13)		GC (N = 9)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Media	2,86	6,21	3,54	4,23	2,67	2,33
Desviación estándar	1,95	2,04	1,56	0,83	1,80	1,80

Tabla 18: Estadísticos descriptivos en la tarea de producción del pre-test y post-test

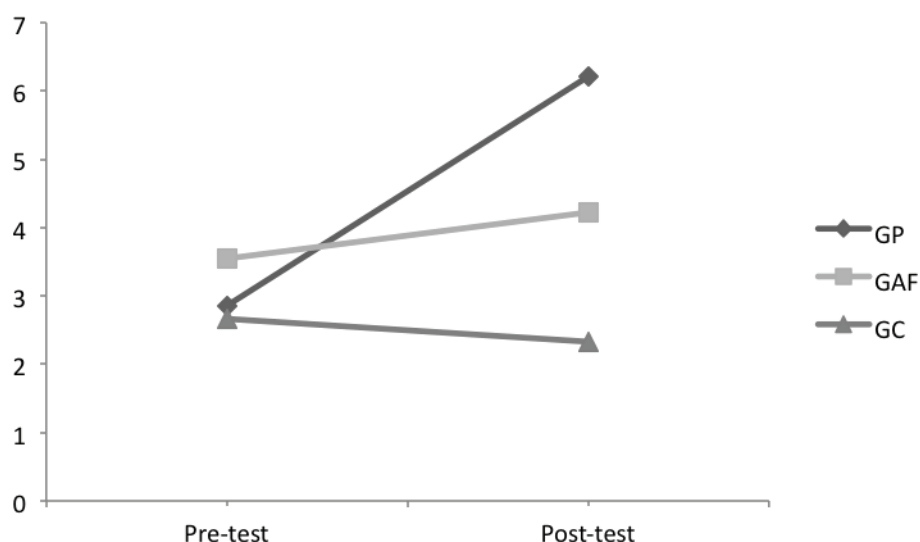


Figura 30: Interacción grupo×test en la tarea de producción

Para dar respuesta a la cuestión de qué propuesta de enseñanza gramatical resultaba más efectiva, los datos individuales de cada participante se sometieron a un ANOVA bifactorial mixto (3×2) con: (i) un factor entre-grupos (medidas independientes): *grupo*, que presentaba tres niveles (GC, GAF, GP); y, (ii) un factor intra-grupos (medidas repetidas): *test*, que presentaba dos niveles (pre-test y post-test). Los resultados de esta prueba en un nivel de significación del 0,05 se recogen a continuación en la Tabla 19:

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
GRUPO	45,75	2	22,87	5,96*	0,00	0,39
TEST	26,61	1	26,61	13,10*	0,00	0,53
GRUPO×TEST	43,49	2	21,74	10,71*	0,00	0,49

* $p < 0,05$

Tabla 19: ANOVA bifactorial mixto (grupo×test) en la tarea de producción

Como puede apreciarse, las variables *grupo*, $F(2, 33) = 5,96$, $p < 0,05$, $\eta = 0,39$, y *test*, $F(1, 33) = 13,10$, $p < 0,05$, $\eta = 0,53$, tuvieron un impacto significativo y grande en las puntuaciones de los participantes. Es decir, respectivamente, las medias de las puntuaciones medias entre el pre-test y el post-test fueron diferentes entre los grupos, y la media de las puntuaciones medias obtenidas en el pre-test fue diferente de la media de las puntuaciones medias obtenidas en el post-test. Por su parte, la interacción de las variables *grupo* y *test* también reveló un efecto significativo considerable, $F(2, 33) = 10,71$, $p < 0,05$, $\eta = 0,49$. Es decir, se detectaron diferencias entre las trayectorias del pre-test al post-test de los tres grupos. Considérese en este sentido el gráfico de la interacción de las variables *grupo* y *test* que se presentaba antes en la Figura 30.

No obstante, el análisis llevado a cabo hasta ahora sólo permite concluir que la instrucción formal sí contribuye a la adquisición de la forma meta especialmente cuando se consideran las trayectorias del GP y del GC. Sin embargo, dado que el efecto de la interacción entre los factores *grupo* y *test* no determina entre qué pares de trayectorias se encuentran las diferencias significativas, no se puede contestar aún a la segunda pregunta de investigación (comparación y posibilidades de las dos propuestas de enseñanza gramatical). Para solventar esta situación, se realizó el test de comparaciones *post hoc* Tukey HSD en un nivel de significación del 0,05. Como se observa en la Tabla 20, los resultados de dicho test revelaron que los efectos de la instrucción se debían a los siguientes contrastes: el GP fue significativamente diferente del GC ($p < 0,05$), pero no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre el GP y el GAF ($p > 0,05$), ni entre el GAF y el GC ($p > 0,05$). Es decir, aunque estos resultados no revelan diferencias significativas entre el GP y el GAF, y aunque la representación gráfica de la interacción entre los factores *grupo* y *test* (Figura 30) revela que el GP es el grupo con mejor trayectoria, seguido del GAF, y a continuación del GC, sólo el GP fue significativamente diferente del GC.

GRUPO	(I) GP, GAF, GC	(J) GP, GAF, GC	Diferencia de medias	<i>p</i>	Intervalo de confianza 95%	
					Inferior	Superior
Tukey HSD	GP	GAF	0,65	0,45	-0,66	1,96
		GC	2,04*	0,00	0,58	3,49
	GAF	GP	-0,65	0,45	-1,96	0,66
		GC	1,38	0,06	-0,09	2,86
	GC	GP	-2,04*	0,00	-3,49	-0,58
		GAF	-1,38	0,06	-2,86	0,09

* $p < 0,05$

Tabla 20: Test Tukey HSD en la tarea de producción (pre-test y post-test)

En cualquier caso, considerando que el ANOVA bifactorial mixto (3x2) y que el test Tukey HSD se habían realizado sobre las puntuaciones obtenidas en el pre-test y en el post-test, y pese a que no se detectaran entre las medias de los grupos en el pre-test diferencias significativas ($F(2, 33) = 0,77, p > 0,05$)¹⁷⁶, para alcanzar un mayor entendimiento de los resultados, se decidió trabajar sobre las puntuaciones del post-test. Concretamente, se realizó un ANOVA unifactorial con *grupo* como factor entre-grupos con tres niveles (GP, GAF, GC) y un test Tukey HSD de comparaciones *post hoc*.

En lo que a la primera prueba se refiere, como muestra la Tabla 21, el resultado del ANOVA mostró un efecto significativo y considerable de la variable *grupo*, $F(2, 33) = 15,68, p < 0,05, \eta = 0,69$, es decir, las medias de los grupos fueron significativamente diferentes.

¹⁷⁶ Véase el apartado 2.1.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>	η
Entre-grupos	84,30	2	42,15	15,68*	0,00	0,69
Intra-grupos	88,66	33	2,68			

**p* < 0,05

Tabla 21: ANOVA unifactorial (grupo) en la tarea de producción (post-test)

En cuanto al test *Tukey HSD*, realizado en un nivel de significación del 0,05 y realizado porque el test ANOVA determina que existen diferencias pero no explicita entre qué pares de grupos se encuentran, sus resultados, presentados en la Tabla 22, revelaron que: el GP fue significativamente diferente del GC (*p* < 0,05) y del GAF (*p* < 0,05), y que el GAF fue significativamente diferente del GC (*p* < 0,05). Es decir, las puntuaciones medias de todos los grupos fueron significativamente diferentes cuando se compararon entre pares. Luego, considerando estos resultados y las medias obtenidas en el post-test por los tres grupos y sus representaciones gráficas (Figura 30), se entiende que el GP fue significativamente superior a los grupos GAF y GC.

GRUPO	(I) GP, GAF, GC	(J) GP, GAF, GC	Diferencia de medias	<i>p</i>	Intervalo de confianza 95%	
					Inferior	Superior
Tukey HSD	GP	GAF	1,98*	0,01	0,43	3,53
		GC	3,88*	0,00	2,16	5,60
	GAF	GP	-1,98*	0,01	-3,53	-0,43
		GC	1,89*	0,03	0,15	3,64
	GC	GP	-3,88*	0,00	-5,60	-2,16
		GAF	-1,89*	0,03	-3,64	-0,15

**p* < 0,05

Tabla 22: Test *Tukey HSD* en la tarea de producción (post-test)

Volviendo ahora a la pregunta de investigación que abría este apartado (comparación y posibilidades de las dos propuestas de instrucción formal), cuando se trata de desarrollar en el aprendiz habilidades para producir la distinción modal en las construcciones de valoración en español/L2, resulta obvio que la propuesta de enseñanza gramatical que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas que incluyen actividades de práctica sistemática es superior a la propuesta que aborda la forma meta mediante técnicas propias de la AF, pues aunque el GAF obtiene resultados significativamente diferentes a los obtenidos por el GC (resultados superiores), el GP también obtiene resultados significativamente diferentes a los obtenidos por el GAF (resultados superiores).

3. INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE LA FORMA META: TAREA MIXTA

3.1. Homogeneidad de la muestra experimental antes de la fase de instrucción

Antes de estudiar los efectos de la manipulación experimental sobre las habilidades de los sujetos para interpretar y producir simultáneamente la distinción modal en las construcciones de valoración en español/L2, como se ha venido haciendo en el caso de las tareas de interpretación y de producción, en el caso de la tarea mixta se consideró la homogeneidad entre los tres grupos (GP, GAF, GC) con respecto al conocimiento previo de la forma meta en el pre-test. Una vez más, se optó por realizar este análisis para determinar si las puntuaciones obtenidas en el post-test eran producto de la manipulación experimental o de la existencia de diferencias previas entre los grupos participantes en el estudio antes de la investigación. Para este fin, se consideraron las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos en la tarea mixta del pre-test, y a continuación se analizó si dichas medias eran estadísticamente diferentes.

En lo que a la primera cuestión se refiere, como se observa en la Tabla 23 de estadísticos descriptivos y en la Figura 31 en la que se representan gráficamente las medias y los intervalos de confianza (95%), las medias de las puntuaciones individuales obtenidas por los participantes de los tres grupos en la tarea mixta se situaron, en un rango de 0 a 10 puntos, entre 0 y 1 punto. No se observan, por otro lado, importantes diferencias entre las desviaciones estándar.

	Media	Desviación estándar	Intervalo de confianza 95%	
			Inferior	Superior
GP (N = 14)	0,50	0,65	0,12	0,88
GAF (N = 13)	0,62	0,87	0,09	1,14
GC (N = 9)	0,67	0,86	0,00	1,33

Tabla 23: Estadísticos descriptivos en la tarea mixta del pre-test

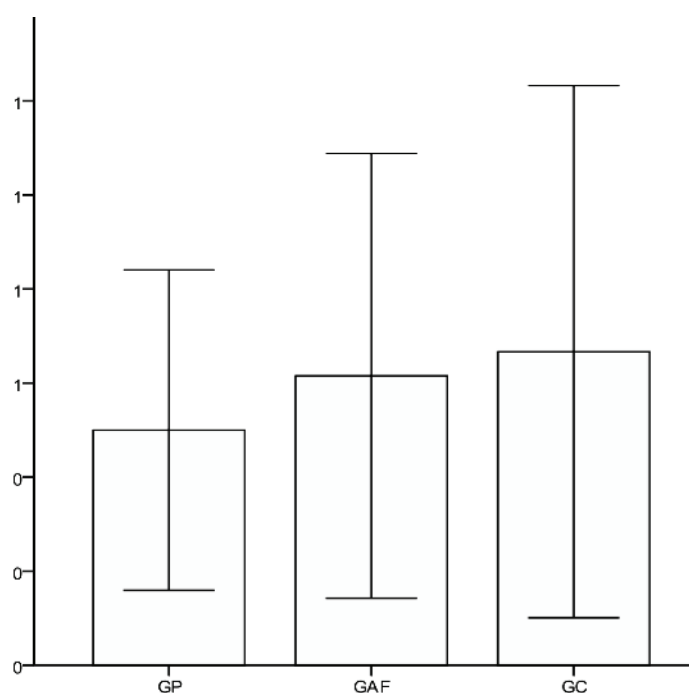


Figura 31: Medias e intervalos de confianza (95%) en la tarea mixta del pre-test

Como puede apreciarse tanto en la tabla como en el gráfico, las puntuaciones medias obtenidas por cada grupo en la tarea mixta del pre-test fueron muy similares, concretamente: GP ($M = 0,50$), GAF ($M = 0,62$), y GC ($M = 0,67$). Con el fin de estudiar entonces la homogeneidad estadística, los resultados individuales de cada participante se sometieron a un ANOVA de un factor con *grupo* como variable entre-grupos con tres niveles (GC, GAF, GP). La Tabla 24 presenta el resultado de esta prueba en un nivel de significación del 0,05, y, como se observa, el efecto de la variable *grupo* no mostró diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los tres grupos, $F(2, 33) = 0,13$, $p > 0,05$. Es decir, los tres grupos tuvieron una actuación lingüística similar en la interpretación y la producción simultánea de la forma meta en el pre-test.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p
Entre-grupos	0,17	2	0,08	0,13	0,87
Intra-grupos	20,57	33	0,62		

* $p < 0,05$

Tabla 24: ANOVA unifactorial (*grupo*) en la tarea mixta del pre-test

Considerando estos resultados, se puede asumir que cualquier diferencia observada entre las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos en el post-test se debe a la manipulación experimental y no a la existencia de diferencias entre los grupos en cuanto al conocimiento previo del ítem meta antes de la fase de instrucción.

3.2. Primera pregunta de investigación

La primera pregunta de investigación planteaba si en el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, contribuye la instrucción formal al desarrollo en el aprendiz de habilidades para la interpretación y producción simultánea. Para abordar esta cuestión, se consideraron las puntuaciones medias obtenidas en la tarea mixta del pre-test y del post-test por los tres grupos (GP, GAF, GC), y a continuación se estudió para cada grupo, si existían diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pre-test y post-test.

En lo que al primer aspecto se refiere, la Tabla 25 de estadísticos descriptivos muestra, en un rango de 0 a 10 puntos, una variación de la puntuación media: (a) de 0,50 a 4,00 puntos para el GP; (b) de 0,62 a 1,08 puntos para el GAF; y, (c) de 0,67 a 0,22 puntos para el GC. Es decir, los grupos que recibieron instrucción formal experimentaron del pre-test al post-test un ascenso de la puntuación media, mientras que el GC experimentó un ligero descenso. Obsérvese en este sentido, la representación gráfica de la evolución del pre-test al post-test de cada grupo (Figura 32). Por otro lado, cabe mencionar que no se detectaron diferencias llamativas entre las desviaciones estándar, salvo en el caso de la actuación lingüística del GP en el post-test donde sí se observa cierta variabilidad con respecto a los otros dos grupos.

	GP (N = 14)		GAF (N = 13)		GC (N = 9)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Media	0,50	4,00	0,62	1,08	0,67	0,22
Desviación estándar	0,65	2,85	0,87	0,86	0,86	0,44

Tabla 25: Estadísticos descriptivos en la tarea mixta del pre-test y post-test

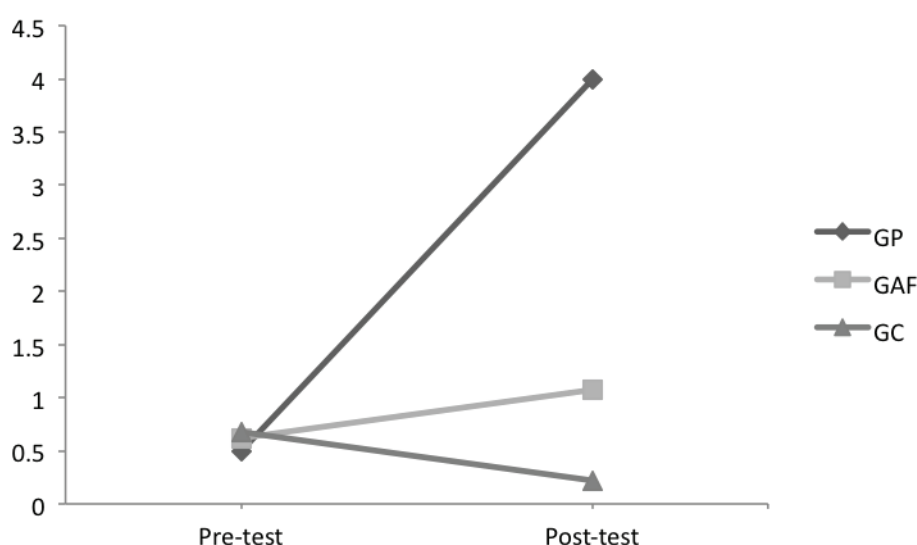


Figura 32: Medias del GP, GAF y GC en la tarea mixta del pre-test y post-test

En lo que a la segunda cuestión se refiere, con el fin de estudiar las diferencias entre las medias de los tres grupos en el pre-test y post-test, y la posible correlación entre tales diferencias y la intervención experimental, se llevaron a cabo, para cada grupo, una prueba *t* de muestras relacionadas con *test* como factor intra-grupos que presentaba dos niveles (pre-test y post-test). Como se observa en la Tabla 26, los resultados de estas pruebas en un nivel de significación del 0,05 revelaron un efecto significativo del factor *test* para el GP, $t(13) = -4,83$, $p < 0,05$, $\eta = 0,80$; pero no para el GAF, $t(12) = -2,14$, $p > 0,05$, ni para el GC, $t(8) = 1,31$, $p > 0,05$. Es decir, en el caso de la interpretación y la producción simultánea de la forma meta, de los grupos que recibieron instrucción formal, sólo el GP obtuvo en el post-test una puntuación significativamente diferente a la que obtenía en el pre-test (superior), mientras que el GAF y el GC tuvieron en las dos pruebas experimentales una actuación lingüística que no fue significativamente diferente.

	Grados de libertad	<i>t</i>	<i>p</i>	η
GP (<i>N</i> = 14)	13	-4,83*	0,00	0,80
GAF (<i>N</i> = 13)	12	-2,14	0,05	---
GC (<i>N</i> = 9)	8	1,31	0,22	---

* $p < 0,05$

Tabla 26: Prueba *t* (test) en la tarea mixta

Considerando el análisis estadístico aquí presentado junto con la representación gráfica de la evolución de cada grupo (Figura 32), se concluye, con respecto a la primera pregunta de investigación, que en el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la instrucción formal sí contribuye al desarrollo en el aprendiz de habilidades para su interpretación y producción cuando se define la enseñanza de la gramática como conjunto de técnicas que integran actividades de práctica sistemática. Sin embargo, cuando se identifica a la instrucción formal con las técnicas propias de la AF, en el aprendizaje de la forma meta aquí investigada, la instrucción formal no contribuye al desarrollo de habilidades en el aprendiz para la interpretación y producción.

3.3. Segunda pregunta de investigación

La segunda pregunta de investigación planteaba si en el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la propuesta didáctica que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas que incluyen actividades de práctica sistemática contribuye en mayor medida al desarrollo en el aprendiz de habilidades para la interpretación y producción que la que la aborda mediante técnicas de la AF. Como en el caso de las tareas de interpretación y producción, para abordar esta cuestión se consideró, en primer lugar, las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos (GP, GAF, GC) en el pre-

test y en post-test. A continuación se estudió si existían o no diferencias significativas entre las trayectorias realizadas del pre-test al post-test por los tres grupos cuando se compararon entre pares. Finalmente, se analizó la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos en el post-test.

En cuanto al primer aspecto, se reproduce a continuación, ahora como Tabla 27, la Tabla 25 de estadísticos descriptivos presentada antes en el apartado 3.2. Como ya se discutiera entonces, los grupos que recibieron instrucción formal (GP y GAF) experimentaron del pre-test al post-test un ascenso de la puntuación media, frente al grupo control (GC) que experimentó un ligero descenso. Más específicamente, en un rango de 0 a 10 puntos, la puntuación media varió: (a) de 0,50 a 4,00 puntos para el GP; (b) de 0,62 a 1,08 puntos para el GAF; y, (c) de 0,67 a 0,22 puntos para el GC. Por otro lado, la mejoría que experimentó el grupo GP fue notablemente superior a la que experimentó el GAF. Considérese en cualquier caso, la representación gráfica de la interacción de las variables *grupo* y *test* que se presenta en la Figura 33.

	GP (N = 14)		GAF (N = 13)		GC (N = 9)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Media	0,50	4,00	0,62	1,08	0,67	0,22
Desviación estándar	0,65	2,85	0,87	0,86	0,86	0,44

Tabla 27: Estadísticos descriptivos en la tarea mixta del pre-test y post-test

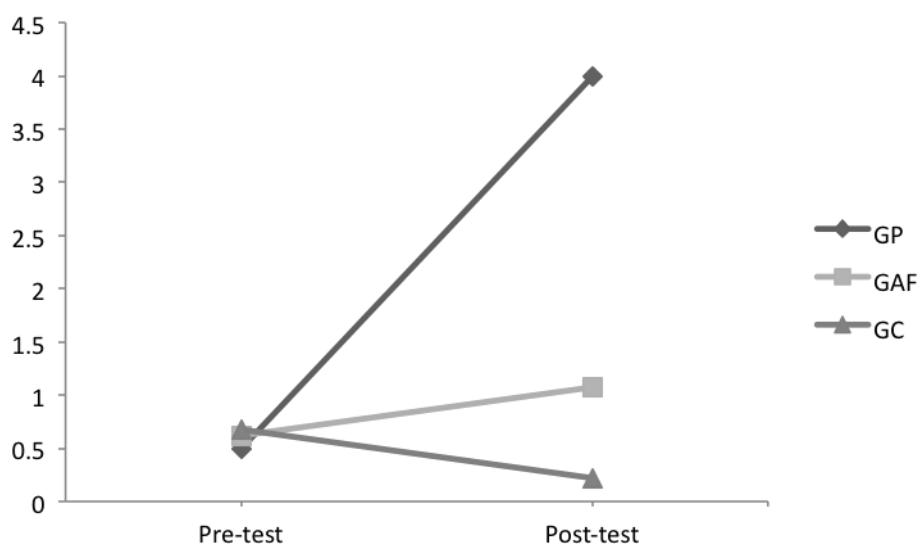


Figura 33: Interacción grupo x test en la tarea mixta

Para abordar la cuestión de qué propuesta de instrucción formal es más efectiva, los datos de cada participante se sometieron a un ANOVA bifactorial mixto (3x2) con: (i) un factor entre-grupos (medidas independientes): *grupo*, que presentaba tres niveles (GC, GAF, GP); y, (ii) un factor intra-grupos (medidas repetidas): *test*, que presentaba dos niveles (pre-test y

post-test). Los resultados de esta prueba en un nivel de significación del 0,05 se presentan a continuación en la Tabla 28:

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p	η
GRUPO	43,79	2	21,89	8,85*	0,00	0,46
TEST	23,83	1	23,83	14,18*	0,00	0,54
GRUPO×TEST	51,89	2	25,94	15,43*	0,00	0,56

* $p < 0,05$

Tabla 28: ANOVA bifactorial mixto (grupo×test) en la tarea mixta

Como se puede observar, los efectos tanto de la variable *grupo*, $F(2, 33) = 8,85$, $p < 0,05$, $\eta = 0,46$, como de la variable *test*, $F(1, 33) = 14,18$, $p < 0,05$, $\eta = 0,54$, fueron significativos y considerables. Es decir, respectivamente, las medias de las puntuaciones medias entre el pre-test y el post-test fueron significativamente diferentes entre los grupos, y la media de las puntuaciones medias obtenidas en el pre-test fue significativamente diferente de la media de las puntuaciones medias obtenidas en el post-test. Por su parte, el efecto de la interacción de las variables *grupo* y *test* fue asimismo significativo y grande, $F(2, 33) = 15,43$, $p < 0,05$, $\eta = 0,56$. Es decir, se detectaron diferencias significativas entre las trayectorias del pre-test al post-test de los tres grupos en la tarea mixta. Considérese en este sentido la representación gráfica de la interacción de las variables *grupo* y *test* presentada anteriormente en la Figura 33.

Sin embargo, una vez más, teniendo en cuenta que el efecto de la interacción entre *grupo* y *test* determina únicamente que del pre-test al post-test los tres grupos participantes siguieron trayectorias significativamente diferentes pero no explicita qué trayectorias difirieron entre sí, lo expuesto hasta ahora sólo contesta parcialmente a la ya contestada primera pregunta de investigación, especialmente cuando se consideran las trayectorias de los grupos GP y GC, pues son los más divergen entre sí. Por lo tanto, con el fin aclarar entonces entre qué pares de trayectorias se encuentran las diferencias significativas, se realizó el test de comparaciones *post hoc Tukey HSD* en un nivel de significación del 0,05. Los resultados de dicho test se presentan en la Tabla 29, y como se observa, estos datos revelaron que los efectos de la instrucción se debían a los siguientes contrastes: el GP fue significativamente diferente del GC ($p < 0,05$) y del GAF ($p < 0,05$), pero no se detectaron diferencias significativas entre el GAF y el GC ($p > 0,05$). Estos resultados entonces, junto con la representación gráfica de la interacción entre las variables *grupo* y *test* (Figura 33), revelan que el GP tuvo una actuación lingüística superior al GAF y al GC, que por su parte no se diferenciaron entre sí.

GRUPO	(I)	(J)	Diferencia de medias	p	Intervalo de confianza 95%	
	GP, GAF, GC	GP, GAF, GC			Inferior	Superior
Tukey HSD	GP	GAF	1,40*	0,00	0,35	2,45
		GC	1,81*	0,00	0,64	2,97
	GAF	GP	-1,40*	0,00	-2,45	-0,35
		GC	0,40	0,68	-0,78	1,58
	GC	GP	-1,81*	0,00	-2,97	-0,64
		GAF	-0,40	0,68	-1,58	0,78

* $p < 0,05$

Tabla 29: Test Tukey HSD en la tarea mixta (pre-test y post-test)

Ahora bien, si se considera una vez más que tanto el ANOVA bifactorial mixto (3x2) como el test *Tukey HSD* se habían realizado considerando las puntuaciones obtenidas en el pre-test y en el post-test, y pese a que entre las puntuaciones medias de los grupos en el pre-test no se detectaran diferencias significativas ($F(2, 33) = 0,13, p > 0,05$)¹⁷⁷, con el fin de alcanzar un mayor entendimiento de la situación, se decidió trabajar sobre las puntuaciones obtenidas en el post-test. Concretamente, se optó por realizar un ANOVA unifactorial con *grupo* como factor entre-grupos con tres niveles (GP, GAF, GC) y un posterior test *Tukey HSD* sobre las puntuaciones obtenidas en el post-test.

En cuanto al primer test, los resultados se presentan en la Tabla 30 y como se observa, el resultado del ANOVA realizado en un nivel de significación del 0,05 mostró un efecto significativo y considerable de la variable *grupo*, $F(2, 33) = 13,53, p < 0,05, \eta = 0,67$. Es decir, en el post-test, las medias de los grupos participantes en la investigación fueron significativamente diferentes.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p	η
Entre-grupos	95,52	2	47,76	13,53*	0,00	0,67
Intra-grupos	116,47	33	3,53			

* $p < 0,05$

Tabla 30: ANOVA unifactorial (grupo) en la tarea mixta (post-test)

No obstante, dado que el ANOVA sólo expone la existencia de diferencias pero no determina entre qué pares de grupos se encuentran, se recurrió a los resultados del *Tukey HSD* para resolver esta cuestión. En la misma línea que el *Tukey HSD* anterior y como se observa en la Tabla 31, este test reveló en un nivel de significación del 0,05 que: el GP fue significativamente diferente del GC ($p < 0,05$) y del GAF ($p < 0,05$), pero que el GAF no fue significativamente diferente del GC ($p > 0,05$). Es decir, de nuevo estos resultados, junto con la interacción entre

¹⁷⁷ Véase el apartado 3.1.

las variables *grupo* y *test* representada gráficamente en la Figura 33, revelan que el GP tuvo una actuación lingüística superior a los grupos GAF y GC, y que estos dos últimos grupos no se diferenciaron entre sí.

GRUPO						
	(I) GP, GAF, GC	(J) GP, GAF, GC	Diferencia de medias	<i>p</i>	Intervalo de confianza 95%	
					Inferior	Superior
Tukey HSD	GP	GAF	2,92*	0,00	1,15	4,70
		GC	3,77*	0,00	1,81	5,75
	GAF	GP	-2,92*	0,00	-4,70	-1,15
		GC	0,85	0,55	-1,14	2,85
	GC	GP	-3,77*	0,00	-5,75	-1,81
		GAF	-0,85	0,55	-2,85	1,14

**p* < 0,05

Tabla 31: Test Tukey HSD en la tarea mixta (post-test)

Por lo tanto, retomando ahora la cuestión sobre las posibilidades y comparación de las dos propuestas de instrucción formal, queda claro que la propuesta de enseñanza gramatical que aborda el tratamiento de la forma meta mediante técnicas que incluyen actividades de práctica sistemática es superior a la propuesta que aborda la forma meta mediante técnicas de la AF cuando se trata de desarrollar en el aprendiz habilidades para interpretar y producir simultáneamente la distinción modal en las construcciones de valoración en español/L2, pues la primera produce resultados significativamente diferentes a la segunda (superiores), y a la ausencia de instrucción formal (también superiores).

capítulo siete

Conclusiones

1. RESUMEN DEL PRESENTE ESTUDIO

Esta tesis doctoral surge de la inquietud que produce un análisis detallado de la propuesta teórica de instrucción formal de una segunda lengua (L2) hoy en boga en los foros académicos, la *atención a la forma* (AF) (Long, 1988, 1991, 2007; Long y Robinson, 1998). Como se exponía en el capítulo inicial de este trabajo, dicho análisis revela que la AF se materializa en técnicas didácticas como la reformulación correctiva, el *input* realzado, o la anegación del *input*; es decir, procedimientos poco explícitos, breves, que evitan obstruir el flujo de la comunicación y que responden a un problema comunicativo, que permiten al aprendiz *captar* determinadas formas de la lengua meta, y en los que no se contempla como parte integrante a las actividades de práctica sistemática que involucran al aprendiz en la comunicación de mensajes reales mediante la forma meta.

Teniendo en cuenta dicha caracterización de la AF, se observa entonces que esta propuesta de instrucción dista de la intuición y la conclusión científicamente probada en

psicología cognitiva de que “la práctica es la clave del éxito”. En este sentido, de acuerdo con la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento (ACT) (Anderson, 1976, 1982, 1983, 1993; Neves y Anderson, 1981; Anderson y Lebiere, 1998; Anderson *et al.*, 2002; Anderson *et al.*, 2004), una teoría sobre la cognición humana que un importante número de especialistas en lingüística aplicada suscribe para explicar el desarrollo de la interlengua (IL) (McLaughlin, 1978, 1987, 1990; Sharwood Smith, 1981; McLaughlin *et al.*, 1983; Chaudron, 1985; Faerch y Kasper, 1987; O’Malley *et al.*, 1987; Ur, 1988, 1996; Hulstijn, 1990; Schmidt, 1992a; DeKeyser, 1994, 1998, 2001, 2007b, 2007d, 2007e, 2009, 2010; de Bot, 1996; Johnson, 1996; McLaughlin y Heredia, 1996; Segalowitz, 2003; DeKeyser y Juffs, 2005; Muranoi, 2007), el conocimiento que subyace al comportamiento experto resulta de una práctica sistemática relevante. Por otro lado, dada esta caracterización de la AF, esta propuesta dista también de la concepción que la mayoría tiene de la enseñanza de la gramática, pues como recoge Alonso-Aparicio (2010b), los estudiantes universitarios asocian la enseñanza explícita con la presentación inductiva o deductiva y con distinto grado de explicitud formal, de una determinada regla de la lengua objeto de estudio, y con una práctica sistemática de dicha regla que avanza en un *continuum* de [+] a [-] control.

Considerando entonces la contribución potencial de las actividades de práctica sistemática al desarrollo de la IL, en esta tesis se propuso investigar hasta qué punto este tipo de actividades deberían contemplarse como un constituyente más de la instrucción formal. Asimismo, aunque hoy se asume como válida la premisa de que proporcionar algún tipo de información gramatical contribuye al aprendizaje lingüístico (Long, 1983a, 1988; Norris y Ortega, 2000), y por lo tanto la polémica sobre el rol de la instrucción gramatical parece *a priori* resuelta, hay quien sostiene que “las posibilidades de la instrucción explícita se han exagerado” (Doughty, 2003: 274) (TA)^{178,179}. Así pues, esta tesis se proponía también arrojar luz a este debate.

Para abordar ambos objetivos de investigación, este trabajo planteó comparar las posibilidades de la ausencia de enseñanza formal y de dos propuestas de instrucción, la AF (materializada como reformulación correctiva, *input* realizado, y anegación del *input*) y un enfoque de instrucción que combina la explicación más o menos explícita de la AF con actividades de práctica sistemática. Para ello, se llevó entonces a cabo un estudio cuasi-experimental que investigó el impacto de los tres contextos de aprendizaje en la adquisición de la distinción modal en las construcciones de valoración en español/L2 (p. e., *es un horror que, creo que*), durante un periodo de seis semanas (una sesión de 90 minutos/semana), y durante el desarrollo de dos tareas reales (la redacción de un artículo de opinión para un periódico, y la realización de una entrevista oral con el responsable de la Oficina de Relaciones

¹⁷⁸ “[t]he case for explicit instruction has been overstated.” (Doughty, 2003: 274).

¹⁷⁹ Véase también Doughty (2004).

Internacionales de la universidad en la que el estudiante hipotéticamente quería realizar una estancia Erasmus).

En nuestro estudio participaron 36 estudiantes de español/L2 de la Universidad Técnica de Aquisgrán (Alemania) que fueron distribuidos en tres grupos de trabajo: (a) el grupo que recibió actividades de práctica sistemática (GP; $n = 14$); (b) el grupo AF (GAF; $n = 13$); y, (c) el grupo control o grupo que no recibió instrucción formal sobre el ítem meta (GC; $n = 9$). Las habilidades de interpretación y producción de los participantes se midieron siguiendo un diseño pre-test/post-test. Por su parte, las tareas incluidas en las pruebas experimentales fueron muy similares y se diseñaron con el fin de medir el conocimiento responsable de la actuación lingüística espontánea. Éstas incluyeron: (a) una tarea de interpretación (discriminación); (b) una tarea de producción (rellenar huecos); y, (c) una tarea de interpretación y producción simultánea (juicio de gramaticalidad seguido de corrección).

Si en el capítulo previo se analizaban los resultados recogidos en nuestro estudio, en este capítulo se discuten a la luz de las preguntas e hipótesis de investigación formuladas a su inicio (apartado 2). Posteriormente, se extraen conclusiones sobre los resultados obtenidos (apartado 3), y se discuten las limitaciones (apartado 4) e implicaciones didácticas del estudio (apartado 5). Finalmente, se detallan futuras líneas de investigación (apartado 6).

2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta sección discute los resultados obtenidos en el presente estudio a la luz de las preguntas e hipótesis de investigación planteadas a su inicio.

2.1. Hipótesis 1.1: Efectos de la instrucción formal en la tarea de interpretación

La pregunta de investigación 1.1 planteaba:

En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, ¿contribuye la instrucción formal al desarrollo de habilidades en el aprendizaje para la interpretación?

La hipótesis de investigación 1.1 proponía:

En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la instrucción formal contribuye al desarrollo de habilidades en el aprendizaje para la interpretación.

Como se presentara en el apartado 1.2 del capítulo 6, los resultados de la tarea de interpretación mostraron que los grupos que recibieron instrucción formal (GP y GAF) mejoraron significativamente su actuación del pre-test al post-test; sin embargo, no se obtuvieron diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por el grupo control (GC) en las dos versiones de la prueba experimental (pre-test y post-test). Es decir, el presente estudio demuestra que la instrucción formal contribuyó a que los sujetos aprendieran la forma meta. Por lo tanto, la respuesta a la pregunta de investigación 1.1 es afirmativa. Por su parte, la hipótesis de investigación 1.1 se confirma: la instrucción formal, materializada como AF o como la combinación de explicación explícita y actividades de práctica sistemática, contribuye al desarrollo de habilidades en el aprendiz para la interpretación de la distinción modal en las construcciones de valoración. Estos resultados apoyan las conclusiones previas sobre la contribución positiva de la instrucción gramatical al desarrollo de la IL (Long, 1983a, 1988; Norris y Ortega, 2000).

2.2. Hipótesis 1.2: Efectos de la instrucción formal en la tarea de producción

La pregunta de investigación 1.2 planteaba:

En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, ¿contribuye la instrucción formal al desarrollo de habilidades en el aprendiz para la producción?

La hipótesis de investigación 1.2 proponía:

En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la instrucción formal contribuye al desarrollo de habilidades en el aprendiz para la producción.

Como se mostrara en el apartado 2.2 del capítulo 6, los resultados de la tarea de producción revelaron que el GP mejoró significativamente tras la manipulación experimental. Por su parte, el GAF y el GC no experimentaron mejora significativa del pre-test al post-test; no obstante, el GAF obtuvo resultados superiores en el post-test a los obtenidos en el pre-test, mientras que el GC experimentó un ligero descenso de la puntuación del pre-test al post-test. A la luz de estos resultados, el presente estudio muestra que la instrucción formal contribuyó a que los sujetos aprendieran la forma meta cuando se materializó como la combinación de explicación explícita y actividades de práctica sistemática, pero no cuando se materializó en los procedimientos de la AF. Luego, la respuesta a la pregunta de investigación 1.2 es parcialmente afirmativa. Por su parte, la hipótesis de investigación 1.2 se confirma sólo parcialmente: la instrucción formal, sólo cuando se materializa en la combinación de explicación explícita y

actividades de práctica sistemática, contribuye al desarrollo de habilidades en el aprendizaje para la producción de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2.

Con respecto a los resultados obtenidos por el GAF, es importante considerarlos en relación a la investigación centrada en las posibilidades de la instrucción formal, pues nuestros resultados parecen *a priori* rebatir las conclusiones alcanzadas por dicha investigación sobre la eficacia de la instrucción gramatical para contribuir al desarrollo de la IL (Long, 1983a, 1988; Norris y Ortega, 2000). En este sentido, creemos que una explicación a la limitada actuación lingüística del GAF radica en la naturaleza breve y poco explícita de los procedimientos didácticos en los que se materializa la AF. Es decir, como se discutiera en el capítulo inicial de la fundamentación teórica, si bien la AF es una propuesta de instrucción formal psicolingüísticamente sostenible y que cuenta con un importante respaldo empírico, la naturaleza breve y poco explícita de los procedimientos didácticos en los que se materializa puede que no baste en la adquisición de formas inherentemente complejas como la distinción modal, por lo menos durante un periodo de seis semanas, y especialmente si el aprendizaje se mide bajo presión mediante restricciones de tiempo y tareas diseñadas para evitar la reflexión metalingüística.

2.3. Hipótesis 1.3: Efectos de la instrucción formal en la tarea mixta

La pregunta de investigación 1.3 planteaba:

En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, ¿contribuye la instrucción formal al desarrollo de habilidades en el aprendizaje para la interpretación y producción?

La hipótesis de investigación 1.3 proponía:

En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la instrucción formal contribuye al desarrollo de habilidades en el aprendizaje para la interpretación y producción.

Como se mostrara en el apartado 3.2 del capítulo 6, los resultados de la tarea mixta revelaron que el GP mejoró significativamente tras la manipulación experimental. Por su parte, el GAF y el GC no experimentaron mejora significativa del pre-test al post-test; no obstante, el GAF obtuvo resultados superiores en el post-test a los obtenidos en el pre-test, mientras que el GC experimentó un ligero descenso de la puntuación del pre-test al post-test. Es decir, los resultados muestran que la instrucción formal contribuyó a que los sujetos aprendieran la forma meta cuando se materializó como la combinación de explicación explícita y actividades

de práctica sistemática, pero no cuando se materializó en los procedimientos de la AF. Luego, la respuesta a la pregunta de investigación 1.3 es parcialmente afirmativa. Por su parte, la hipótesis de investigación 1.3 se corrobora sólo parcialmente: la instrucción formal, sólo cuando se materializa en la combinación de explicación explícita y actividades de práctica sistemática, contribuye al desarrollo de habilidades en el aprendizaje para interpretar y producir simultáneamente la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2.

Al igual que ocurría en el caso de la tarea de producción, es importante considerar los resultados obtenidos por el GAF en relación a la investigación centrada en las posibilidades de la instrucción formal, pues de nuevo nuestros resultados parecen *a priori* rebatir las conclusiones alcanzadas por dicha investigación sobre la eficacia de la instrucción gramatical para contribuir al desarrollo de la IL (Long, 1983a, 1988; Norris y Ortega, 2000). En este sentido, creemos que el GAF no experimentó una mejora significativa del pre-test al post-test debido a la naturaleza breve y poco explícita de los procedimientos de la AF. Una vez más, tales características pueden no resultar suficientes cuando se trata de la adquisición de formas inherentemente complejas como la distinción modal, por lo menos durante un periodo de seis semanas, y especialmente si el aprendizaje se mide bajo presión mediante restricciones de tiempo y tareas diseñadas para evitar la reflexión metalingüística.

2.4. Hipótesis 2.1: Comparación de propuestas en la tarea de interpretación

La pregunta de investigación 2.1 planteaba:

En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, ¿qué propuesta didáctica –la AF o la combinación de explicación explícita y actividades de práctica sistemática– contribuye en mayor medida al desarrollo de habilidades en el aprendizaje para la interpretación?

La hipótesis de investigación 2.1 proponía:

En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la combinación de explicación explícita y actividades de práctica sistemática es superior a la AF cuando se trata de desarrollar habilidades en el aprendizaje para la interpretación.

Como se indicara en el apartado 1.3 del capítulo 6, los resultados de la tarea de interpretación no revelaron diferencias significativas entre el GP y el GAF ni en la trayectoria del pre-test al post-test ni en las puntuaciones del post-test; no obstante, el GP fue el único grupo que, cuando se comparó con la ausencia de instrucción formal, obtuvo diferencias

significativas en ambos análisis. Es decir, aunque ambos enfoques de enseñanza no difirieran –estadísticamente hablando– entre sí, el enfoque que incluyó actividades de práctica sistemática fue superior a la AF porque cuando se comparó a ambos tratamientos con la ausencia de instrucción, sólo el primero produjo diferencias significativas. A la luz entonces de estos resultados, se confirma la hipótesis 2.1: en el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la combinación de explicación explícita y actividades de práctica sistemática es superior a la AF cuando se trata de desarrollar habilidades en el aprendiz para la interpretación. Nuestros resultados apoyan entonces la conclusión avanzada en psicología cognitiva, y más específicamente por la ACT, sobre el rol de la práctica sistemática en la adquisición de destrezas. En la literatura sobre el aprendizaje y la enseñanza de una L2, nuestros resultados también apoyan las conclusiones de DeKeyser (1997) sobre las posibilidades de las actividades de práctica sistemática para contribuir al desarrollo de la IL.

2.5. Hipótesis 2.2: Comparación de propuestas en la tarea de producción

La pregunta de investigación 2.2 planteaba:

En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, ¿qué propuesta didáctica –la AF o la combinación de explicación explícita y actividades de práctica sistemática– contribuye en mayor medida al desarrollo de habilidades en el aprendiz para la producción?

La hipótesis de investigación 2.2 proponía:

En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la combinación de explicación explícita y actividades de práctica sistemática es superior a la AF cuando se trata de desarrollar habilidades en el aprendiz para la producción.

Como se indicara en el apartado 2.3 del capítulo 6, los resultados de la tarea de producción resultaron un panorama algo complejo. Por un lado, en cuanto a la trayectoria pre-test/post-test, los resultados pusieron de manifiesto que: (a) el GP y el GAF –estadísticamente hablando– tuvieron la misma actuación lingüística en la producción de la forma meta; y, (b) sólo el GP fue significativamente superior al GC cuando ambos grupos experimentales fueron comparados con el GC. Por otro lado, en cuanto a los resultados obtenidos en el post-test, los resultados mostraron que: (1) todas las comparaciones entre pares producían diferencias significativas; y, (2) el GP obtenía el resultado más alto, seguido del GAF, y por último del GC. Es decir, en cuanto a la trayectoria pre-test/post-test, aunque ambos enfoques de enseñanza no difirieran –estadísticamente hablando– entre sí, el enfoque que incluyó actividades de

práctica sistemática fue superior a la AF porque cuando se comparó a ambos tratamientos con la ausencia de instrucción, sólo el primero produjo diferencias significativas. En lo que a las puntuaciones del post-test se refiere, el GP fue claramente superior al GAF. Concluyendo entonces, la hipótesis 2.2 se confirma: la combinación de explicación explícita y actividades de práctica sistemática resulta superior a la AF cuando se trata de desarrollar habilidades en el aprendiz para la producción de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2. Nuevamente, nuestros resultados apoyan entonces la conclusión avanzada en psicología cognitiva por la ACT y en la literatura sobre el aprendizaje y la enseñanza de una L2 por DeKeyser (1997), sobre las posibilidades de la práctica sistemática para contribuir al desarrollo de la IL.

2.6. Hipótesis 2.3: Comparación de propuestas en la tarea mixta

La pregunta de investigación 2.3 planteaba:

En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, ¿qué propuesta didáctica –la AF o la combinación de explicación explícita y actividades de práctica sistemática– contribuye en mayor medida al desarrollo de habilidades en el aprendiz para la interpretación y producción?

La hipótesis de investigación 2.3 proponía:

En el aprendizaje de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2, la combinación de explicación explícita y actividades de práctica sistemática es superior a la AF cuando se trata de desarrollar habilidades en el aprendiz para la interpretación y producción.

Como se mostrara en el apartado 3.3 del capítulo 6, los resultados de la tarea mixta revelaron que tanto en la trayectoria del pre-test al post-test, como en los resultados obtenidos en el post-test, el GP fue significativamente superior al GAF y al GC, grupos estos dos últimos entre los que no se obtuvieron diferencias significativas. Por lo tanto, la confirmación de la hipótesis 2.3 es directa: la combinación de explicación explícita y actividades de práctica sistemática resulta superior a la AF cuando se trata de desarrollar habilidades en el aprendiz para la interpretación y producción simultánea de la selección modal en las construcciones de valoración en español/L2. Nuevamente, nuestros resultados apoyan la conclusión avanzada por la ACT y por DeKeyser (1997), sobre las posibilidades de la práctica sistemática para contribuir al desarrollo de la IL.

3. CONCLUSIONES Y APORTACIONES DE ESTE ESTUDIO

Como se recogía en el apartado 2. del capítulo 4., el presente estudio se planteaba como objetivos específicos:

- a) Contribuir a un mejor entendimiento del estatus de la práctica sistemática como proceso integrante del aprendizaje lingüístico.
- b) Aportar luz sobre las posibilidades de la instrucción formal para contribuir al desarrollo lingüístico.
- c) Dilucidar hasta qué punto las actividades de práctica sistemática deberían contemplarse como un constituyente más de la instrucción formal.

Considerando los resultados obtenidos en nuestro estudio y los objetivos de investigación planteados a su inicio, en este apartado se discuten las conclusiones a las que nos permiten llegar.

3.1. Estatus de la práctica sistemática como proceso del aprendizaje lingüístico

Uno de los objetivos de esta tesis doctoral es contribuir a un mejor entendimiento del estatus de la práctica sistemática como proceso integrante del aprendizaje lingüístico. Recuérdese, en este sentido, que por “práctica sistemática” se entiende aquí: “[a]ctividades específicas en la segunda lengua, en las que se participa sistemáticamente, deliberadamente, con el objetivo de desarrollar conocimiento y destrezas en la segunda lengua.” (DeKeyser, 2007b: 1) (TA)¹⁸⁰.

En lo que a este objetivo de investigación se refiere, la verdad es que “[E]l concepto de práctica de una segunda lengua permanece extraordinariamente poco examinado desde un punto de vista teórico” (DeKeyser, 2007b: 1) (TA)¹⁸¹ quizás por asociación con las, en un momento dado, cuestionadas posibilidades de la instrucción formal y de la producción lingüística para fomentar el aprendizaje, y quizás por su identificación con los ejercicios mecanicistas. Sin embargo, no sólo ha quedado demostrado que la instrucción formal y la producción lingüística sí pueden tener un impacto positivo¹⁸², y que la práctica sistemática es compatible con ejercicios que fomentan la asociación de forma, significado, y función lingüística¹⁸³, sino que además, la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento (Anderson, 1976 y sgtes.) postula que el conocimiento que subyace al comportamiento experto resulta (entre otros) de la práctica sistemática¹⁸⁴. Por lo tanto, considerando esto y a la luz de los

¹⁸⁰ “[s]pecific activities in the second language, engaged in systematically, deliberately, with the goal of developing knowledge of and skills in the second language.” (DeKeyser, 2007b: 1).

¹⁸¹ “[T]he concept of second language practice remains remarkably unexamined from a theoretical point of view” (DeKeyser, 2007b: 1).

¹⁸² Véanse los apartados 1.2. y 3.3. de los capítulos 1 y 2 respectivamente.

¹⁸³ Véase el apartado 1.2. del capítulo 3.

¹⁸⁴ Véase el apartado 2. del capítulo 2.

resultados obtenidos en nuestro estudio, se concluye lo siguiente con respecto a nuestro objetivo de investigación.

Por un lado, no se puede afirmar que las actividades de práctica sistemática sean estrictamente necesarias para el desarrollo de una forma lingüística concreta. La evidencia que apoya esta conclusión es la comparación de los recorridos que realizan el grupo GAF y el grupo GC en su aprendizaje de la forma. Como se recordará, mientras que el GAF mejora significativamente del pre-test al post-test en la tarea de interpretación, el GC no logra dicha mejoría. En el resto de tareas (producción y mixta), si bien la mejoría del GAF no es significativa, las puntuaciones que obtiene en el post-test son superiores a las obtenidas por el GC. Es decir, el GAF logra cierto aprendizaje de la forma meta en ausencia de actividades de práctica sistemática.

Sin embargo, por otro lado, sí se puede afirmar que las actividades de práctica sistemática facilitan el aprendizaje de una forma lingüística concreta. La prueba que respalda esta conclusión es la comparación de los recorridos que realizan el grupo GAF y el grupo GP. Como quedara patente, mientras que el GP experimenta una mejoría significativa del pre-test al post-test en las tres tareas incluidas en las pruebas experimentales, el GAF sólo experimenta dicha mejoría en la tarea de interpretación. Más aún, las puntuaciones obtenidas por el GP en el post-test son siempre superiores a las obtenidas por el GAF, y en las tareas de producción y mixta son incluso significativamente diferentes. Es decir, los aprendices del GP tuvieron una actuación lingüística superior a las de sus homólogos en el GAF.

Sintetizando, se concluye entonces que las actividades de práctica sistemática que involucran al aprendiz en una comunicación real mediante la forma meta, si bien no estrictamente necesarias, sí se pueden catalogar como facilitadoras del aprendizaje.

Ahora bien, llegados a este punto, el lector podría concluir que nuestras conclusiones sobre las posibilidades de las actividades de práctica sistemática contradicen a la ACT. Después de todo, se propone ahora que la práctica facilita el aprendizaje y sin embargo, se ha mantenido a lo largo de esta tesis que, de acuerdo con la ACT, la práctica es un proceso clave en el aprendizaje de destrezas. Con respecto a esta aparente contradicción, cabe exponer lo siguiente. En primer lugar, como postula la ACT, la práctica es un proceso clave en el desarrollo de destrezas. Así, en el caso del aprendizaje de una L2, si el aprendiz capta un determinado aspecto gramatical en el *input*, a no ser que esa información captada sea posteriormente trabajada, no se convertirá en información disponible en un uso espontáneo de la lengua. En este sentido, cualquier contacto con dicha información gramatical captada servirá como tipo de práctica, ya sea una tarea especialmente diseñada para su práctica, o un encuentro fortuito con la forma meta. En segundo lugar, el tipo de práctica que se postula en

este trabajo que facilita el desarrollo de la IL, no es cualquier encuentro fortuito con la forma meta, sino actividades especialmente diseñadas con el propósito de involucrar al aprendiz en la comunicación real mediante la forma meta. En este sentido del término práctica, y considerando nuestros resultados, la práctica facilita el aprendizaje. Con respecto a este papel facilitador, en la misma línea que Long (1983a, 1988) concluía a finales de los 80 del pasado siglo que la instrucción formal acelera el ritmo de aprendizaje y mejora el nivel último de adquisición, los datos recogidos en esta investigación sugieren que las actividades de práctica sistemática por lo menos aceleran el ritmo de aprendizaje.

3.2. Posibilidades de la instrucción formal

Hoy se acepta como válida la premisa de que proporcionar algún tipo de información gramatical contribuye al aprendizaje lingüístico (Long, 1983a, 1988; Norris y Ortega, 2000), luego la polémica acerca de las posibilidades de la instrucción formal parece *a priori* resuelta. No obstante, hay quien sostiene que “las posibilidades de la instrucción explícita se han exagerado” (Doughty, 2003: 274) (TA)^{185,186}. Por la controversia que este debate aún hoy pueda generar, esta investigación se proponía como uno de sus objetivos aportar alguna luz a este debate. Considerando los resultados obtenidos en nuestro estudio, se alcanzan las siguientes conclusiones con respecto al impacto de la enseñanza de la gramática para contribuir al desarrollo de la IL.

Por un lado, se puede afirmar que la instrucción formal materializada como conjunto de técnicas que incluyen actividades de práctica sistemática sí contribuye al desarrollo lingüístico. La evidencia que respalda esta conclusión incluye (1) las diferencias significativas halladas entre las puntuaciones obtenidas por el GP en las dos versiones de la prueba experimental en las tres tareas experimentales, y (2) las diferencias significativas obtenidas entre el GP y el GC en las puntuaciones del post-test en las tres tareas experimentales. Es decir, la combinación de información explícita y actividades de práctica sistemática que los aprendices del GP recibieron durante seis semanas y el desarrollo de las dos tareas didácticas, contribuyó a que aprendieran la distinción modal en las construcciones de valoración. Luego, estos resultados apoyan conclusiones previas sobre las posibilidades de la instrucción formal para contribuir al desarrollo de la IL. Más aún, nuestros resultados cobran incluso más fuerza cuando se considera que el aprendizaje se midió bajo presión de tiempo y mediante tareas que intentaban evitar la reflexión metalingüística.

Por otro lado, se puede afirmar que la instrucción formal que cristaliza en técnicas de

¹⁸⁵ “[t]he case for explicit instruction has been overstated.” (Doughty, 2003: 274).

¹⁸⁶ Véase también Doughty (2004).

la AF contribuye al desarrollo de la IL de forma más limitada que la propuesta de enseñanza anterior. La evidencia que apoya esta conclusión incluye (1) las diferencias significativas halladas en la tarea de interpretación entre las puntuaciones obtenidas por el GAF en las dos versiones de la prueba experimental y entre las obtenidas por el GAF frente al GC en las puntuaciones del post-test, y (2) la ausencia de diferencias significativas en las tareas de producción y mixta entre las puntuaciones obtenidas por el GAF en las dos versiones de la prueba experimental y entre las obtenidas por el GAF frente al GC en las puntuaciones del post-test. En definitiva entonces, nuestras conclusiones con respecto a las posibilidades de la AF contradicen las conclusiones alcanzadas por la investigación previa centrada en las posibilidades de la instrucción formal.

Con respecto a esta aparente contradicción entre las posibilidades limitadas de la AF y los beneficios científicamente constatados de la instrucción formal, cabe hacer dos apuntes. En primer lugar, como señalan Norris y Ortega en su meta-análisis sobre las posibilidades de la instrucción formal, “[l]a eficacia observada de la instrucción [...] se ha basado [...] en la aplicación de conocimiento declarativo explícito bajo condiciones controladas, sin mucho requerimiento de un uso fluido y espontáneo de lenguaje contextualizado.” (2000: 486) (TA)¹⁸⁷. Es decir, las conclusiones sobre las posibilidades de la instrucción formal derivan en muchos casos de estudios que miden el conocimiento mediante tareas que favorecen la reflexión metalingüística (por ejemplo, tareas de corte gramatical, tareas que no incluyen límites de tiempo, o tareas que ignoran los ítems distractores). Por lo tanto, en lo que a la AF se refiere, cuando el aprendizaje se mide en condiciones más “extremas” de presión de tiempo, etc., parece que seis semanas de intervención didáctica no bastan para fomentar el desarrollo de una forma inherentemente difícil como la empleada en este estudio. En segundo lugar, como Norris y Ortega también exponían “[l]os tratamientos que implican una atención explícita a la naturaleza reglada de las estructuras de la L2 son más efectivos que los tratamientos que no incluyen dicha atención.” (2000: 482-483) (TA)¹⁸⁸, es decir, como ya se mencionara, la naturaleza poco explícita y breve de los procedimientos didácticos de la AF parece no bastar en la adquisición de una forma inherentemente difícil como la distinción modal en español, al menos durante seis semanas.

Resumiendo entonces, la instrucción formal resulta más efectiva cuando se materializa en la combinación de información explícita y actividades de práctica sistemática que cuando se materializa en procedimiento de la AF. Una explicación potencial a las capacidades limitadas de los procedimientos de la AF puede hallarse en su naturaleza breve y poco explícita, dos características que pueden no bastar en la adquisición de una forma inherentemente difícil como la distinción modal en español.

¹⁸⁷ “[o]bserved instructional effectiveness [...] has been based [...] on the application of explicit declarative knowledge under controlled conditions, without much requirement for fluent, spontaneous use of contextualized language.” (Norris y Ortega, 2000: 486).

¹⁸⁸ “[t]reatments involving an explicit focus on the rule-governed nature of L2 structures are more effective than treatments that do not include such a focus.” (Norris y Ortega, 2000: 482-483).

3.3. Las actividades de práctica sistemática como constituyente de la instrucción formal

Uno de los objetivos que planteaba el estudio presentado en esta tesis es dilucidar hasta qué punto debe considerarse como un componente más de la instrucción formal a las actividades de práctica sistemática que involucran al aprendiz en la comunicación a través de ciertas formas lingüísticas.

De la discusión de los apartados previos sobre la eficacia de las dos propuestas de instrucción formal, se deduce que la propuesta que combina la explicación explícita con las actividades de práctica sistemática es superior a la AF por lo menos dadas nuestras condiciones experimentales y en la adquisición de la distinción modal en las construcciones de valoración en español/L2 cuando los aprendices no tiene conocimiento previo de la forma meta. Como se discutía previamente, la evidencia que apoya esta conclusión incluye las diferencias significativas encontradas entre el GP y el GAF en ambas, las ganancias pre-test/post-test en la tarea mixta y las puntuaciones del post-test de las tareas de producción y mixta. Por lo tanto, a la luz de dichos resultados, las actividades de práctica sistemática se deberían contemplar como un constituyente de la enseñanza gramatical.

Ahora bien, para dar cuenta de la superioridad del GP sobre el GAF, en lugar de recurrir a las actividades de práctica sistemática, se podría argüir que las conclusiones alcanzadas se han visto favorecidas por otros factores, a saber: (a) el análisis de datos; (b) el diseño de las pruebas experimentales; and, (c) el impacto de las dos propuestas didácticas en el desarrollo de los componentes que integran la competencia comunicativa.

La primera objeción planteada se refiere al sistema de puntuación por el que se optó en las tres tareas de las dos pruebas experimentales. Como se recordará, la puntuación máxima de 10 puntos que podían alcanzar los sujetos en cada tarea representaba el total de aciertos sin precisar el porcentaje correspondiente al uso correcto del modo indicativo y el porcentaje correspondiente al uso correcto del modo subjuntivo. Con lo cual, se puede argüir que, en el caso de obtenerse un ascenso de la puntuación de 0 ó 1 punto en el pre-test a 5 puntos en el post-test, dicho ascenso no representa el aprendizaje de la distinción modal, sino el “despertar” del conocimiento que ya poseía el alumnado sobre el modo indicativo, un modo con el que estaba ampliamente familiarizado. De hecho, éste fue el caso del GP en la tarea mixta, que precisamente experimentó una evolución de la puntuación media de 0,5 a 4 puntos. No obstante, si bien ésta es una explicación plausible de los datos, de ser así las cosas, en primer lugar el GP hubiera tenido trayectorias similares en el resto de tareas (con puntuaciones relativamente bajas en el post-test), y sin embargo experimentó un ascenso de la puntuación de 4,29 a 7 puntos en la tarea de interpretación y de 2,86 a 6,21 puntos en la de producción; y en segundo lugar, el resto de grupos participantes en la investigación también

habría experimentado un ascenso más significativo de la puntuación, y sin embargo éste no fue el caso pese a que los dos grupos estuvieron ampliamente expuestos al modo indicativo durante toda la manipulación experimental.

En cuanto al diseño de las pruebas experimentales, podría argüirse que la producción lingüística del GAF en las tareas de producción y mixta fue inferior a la del GP no por desconocimiento de la forma meta, sino por desconocimiento de la formación del modo subjuntivo, puesto que este grupo no tuvo en teoría las mismas oportunidades de producción de la forma meta que el GP durante la manipulación experimental. Para evitar esta situación, en la lingüística aplicada algunos estudios incluyen en sus pruebas experimentales un apéndice de gramática y/o vocabulario¹⁸⁹. Sin embargo, nosotros optamos por excluir esta opción porque proporcionar dicha información habría despertado la conciencia metalingüística de los estudiantes y éste era un aspecto que se quería evitar a toda costa. En cualquier caso, el GAF pudo discriminar entre las formas de indicativo y de subjuntivo en la tarea de interpretación, y aun así, el GP obtuvo en el post-test una puntuación superior.

En lo que a la tercera objeción se refiere, se podría argumentar que la AF promovió el desarrollo de la competencia discursiva en detrimento de la competencia gramatical, mientras que el enfoque que combinaba la explicación explícita con las actividades de práctica sistemática conseguía el efecto contrario. Desafortunadamente, y por restricciones de tiempo, no se incluyeron en las pruebas experimentales ningún instrumento que permitiera medir el desarrollo tras la intervención didáctica, de las competencias léxica, discursiva, sociolingüística, etcétera que integran la competencia comunicativa. No obstante, y aunque se trate de una evidencia anecdótica más que empírica, las observaciones recogidas en el anecdotario de clase no se sitúan en esta dirección. Además de lo observado en las composiciones realizadas como tarea final de la primera unidad didáctica¹⁹⁰, las observaciones diarias de clase indican que los participantes del GP y del GAF, no sólo incorporaron los contenidos gramaticales referentes a la distinción modal, sino que además fueron integrando en sus ILs paulatinamente y de forma similar el resto de contenidos lingüísticos trabajados en las dos unidades didácticas (otros aspectos gramaticales, vocabulario, marcadores del discurso, etc.).

Considerando entonces todo lo expuesto, los resultados del presente estudio sugieren que se debería considerar como un componente más de la instrucción formal a las actividades de práctica sistemática que involucran al aprendiz en la comunicación a través de ciertas formas lingüísticas, por lo menos en la adquisición de formas inherentemente difíciles y cuando los aprendices no cuentan con conocimiento previo sobre la forma meta.

¹⁸⁹ Véase por ejemplo DeKeyser y Sokaski (1996) o Llopis García (2009).

¹⁹⁰ Véase la secuencia de actividades planteada en el material de instrucción (Capítulo 5).

4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se reflexiona sobre algunos factores que no se han considerado en el diseño experimental del presente estudio y que limitan sus conclusiones porque reducen la validez interna y/o externa (ecológica)¹⁹¹ de sus resultados y restringen su alcance.

En cuanto a los factores que atentan contra la validez externa de los resultados, el tamaño reducido de la muestra con la que se ha trabajado en este estudio es sin duda una de ellos. Como se recordará, los grupos participantes en la investigación estuvieron constituidos por 14 sujetos en el caso del GP, 13 sujetos en el caso del GAF, y 9 sujetos en el caso del GC. Sin duda, dada esta muestra de participantes, es difícil extrapolar los resultados aquí obtenidos a otras poblaciones estudiantiles de L2 o incluso de español/L2.

Por su parte, algunos de los factores que limitan la validez interna de los resultados de este estudio son: (a) la asignación de deberes a los participantes durante la manipulación experimental; (b) la convergencia de los roles de investigador y docente en una sola persona; y, (c) el empleo de los mismos ítems meta en las dos versiones de la prueba experimental.

En cuanto a la asignación de deberes durante la manipulación experimental, podría argüirse que dicha práctica incita a los participantes a profundizar en la forma meta y por lo tanto actúa como variable extraña. Sin embargo, tal y como se recogió en el anecdotario de clase, éste no pareció ser el caso. De todas maneras, conscientes de que ésta podía ser una limitación del estudio, se optó por no eliminarla porque, con el fin de preservar en la medida de lo posible su validez ecológica, se decidió que el desarrollo del experimento se asemejara en lo posible a la realidad del aula que viven los estudiantes alemanes de español/L2 en la Universidad Técnica de Aquisgrán.

En lo que a la convergencia de los roles de investigador y docente en una sola persona se refiere, es sin duda otro factor que puede atentar contra la validez interna de los resultados porque siempre se puede discutir cierta falta de imparcialidad. No obstante, el que la investigadora se erigiera en el presente estudio como docente durante la manipulación experimental aseguró por lo menos la implementación correcta de los tratamientos de instrucción.

En cuanto al empleo de los mismos ítems meta en las dos versiones de la prueba experimental, esta práctica también podría constituirse como otro factor que atenta contra la validez interna de los resultados porque siempre se podría argumentar que los participantes recordaron en el post-test lo que habían hecho en el pre-test. No obstante, esto resulta poco

¹⁹¹ Se dice que los resultados de una investigación poseen *validez interna* cuando son producto de la manipulación experimental y no de la existencia de posibles variables extrañas. Por su parte, se dice que los resultados de una investigación poseen *validez externa o ecológica* cuando son representativos de la vida cotidiana y no exclusivamente de la población investigada. (Véase Field y Hole, 2003).

viable cuando se considera que en el post-test se modificaron las oraciones que servían de función distractora en las tres tareas y se cambió el orden de los ítems meta con respecto a la versión del pre-test. Más aún, el lapso de tiempo entre la realización del pre-test y del post-test fue relativamente largo, comprendiendo un total de seis semanas.

Por otro lado, además de estos factores, existen otras limitaciones que restringen el alcance de las conclusiones del presente estudio.

En primer lugar, en el diseño experimental no se incluyeron post-test aplazados (realizados después del post-test inmediatamente posterior a la manipulación experimental), luego no se pueden dilucidar si el conocimiento adquirido mediante los tratamientos de instrucción se retiene o no a largo plazo, y en caso afirmativo, estudiar y comparar en qué consiste dicha retención.

En segundo lugar, en la prueba experimental no se incluyeron instrumentos para medir los componentes de la competencia comunicativa (p. e., un relato oral o escrito), por lo tanto no podemos determinar si cada propuesta de instrucción formal favoreció el desarrollo de determinados componentes. Es decir, aunque tal y como se recogió en el anecdotario de clase, ningún tratamiento pareció favorecer el desarrollo de un componente específico, siempre se puede discutir que sí fue así.

En tercer lugar, los instrumentos para la recogida de datos se diseñaron con el fin de medir el conocimiento responsable de la actuación lingüística espontánea al incluir un alto porcentaje de ítems distractores y al someter a los sujetos a presión de tiempo. No obstante, siempre se puede discutir que dichos instrumentos permitieron la monitorización o reflexión metalingüística porque no incluyeron tareas que midieran la producción lingüística espontánea (p. e., una entrevista oral). Es decir, como no se incluyó en la prueba experimental ninguna tarea que midiera la producción lingüística espontánea, no se puede determinar científicamente la influencia de los tratamientos didácticos sobre el conocimiento que subyace al comportamiento lingüístico espontáneo.

5. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

A la luz de los resultados y las limitaciones de nuestra investigación empírica, se derivan a continuación las siguientes implicaciones didácticas.

En primer lugar, se propone aquí que el tratamiento de la gramática en el aula de L2 favorezca no sólo la *captación* y el *entendimiento* de una forma meta como es el caso en los procedimientos de la AF, sino también su *procedimentalización* y *automatización* mediante

actividades de práctica sistemática que involucran al aprendiz en la comunicación real a través de ciertas formas lingüísticas. Es decir, además de inducir la captación, la instrucción gramatical debería también promover un cambio cualitativo del conocimiento captado y entendido en información disponible en la comunicación libre y espontánea. No obstante, dicha implicación no tiene por qué traducirse necesariamente en una imposición rígida de actividades de práctica sistemática siempre que se aborde un contenido gramatical. Luego, una futura hipótesis de investigación consiste en dilucidar qué características de una forma la hacen más susceptible de ser abordada con actividades de práctica sistemática.

Ahora bien, con respecto a esta integración de las actividades de práctica sistemática en la instrucción formal, cabe matizar algunos aspectos. Para empezar, la implementación de las actividades de práctica sistemática es compatible con el desarrollo natural de la IL. Es decir, al igual que la AF es una propuesta de enseñanza psicolingüísticamente sostenible porque, entre otros, “[l]os intentos [...] de que los estudiantes capten [...] los problemas [...] no se planifican con antelación [...] sino que, sin embargo, explotan las oportunidades que surgen de manera natural de la interacción de aprendices y tareas” (Long y Robinson, 1998: 23) (TA)¹⁹², las actividades de práctica sistemática deberían complementar dichos intentos y no planificarse por adelantado sin tener en cuenta las necesidades de desarrollo y comunicativas del estudiante. Por otro lado, la implementación de estas actividades también es compatible con el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir, como se define en esta tesis, las actividades de práctica promueven el desarrollo de la competencia comunicativa porque involucran al aprendiz en el comportamiento meta de comunicar significados reales mediante formas lingüísticas concretas. Recuérdese en este sentido que, aunque se trate de evidencia anecdótica, las observaciones recogidas en el anecdotario de clase mostraron que, a grandes rasgos, el desarrollo de la competencia comunicativa fue paralelo para los dos grupos experimentales (GP y GAF). Por último, la implementación de estas actividades también es compatible con los sílabos analíticos como el sílabo basado en tareas. Como se muestra en el paquete de instrucción empleado en nuestro estudio¹⁹³, nuestras actividades, además de promover la procedimentalización y automatización de la forma meta, también fomentaron el desarrollo de funciones lingüísticas (p. e., solicitar información, expresar sentimientos personales, iniciar interacciones sociales, sintetizar y evaluar información, pedir opinión), de otros aspectos gramaticales (p. e., el verbo *gustar*), de aspectos discursivos (p. e., marcadores del discurso), etcétera.

Como segunda implicación, se propone que, dada la naturaleza específica y no reversible de las reglas de producción que integran el conocimiento procedimental automático o conocimiento responsable del comportamiento experto, la implementación de las actividades

¹⁹² “[A]ttempts [...] to make students notice [...] problems [...] are not scheduled in advance [...] but, instead, exploit opportunities that arise naturally from the interaction of learners and tasks” (Long y Robinson, 1998: 23).

¹⁹³ Véase el apartado 4. del capítulo 5.

de práctica sistemática en el aula se lleve a cabo en las destrezas de producción e interpretación lingüística. Asimismo, y como ha quedado patente en el material de instrucción incluido en la investigación, se sugiere además que su implementación se lleve a cabo en la modalidad oral y escrita de la lengua.

En tercer lugar, se sugiere además que cuando se lleve a cabo la práctica en las destrezas de comprensión lingüística, se opte por las actividades de *input* estructurado siempre que las estrategias naturales de procesamiento del aprendiz resulten contraproducentes para gestionar la información lingüística. Recuérdese en este sentido las actividades incluidas en nuestro material de instrucción para burlar los principios de *preferencia léxica I*, *preferencia léxica II* y *localización en la oración*, cuando el aprendiz alemán de español/L2 se enfrenta al procesamiento de la distinción modal en las construcciones de valoración.

Finalmente, como implicación de carácter teórico más que didáctico, si “[L]a atención a la forma [...] ha pasado a denotar distintas cosas para aquéllos que han adoptado el término.” (Williams, 2005: 671) (TA)¹⁹⁴, quizás va siendo hora de que empiece a denotar una intervención didáctica que intenta fomentar, además de la captación y el entendimiento de una forma, su procedimentalización y automatización mediante actividades de práctica sistemática que involucran al aprendiz en el comportamiento meta de entablar una comunicación real mediante la forma meta. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva y a la luz de la escasa pero existente evidencia en la literatura sobre la adquisición de una L2, promover la automatización mediante actividades de práctica sistemática es tan psicolingüísticamente sostenible como promover la captación mediante una explicación más o menos explícita.

6. PROSPECTIVA INVESTIGADORA

Para concluir esta tesis doctoral, se detallan a continuación futuras líneas de investigación que permitirán profundizar en las posibilidades de las actividades de práctica sistemática para contribuir al desarrollo de la IL.

En primer lugar, con el fin de confirmar o rechazar la validez de nuestros resultados, sería conveniente replicar el estudio aquí presentado no sólo con otras estructuras del español/L2, sino en el aprendizaje de otras lenguas meta.

En segundo lugar, se sugiere además estudiar el impacto de las actividades de práctica sistemática cuando: (a) se aborda el aprendizaje de formas con distinto grado de dificultad; (b) el aprendiz dispone o no de conocimiento previo sobre la forma meta (p. e., la morfología); y,

¹⁹⁴ “[F]ocus on form [...] has come to mean different things to those who have adopted the term.” (Williams, 2005: 671).

(c) la forma objeto de adquisición existe o no en la lengua materna del aprendiz.

Por otro lado, se sugiere también que cuando se lleve a cabo una investigación futura, se eviten aquellos factores que han limitado la validez externa e interna de nuestros resultados. Así, se recomienda en primer lugar contar con la participación de una muestra experimental mayor a la empleada en nuestro estudio. En segundo lugar, se aconseja evitar: (a) la asignación de deberes durante la intervención didáctica para evitar que algunos participantes profundicen en la forma meta; (b) la convergencia de los roles de investigador y docente en una sola persona para prevenir la falta de imparcialidad; y, (c) el empleo de los mismos ítems meta en las distintas versiones de la prueba experimental para evitar que los sujetos recuerden en el post-test(s), lo que hicieron en el pre-test.

Finalmente, y de cara a una futura investigación, sería conveniente considerar la inclusión de factores que pueden ampliar la visión sobre las posibilidades de las actividades de práctica sistemática para contribuir al desarrollo de la IL. Estos factores comprenden: (i) post-tests aplazados para estudiar los efectos a largo plazo de los enfoques de instrucción; (ii) instrumentos de medición del resto de competencias que integran la competencia comunicativa (p. e., un relato oral o escrito) para dilucidar si cada propuesta de instrucción favorece o no el desarrollo de determinadas competencias; y, (iii) instrumentos de medición de la producción lingüística espontánea (p. e., una entrevista oral grabada) para investigar el impacto de cada propuesta de instrucción formal sobre el conocimiento que subyace al comportamiento lingüístico espontáneo.

referencias bibliográficas

- Alonso Aparicio, I. (2010a). "Grados de explicitud en la atención a la forma", en R. Caballero Rodríguez y M.J. Pinar Sanz (eds.), *XXVII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha, 129-138.
- . (2010b). "La instrucción formal en el aula de idiomas, ¿qué percepciones tienen estudiantes y profesores?", Manuscrito inédito.
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J.P. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Madrid: Difusión.
- Allen, L.Q. (2000). "Form-Meaning Connections and the French Causative. An Experiment in Processing Instruction", en *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 1: 69-84.
- Anderson, J.R. (1976). *Language, Memory, and Thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- . (1982). "Acquisition of Cognitive Skill", en *Psychological Review*, 89, 4: 369-406.
- . (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . (1993). *Rules of the Mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, J.R., Bothell, D., Byrne, M.D., Douglass, S., Lebiere, C. y Qin, Y. (2004). "An Integrated Theory of the Mind", en *Psychological Review*, 111, 4: 1036-1060.
- Anderson, J.R. y Fincham, J.M. (1994). "Acquisition of Procedural skills from examples", en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20: 1322-1340.
- Anderson, J.R. y Lebiere, C. (1998). *The Atomic Components of Thought*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1995). "A Narrative Perspective on The Development of The Tense/Aspect System in Second Language Acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 2: 263-291.
- Baars, B.J. (1988). *A Cognitive Theory of Consciousness*. Cambridge: Cambridge 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", en *Language Teaching Research*, 5, 2: 95-127.
- . (2004). "The Effects of Processing Instruction and its Components on the Acquisition of Gender Agreement in Italian", en *Language Awareness*, 13, 2: 67-80.
- . (2005). "The effects of processing instruction, traditional instruction and meaning-output instruction on the acquisition of the English past simple tense", en *Language Teaching Research*, 9, 1: 67-93.
- Bilalić, M., McLeod, P. y Gobet, F. (2008). "Why good thoughts block better ones: The mechanism of the pernicious Einstellung (set) effect", en *Cognition*, 108: 652-661.
- Bot, K. de (1996). "The Psycholinguistics of the Output Hypothesis", en *Language Learning*, 46, 3: 529-555.
- Broadbent, D.E. (1958). *Perception and communication*. London: Pergamon.

-
- Burt, M. y Dulay, H. (1980). "On acquisition Orders", en S. Felix (ed.), *Second Language Development. Trends and Issues*. Tübingen: Narr, 265-327.
- Byrne, D. (ed.) (1986). *Teaching oral English* (segunda edición). Harlow, UK: Longman.
- Cabré, M.T. y Lorente, M. (2003). "Panorama de los paradigmas en lingüística", en A. Estany (ed.), *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. Ciencias exactas, naturales y sociales*. Madrid: Consejo Superior Investigaciones Científicas. 1-26.
- Cadierno, T. (1995). "Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense", en *The Modern Language Journal*, 79, 2: 179-193.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", en *Applied Linguistics*, 1, 1: 1-47.
- Carlson, R.A. y Dulany, D.E. (1985). "Conscious attention and abstraction in concept learning", en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11: 45-58.
- Chaudron, C. (1985). "Intake: On Models and Methods for Discovering Learners' Processing of Input", en *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1: 1-14.
- Cheng, A.C. (2002). "The Effects of Processing Instruction on the Acquisition of Ser and Estar", en *Hispania*, 85, 2: 308-323.
- Chomsky, N. (1959). "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour", en *Language*, 35, 1: 26-58.
- . (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press. (Traducción: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1970).
- . (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.
- . (1988). *Language and the Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press. (Traducción: *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua*. Madrid: Visor, 1992).
- . (2006). "Biolingüística y capacidad humana", en *Forma y Función*, 19: 57-71.
- Collentine, J. (1995). "The Development of Complex Syntax and Mood-Selection Abilities by Intermediate-level Learners of Spanish", en *Hispania*, 78, 3: 123-136.
- . (1997). "Irregular verbs and noticing the Spanish subjunctive", en *Spanish Applied Linguistics* 1: 3-23.
- . (1998). "Processing Instruction and the Subjunctive", en *Hispania*, 81, 3: 576-587.

- . (2003). "The Development of Subjunctive and Complex-Syntactic Abilities among FL Spanish Learners", en B. Lafford y R. Salaberry (eds.), *Studies in Spanish Second Language Acquisition: the State of the Science*. Washington, DC: Georgetown University Press, 74-97.
- Corder, S. P. (1967). "The Significance of Learner's Errors", en *IRAL*, 4: 161- 170.
- . (1971). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", en *IRAL*, 9, 2: 147-160.
- Criado Sánchez, R. (2008). *Patterns of Activity Sequencing in the Teaching of English as a Foreign Language and their Effects on Learning: A Quasi-Experimental Study*. Universidad de Murcia. Tesis doctoral inédita.
- Day, E. y Shapson, S. (1991). "Integrating Formal and Functional Approaches to Language Teaching in French Immersion: An Experimental Study", en *Language Learning*, 41, 1: 25-58.
- DeKeyser, R. (1994). "How Implicit can Adult Second Language Learning Be?", en J. Hulstyn y R. Schmidt (eds.), *Consciousness and Second Language Learning*. *AILA Review*, 11: 83-96.
- . (1995). "Learning Second Language Grammar Rules: An Experiment With a Miniature Linguistic System", en *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 3: 379-410.
- . (1997). "Beyond Explicit Rule Learning: Automatizing Second Language Morphosyntax", en *Studies in Second Language Acquisition* 19, 2: 195-221.
- . (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 Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 42-63.
- . (2001). "Automaticity and automatization", en P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. New York: Cambridge University Press, 125-151.
- . (2003). "Implicit and Explicit Learning", en C.J. Doughty y M.H. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 313-348.
- . (ed.) (2007a). *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- . (2007b). "Introduction: Situating the concept of practice", en R. DeKeyser (ed.), *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press, 1-18.

-
- . (2007c). "Study abroad as foreign language practice", en R. DeKeyser (ed.), *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press, 208-226.
- . (2007d). "Conclusion: The future of practice", en R. DeKeyser (ed.), *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press, 287-304.
- . (2007e). "Skill Acquisition Theory", en J. Williams y B. VanPatten (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 97-113.
- . (2009). "Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning", en C.J. Doughty y M.H. Long (eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 119-138.
- . (2010). "Practice for Second Language Learning: Don't Throw out the Baby with the Bathwater", en *International Journal of English Studies*, 10: 1, 155-165.
- DeKeyser, R. y Juffs, J. (2005). "Cognitive Considerations in L2 Learning", en E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 437-454.
- DeKeyser, R. y Sokalski, K. (1996). "The Differential Role of Comprehension and Production Practice", en *Language Learning*, 46, 4: 613-642.
- DeKeyser, R., Salaberry, M.R., Robinson, P. y Harrington, M. (2002). "What Gets Processed in Processing Instruction? A Commentary on Bill VanPatten's "Processing Instruction: An Update", en *Language Learning*, 52, 4: 805- 823.
- Doughty, C.J. (1991). "Second Language Instruction Does Make a Difference: Evidence from an Empirical Study of SL Relativization", en *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 4: 431-469.
- . (2003). "Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement", en C.J. Doughty y M.H. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 256-310.
- . (2004). "Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research", en B. VanPatten, J. Williams, S. Rott y M. Overstreet (eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 181-202.

Doughty, C.J. y Long, M.H. (eds.) (2003a). *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

———. (2003b). “Optimal Psycholinguistic Environment for Distance Foreign Language Learning”, en *Language Learning and Technology*, 7: 3, 50-80.

Doughty, C.J. y Varela, E. (1998). “Communicative focus on form”, en C.J. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 114-138.

Doughty, C.J. y Williams, J. (eds.) (1998a). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

———. (1998b). “Issues and terminology”, en C.J. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-11.

———. (1998c). “Pedagogical choices in focus on form”, en C.J. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.

Ellis, N. y Larsen-Freeman, D. (2006). “Language Emergence: Implications for Applied Linguistics –Introduction to the Special Issue”, en *Applied Linguistics*, 27, 4: 558-589.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

———. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

———. (1993a). “The Structural Syllabus and Second Language Acquisition”, en *TESOL Quarterly*, 27, 1: 91-113.

———. (1993b). “Interpretation-Based Grammar Teaching”, en *System*, 11: 2, 69-78.

———. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

———. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

———. (1998). “Teaching and Research: Options in Grammar Teaching”, en *TESOL Quarterly*, 32: 1, 39-60.

———. (2001). “Introduction: Investigating Form-Focused Instruction”, en *Language Learning*, 51, supplement 1: 1-46.

-
- . (2002a). “Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? A Review of the Research”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 2: 223- 236.
- . (2002b). “The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum”, en E. Hinkel y S. Fotos (eds.), *New Perspectives on Grammar teaching in Second Language Classrooms*. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates, 17-34.
- . (2003a). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- . (2003b). “Grammar Teaching –Practice or Consciousness-Raising?”, en J. Richards y W. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 167-174.
- . (2004). “The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge”, en *Language Learning*, 54, 2: 227-275.
- . (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe al Ministerio de Educación. Auckland Uniservices Limited.
- . (2006). “Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective”, en *TESOL Quarterly*, 40, 1: 83-107.
- . (2008). “Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition”, en B. Spolsky y F.M. Hult (eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*, 437-455.
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). “Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 2: 339-368.
- Erlam, R. (2003). “Evaluating the Relative Effectiveness of Structured-Input and Output-Based Instruction in Foreign Language Learning: Results from an Experimental Study”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 4: 559-583.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1987). “Perspectives on Language Transfer”, en *Applied Linguistics*, 8, 2: 111-136.
- Farley, A.P. (2001). “Authentic Processing Instruction and the Spanish Subjunctive”, en *Hispania*, 84, 2: 289-299.
- Fernández, C. (2008). “Reexamining the Role of Explicit Information in Processing Instruction”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 3: 277-305.

- Field, A. y Hole, G. (2003). *How to Design and Report Experiments*. London: Sage.
- Fisk, A.D. y Schneider, W. (1984). "Memory as a function of attention, level of processing, and automatization", en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10: 181-197.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graaff, R. de (1997). "The eXperanto Experiment: Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 2: 249-276.
- Graaff, R. de y Housen, A. (2009). "Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction", en M.H. Long y C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 726-755.
- Harley, B. (1989). "Functional Grammar in French Immersion: A Classroom Experiment", en *Applied Linguistics*, 10, 3: 331-359.
- . (1994). "Appealing to consciousness in the L2 classroom", en J. Hulstijn y R. Schmidt (eds.), *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review*, 11, 57-68.
- Hulstijn, J.H. (1990). "A Comparison Between the Information-Processing and the Analysis/Control Approaches to Language Learning", en *Applied Linguistics*, 11, 1: 30-45.
- . (1997). "Second Language Acquisition Research in the Laboratory: Possibilities and Limitations", en *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 2: 131-143.
- Hymes, D. (1973). "On Communicative Competence", en J.B. Pride y J. Homes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Keck, C.M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N. y Wa-Mbaleka, S. (2006). "Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: a meta-analysis", en J.M. Norris y L. Ortega (eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 91-131.
- Kihlstrom, J. (1984). "Conscious, subconscious, unconscious: A cognitive perspective", en K. Bowers y D. Meichenbaum (eds.), *The unconscious reconsidered*. New York: Wiley, 149-211.

-
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Prentice Hall International.
- . (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice Hall International.
- . (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- . (1992). "Another Educator Comments...", en *TESOL Quarterly*, 26, 2: 409-411.
- . (1994). "The input hypothesis and its rivals", en N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 45-77.
- . (2005). "Second Language "Standards For Success": Out Of Touch With Language Acquisition Research", en *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 1, 2: 12-16.
- Krashen, S.D. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall International.
- Larsen-Freeman, D. (2009). "Teaching and Testing Grammar", en M.H. Long y C. Doughty (eds.), en *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 518-542.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Lee, J. y Rodríguez, R. (1997). "The effects of lexemic and morphosyntactic modifications on L2 reading comprehension and input processing", en W. Glass y A. Pérez-Leroux (eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish: Volume II*. Sommerville, MA: Cascadilla Press, 135-157.
- Lee, J.F. y VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- Leeman, J. (2007). "Feedback in L2 learning: Responding to errors during practice", en R. DeKeyser (ed.), *Practicing in a second language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press, 111-137.
- Lightbown, P.M. (1985). "Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching", en *Applied Linguistics*, 6: 2, 173-189.

- . (1998). "The importance of timing in focus on form", en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 177-196.
- . (2000). "Anniversary Article. Classroom SLA Research and Second Language Teaching", en *Applied Linguistics*, 21: 4, 431-462.
- Loewen, S. (2011). "Focus on Form", en E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volumen II*. New York: Routledge, 576-592.
- Logan, G.D. (1988). "Toward an instance theory of automatization", en *Psychological Review*, 95: 492-527.
- Long, M.H. (1983a). "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research", en *TESOL Quarterly*, 17, 3: 359-382.
- . (1983b). "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", en *Applied Linguistics*, 4, 2: 126-141.
- . (1985). "Input and second language acquisition theory", en S. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 377-393.
- . (1988). "Instructed Interlanguage Development", en L.M. Beebe (ed.), *Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 115-141.
- . (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", en K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamin, 39- 52.
- . (1996). "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition", en W. Rithie y T. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-468.
- . (2007). *Problems in SLA*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, M.H. y Crookes, G. (1992). "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design", en *TESOL Quarterly*, 26, 1: 27-56.
- Long, M.H. y Robinson, P. (1998). "Focus on form: Theory, research, and practice", en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.

- Lyster, R. (1994). "The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence", en *Applied Linguistics*, 15, 3: 263-287.
- 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*. Universidad Nebrija. Tesis doctoral inédita.
- Mackey, A. y Goo, J.M. (2007). "Interaction research in SLA: a meta-analysis and research synthesis", en A. Mackey (ed.), *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning*. New York: Oxford University Press, 379-452.
- Marsden, E. (2006). "Exploring Input Processing in the Classroom: An Experimental Comparison of Processing Instruction and Enriched Input", en *Language Learning*, 56, 3: 507-566.
- McLaughlin, B. (1978). "The Monitor Model: Some Methodological Considerations", en *Language Learning*, 28, 2: 309-332.
- . (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- . (1990). "Restructuring", en *Applied Linguistics*, 11, 2: 113-128.
- McLaughlin, B. y Heredia, R. (1996). "Information-Processing Approaches to Research on Second Language Acquisition", en W. Ritchie y T.K. Bhatia (eds.), *Handbook Second of Language Acquisition*. New York: Academic Press, 213-228.
- McLaughlin, B., Rossman, T. y Mcleod, B. (1983). "Second Language Learning: An Information Processing Perspective", en *Language Learning*, 33, 2: 331-350.
- Meisel, J., Clahsen, H. y Pienemann, M. (1981). "On determining developmental stages in natural second language acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 2: 109-135.
- Miquel, L. y Sans, N. (2002). *Rápido neu*. Stuttgart: Difusión-Klett.
- Morgan-Short, K. y Wood Bowden, H. (2006). "Processing Instruction and Meaningful Output-Based Instruction: Effects on Second Language Development", en *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 1: 31-65.
- Muñoz, C. y Singleton, D. (2011). "A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment", en *Language Teaching*, 44, 1: 1-35.

- Muranoi, H. (2007). "Output practice in the L2 classroom", en R. DeKeyser (ed.), *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press, 51-84.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Nemser, W. (1971). "Approximative System of Foreign Language Learners", en *IRAL*, 9: 35-45.
- Neves, D.M. y Anderson, J.R. (1981). "Knowledge compilation: Mechanisms for the automatization of cognitive skills", en J.R. Anderson (ed.), *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 57-84.
- Newell, A. y Rosenbloom, P.S. (1981). "Mechanisms of skill acquisition and the law of practice", en J.R. Anderson (ed.), *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-55.
- Nissen, M. y Bullemer, P. (1987). "Attentional requirements of learning: Evidence from performance measures", en *Cognitive Psychology*, 19: 1-32.
- Norris, J. y Ortega, L. (2000). "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis", en *Language Learning* 50, 3: 417-528.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez Delgado, M. P., González Vázquez, A. y Trujillo Sáez, F. (2006). "La formación del profesorado de español. Situación actual y propuestas", en *Textos*, 42: 65-79.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. y Walker, C. (1987). "Some Applications of Cognitive Theory to Second Language Acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 3: 287-306.
- Ortega, L. (2001). "Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación", en *Estudios de lingüística*, 15 (Anexo 1): 179-211.
- . (2007). "Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective", en R. DeKeyser (ed.), *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press, 180-207.
- . (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Arnold.

-
- Pashler, H. y Johnston, J.C. (1998). "Attentional Limitations in Dual-task Performance", en H. Pashler (ed.), *Attention*. Hove: Psychology Press, 155-189.
- Paulston, C.B. (1971). "The Sequencing of Structural Pattern Drills", en *TESOL Quarterly*, 5, 3: 197- 208.
- Pienemann, M. (1984). "Psychological Constraints on the Teachability of Languages", en *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 2: 186- 214.
- . (1988). "Determining the influence of instruction on L2 speech processing", en G. Kasper (ed.), *Classroom Research. AILA Review*, 5: 40-72.
- . (1989). "Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses", en *Applied Linguistics*, 10, 1: 52-79.
- Pienemann, M., Johnston, M. y Brindley, G. (1988). "Constructing an Acquisition-Based Procedure for Second Language Assessment", en *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 2: 217-243.
- Posner, M.I. (1992). "Attention as a cognitive and neural system", en *Current Directions in Psychological Science*, 1: 11-14.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press
- Qin, J. (2008). "The effect of processing instruction and dictogloss tasks on acquisition of the English passive voice", en *Language Teaching Research*, 12, 1: 61-82.
- Robinson, P. (2001). "Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework", en *Applied Linguistics*, 22, 1: 27-57.
- . (2003). "Attention and Memory during SLA", en C.J. Doughty y M.H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 631-678.
- Russell, J. y Spada, N. (2006). "The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: a meta-analysis of the research", en J.M. Norris y L. Ortega (eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 133-164.
- Salaberry, M.R. (1997). "The role of input and output practice in second language", en *The Canadian Modern Language Review*, 53, 2: 422- 451.
- Sato, C. (1990). *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*. Tübingen: Gunter Narr.

- Schmidt, R. (1983). "Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence", en N. Wolfson y E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 137-174.
- . (1990). "The Role of Consciousness in Second Language Learning", en *Applied Linguistics*, 11, 2: 129-158.
- . (1992a). "Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency", en *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 4: 357-385.
- . (1992b). "Awareness and second language acquisition", en *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 206-226.
- . (1994a). "Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA", en N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 165-209.
- . (1994b). "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", en J. Hulstyn y R. Schmidt (eds.), *Consciousness and Second Language Learning*. *AILA Review*, 11: 11-26.
- . (1995). "Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning", en R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center, Technical Report no 9: University of Hawai'i Press, 1-63.
- . (2001). "Attention", en P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Schmidt, R. y Frota, S.N. (1986). "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult language learner of Portuguese", en R. Day (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 237-326.
- Schneider, W. y Shiffrin, R.M. (1977). "Controlled and automatic human information processing: 1. Detection, search, and attention", en *Psychological Review*, 84: 1-66.
- Schumacher, E.H., Seymour, T.L., Glass, J.M., Fencsik, D.E., Lauber, E.J., Kieras, D.E. y Meyer, D.E. (2001). "Virtually Perfect Time Sharing in Dual-task Performance: Uncorking the Central Cognitive Bottleneck", en *Psychological Science*, 12, 2: 101-108.
- Schwartz, B.D. (1993). "On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 2: 147-163.

-
- Schwartz, B. y Sprouse, R. (1996). "L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model", en *Second Language Research*, 12, 1: 40-72.
- Segalowitz, N. (2003). "Automaticity and second language learning", en C.J. Doughty y M.H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 382-408.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage", en *IRAL*, 10: 209-231.
- Sharwood Smith, M. (1981). "Consciousness-Raising and the Second Language Learner", en *Applied Linguistics*, 2, 2: 159-168.
- . (1991). "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner", en *Second Language Research*, 7, 2: 118-132.
- . (1993). "Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 2, 165-179.
- Singley, M.K. y Anderson, J. R. (1989). *Transfer of Cognitive Skill*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Skehan, P. (1996). "A Framework for the Implementation of Task based Instruction", en *Applied Linguistics*, 17, 1: 38-62.
- . (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- . (2002). "A non-marginal role for tasks", en *ELT Journal*, 56, 3: 289-295.
- Spada, N. (1997). "Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research", en *Language Teaching*, 30, 1: 73-87.
- Spada, N. y Lightbown, P.M. (1999). "Instruction, First Language Influence and Developmental Readiness in Second Language Acquisition", en *The Modern Language Journal*, 83, 1: 1-22.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-256.
- . (1993). "The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough", en *The Canadian Modern Language Review*, 50, 1: 158-164.
- . (1995). "Three functions of output in second language learning", en G. Cook y B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.

- . (1998). "Focus on form through conscious reflection", en C.J. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 64-81.
- . (2000). "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue", en J.P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Terrell, T. (1991). "The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach", en *The Modern Language Journal*, 75, 1: 52-63.
- Tomasello, M. y Herron, C. (1988). "Down the Garden Path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom", en *Applied Psycholinguistics*, 9, 3: 237-246.
- Tomlin, R.S. y Villa, V. (1994). "Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 2: 183-203.
- Toth, P.D. (2006). "Processing Instruction and a Role for Output in Second Language Acquisition", en *Language Learning*, 56, 2: 319- 385.
- Trim, J.L.M., Coste, D., North, B. y Sheila, J. (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Truscott, J. (1996). "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes", en *Language Learning*, 46, 2: 327-369.
- Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2011). "Grammar Teaching: Research, Theory, and Practice", en E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volumen II*. New York: Routledge, 507-522.
- VanPatten, B. (1994). "Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features and research methodology", en J. Hulstyn y R. Schmidt (eds.), *Consciousness and Second Language Learning. AILA Review*, 11: 11-26.
- . (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Westport, CT: Ablex.

-
- . (2002a). "Processing Instruction: An update", en *Language Learning*, 52, 4: 755-803.
- . (2002b). "Processing the Content of Input-Processing and Processing Instruction Research: A Response to DeKeyser, Salaberry, Robinson, and Harrington", en *Language Learning*, 52, 4: 825-831.
- . (2004). "Input and Output in Establishing Form-Meaning Connections", en B. VanPatten, J. Williams, S. Rott, y M. Overstreet (eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 29-47.
- . (2007). "Input Processing in Adult Second Language Acquisition", en B. VanPatten y J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 115-135.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993a). "Explicit Instruction and Input Processing", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 2: 225-243.
- . (1993b). "Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction", en *The Modern Language Journal*, 77, 1: 45-57.
- VanPatten, B. y Williams, J. (eds.) (2007). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Velmans, M. (1991). "Is human information processing conscious?", en *Behavioral and Brain Sciences*, 14: 651-669.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- White, L. (1987). "Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second-language Competence", en *Applied Linguistics*, 8, 2: 95-110.
- . (1989a). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- . (1989b). "The principle of adjacency in second language acquisition: Do L2 learners observe the Subset Principle?", en S. Gass y J. Schachter (eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 134-158.
- . (1991). "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom", en *Second Language Research*, 7, 2: 133-161.
- . (2003b). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.

Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, J. (1995). "Focus on Form in Communicative Language Teaching: Research Findings and the Classroom Teacher", en *TESOL Journal*, 4, 4: 12-16.

———. (2005). "Form-Focused Instruction", en E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 671-688.

Yang, L.R. y Givón, T. (1997). "Benefits and Drawbacks of Controlled Laboratory Studies of Second Language Acquisition: The Keck Second Language Learning Project", en *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 2: 173-193.

apéndices

Prueba de nivel (1)

Nombre y apellidos:

1. ¿Qué estudias? (p. e., Biología, Ingeniería, Historia, etc.)
¿En qué semestre estás?
2. Lengua(s) extranjera(s) que estudias ahora y duración del estudio:
..... durantemeses/años
..... durantemeses/años
..... durantemeses/años
3. Lenguas(s) extranjera(s) que has estudiado en el pasado y duración del estudio:
..... durantemeses/años
..... durantemeses/años
..... durantemeses/años
4. ¿Cuál es tu lengua materna?
5. ¿Por qué has decidido aprender español?
6. ¿Te gusta la lengua española?
¿Por qué?
7. ¿Has visitado algún país de habla hispana?
¿Cuál(es)?
¿Cuántas veces?
¿Cuándo?
¿Por qué?
8. En Alemania, ¿tienes oportunidad de practicar tu español fuera de la universidad?
¿Con qué frecuencia?
¿Dónde?

Decide si las siguientes oraciones son o no correctas. Si piensas que alguna oración es incorrecta, subraya la parte de la oración que es incorrecta y corrígela.

Ejemplo: A. A mí, me encanta U2.

B. A mí, no.

C. A mí, también no. *A mí, tampoco.*

- 1 ¡Oh, no! Está lloviendo y he olvidado el paraguas en casa.
- 2 Ayer estuve en el cine y me encontré a María Luisa.
- 3 ¿No crees que la película empiece a las 8:00?
- 4 Los ladrones fueron detenidos el martes próximo.
- 5 Hoy es el día anterior a ayer.
- 6 ¿Has visto la última película de Almodóvar?
- 7 El otro día estuve en la nueva casa de Ana.
- 8 Es verdad que consumamos demasiada energía.
- 9 Perdona, ¿eres usted el Sr. López?
- 10 Mi coche es más potente que el tuyo.
- 11 A. Yo no tengo coche.
B. Yo tampoco.
- 12 Cuando salimos de trabajar, siempre vamos a tomarnos algo al *Bar de Pepe*.
- 13 No es cierto que Ana viene a mi fiesta.
- 14 Sevilla es una ciudad la que me apetece mucho visitar.
- 15 ¿Dónde me has dicho que tienen los abrigos en oferta?
- 16 Es mejor usar trapos de cocina que papel.
- 17 Este robot gasta peor que el otro.
- 18 Me parece muy injusto que Manuel sólo le ayuda a él.
- 19 ¿Te apetecen unos huevos?
- 20 A. ¡Qué cuadro tan bonito! ¿Me lo compro?
B. No sé, me parece un poco caro.
- 21 Han publicado los resultados de la test.
- 22 ¿Cuánto cuesta esos pantalones?
- 23 ¿Todavía has limpiado la casa?
- 24 Está claro que la bicicleta sea más ecológica que el coche.

- 25 A. ¿Me pasas la sal? La carne está sosa.
B. ¿Sosa? Yo la encuentro salada.
- 26 Pues a mí, el que más me gusta es el de Juan.
- 27 A los españoles les interesa poco el teatro.
- 28 Tu vestido nuevo es mucho bonito.
- 29 Me dan asco las serpientes. No las soporto.
- 30 El cebiche es un plato típico de Argentina.
- 31 Supongo que después de clase me vaya a casa.
- 32 Lo que menos me gusta de su coche es el color.
- 33 Hemos quedado para comer a mediodía y media.
- 34 El género de literatura que más me gusta es el ciencia ficción.
- 35 Salimos mañana de la mañana.
- 36 Es horrible que hay tanta desigualdad en el mundo.
- 37 He pasado un fiesta muy bueno.
- 38 Son las 10 en punto.
- 39 Esta mañana fui al banco, al mercado y a la panadería.
- 40 ¿Es cierto que Andrés gaste mucho dinero en DVDs y CDs de música?
- 41 El futuro de la lengua española es brillante.
- 42 No sé cómo lo voy a hacer porque tengo muchísimo trabajo.
- 43 A. ¿De quién son estas fotos?
B. Mías.
- 44 No creo que compro nada porque no tengo dinero.
- 45 Este coche me gusta, pero ése rojo no.
- 46 El jueves es el cumpleaños de mi sobrino y ya no tengo el regalo.
- 47 Traduzco libros del inglés al español.
- 48 Paula y Mario son enamorados.
- 49 Me parece fantástico que la gente famosa es solidaria.
- 50 ¿Cenamos en tuya casa o en la mía?

Completa las siguientes oraciones con la forma correcta del verbo que aparece entre paréntesis.

Ejemplo: ¿Has ____ *leído* ____ (leer/tú) libros de ciencia ficción?

- 1 A: ¿Qué planes tienes para el fin de semana?
B: No _____ (saber/yo). No he pensado nada.
- 2 Mi padre normalmente _____ (acostarse/él) a las 2:00 am.
- 3 Marta y Álvaro se _____ (conocer/ellos) en una discoteca hace dos años.
- 4 Ayer _____ (ir/yo) al gimnasio.
- 5 Está claro que _____ (haber) emigración.
- 6 La risa _____ (ser) muy beneficiosa para tu salud física.
- 7 ¿Cuál _____ (preferir/tú) en este momento?
- 8 Es probable que para el año 2020 _____ (vivir/nosotros) en casas ecológicas.
- 9 Hacer ejercicio físico regularmente _____ (ser) bueno para la salud.
- 10 Manuel _____ (parecerse) a su hermano Paco.
- 11 Yo no _____ (parecerse) a mis padres.
- 12 Además de empezar la costumbre de las tapas, tal vez Alfonso el Sabio _____ (ser) el primero en combatir los malos efectos del alcohol.
- 13 La hija de los Cano está _____ (leer) un libro.
- 14 ¡Pobre Miguel! Es increíble que no _____ (poder) encontrar trabajo.
- 15 Por mucho tiempo durante la época colonial, la Corona española _____ (prohibir) fabricar licores en la Nueva España.
- 16 El sábado pasado, los chicos _____ (dar) una fiesta en su apartamento.
- 17 El libro que estoy _____ (leer) es interesantísimo.
- 18 A sus padres les parece muy mal que _____ (salir/Clara) todas las noches.
- 19 Me _____ (gustar) muchísimo los dulces.
- 20 No hemos _____ (tener) clase hoy.
- 21 _____ (pensar/yo) terminar la carrera el año que viene.
- 22 Este fin de semana ha _____ (ser) horrible.
- 23 Está delicioso, ¿ _____ (querer/tú) un poco?

- 24 Es importante que la gente _____ (viajar) a otros países, a otras culturas.
- 25 ¿Desde cuándo te _____ (interesar) la política?
- 26 ¿Qué cosas te _____ (interesar)?
- 27 Siempre que _____ (poder/yo), llevo a mi sobrina al cine.
- 28 ¿Cuándo _____ (ver/tú) a Julio? Hace unos meses, en Valencia.
- 29 ¿Es cierto que los españoles _____ (acostarse) todos los días muy tarde?
- 30 Laura _____ (conocer) a Javier en un bar hace 6 años.
- 31 ¿ _____ (hacer/tú) windsurf alguna vez?
- 32 Ya _____ (decidir/ella) dónde celebrar la fiesta.
- 33 La catedral _____ (estar) en el centro de Aquisgrán.
- 34 _____ (haber) cierto romanticismo relacionado con los toreros.
- 35 Los hijos mayores a veces _____ (ser) más autoritarios y agresivos.
- 36 ¿Es cierto que todas las escuelas públicas _____ (ser) malas?
- 37 A Jaro lo _____ (ver/ellos) ayer en París acompañado de una joven.
- 38 ¿Cuándo _____ (ir/tú) al médico por última vez?
- 39 No he _____ (ver) a Carlos últimamente.
- 40 Tengo una secretaria que _____ (hablar) varios idiomas.
- 41 Aún no _____ (saber/yo) cuál va a ser el menú.
- 42 Está claro que el Gobierno _____ (tener) que hacer cambios importantes en su política ecológica.
- 43 ¿Qué les has _____ (decir/tú) a tus padres?
- 44 El año pasado _____ (salir/yo) poco.
- 45 _____ (nacer/yo) en Madrid, el 15 de junio de 1968.
- 46 El síndrome invernal se refiere al estado general de depresión en el que _____ (encontrarse) muchas personas durante el invierno.
- 47 Supongo que la gente _____ (tener) ahora más problemas que antes.
- 48 Siempre _____ (querer/yo) ser veterinaria, pero el destino me llevó a la ingeniería.
- 49 A mí me parece muy bien que muchos extranjeros _____ (venir) a vivir a nuestro país.
- 50 Sr. Marín, ¿ _____ (poder/usted) poner esto en la biblioteca?

Pon un círculo sobre la opción correcta.

Ejemplo: Sr. Martínez, ¿quiere usted/tú el periódico?

- 1 No soporto el maltrato a los animales/animalos.
- 2 A. ¡Qué rica está esta tarta!
B. Sí, es riquísima/riquisísima.
- 3 Jesús lleva/tiene la nariz muy grande.
- 4 ¿Por qué no vienes con nos/nosotros?
- 5 Es horrible que hay/haya guerras en el mundo.
- 6 Para ir a Madrid, tienes que pasar para/por Toledo.
- 7 A los abuelos de Aurora les gusta/gustan pasar las Navidades en Canarias.
- 8 Hace unos días mis padres estuvieron hablando con mi profesora de español/española.
- 9 Considero que Diana gaste/gasta mucho dinero en ropa.
- 10 Este ejercicio está mal/malo. Tienes que repetirlo.
- 11 Voy a clases de violín desde hace/desde cinco años.
- 12 La película empieza a las diez de/en la noche.
- 13 Es muy injusto que algunos países sean/son cada vez más pobres.
- 14 Prefiero/Prefiro el Robotomic XXY.
- 15 Sonia nació el 8 de/en febrero de/en 1972.
- 16 Yo soy la nuera/hija en la ley de mi suegra.
- 17 El alquiler de un piso en Londres es muy cara/caro.
- 18 Yo creo que el español es/sea una lengua muy fácil.
- 19 ¿Tienes alguna/algún actividad secreta/secreto que acostumbras a hacer?
- 20 En/El sábado pasado salí con mis amigos.
- 21 Todavía no he comprado/comprando los regalos de Navidades.
- 22 Me parece estúpido que en Ñalandia no se pueda/puede ir en coche.
- 23 Durante las Navidades, le encanta/encantan reunirse con su familia.
- 24 ¿Has visto/veido a Carlos?
- 25 Yo no conoco/conozco a la novia de Santi, ¿y tú?
- 26 El superlativo de malo es malísimo/malísimo.
- 27 Luis leyó esta novela hace/después un par de años.

- 28 ¿Jugas/Juegas al tenis?
- 29 No creo que Ana sepa/sabe el teléfono de Marco.
- 30 El domingo pasado pase/pasé toda la mañana en el gimnasio.
- 31 Esta mañana he visto/veído a tu profesor y le he dicho que estás enfermo.
- 32 Te ofrezco/ofrezco mi casa, pero sólo tengo un sofá.
- 33 Con este nuevo peinado parecemos/parezcemos hermanas.
- 34 Es cierto que vaya/voy a ir a París, pero no en enero.
- 35 ¿Esta moto es tuya/tu?
- 36 ¿Cuánto costan/cuestan estas gafas?
- 37 Al cabo de/Cuando cambió de trabajo, las cosas le fueron mejor.
- 38 Hace dos años después/atrás salí en la tele.
- 39 No voy a ir al cine. Es que/Que es me duele la cabeza.
- 40 Es normal que suban/suben los precios.
- 41 ¿Conduzes/Conduces tú o yo?
- 42 No se/le lo he dicho todavía.
- 43 Juan quiere ese libro. Voy a comprárselo/Vóyselo a comprar.
- 44 Creo que Clara no se lleva/lleve bien con su padre.
- 45 A mí todo me molesto/molesta cuando me encuentro bajo presión.
- 46 No te pareces nada a/con tu madre.
- 47 Mi padre no tiene ni un pelo, es totalmente descabellado/calvo.
- 48 El robot Magicamigo es de/con hierro y aluminio.
- 49 Supongo que los españoles ahora viven/vivan mejor.
- 50 ¿Hay algún/un otro banco por aquí?

Prueba de nivel (2)

Nombre y apellidos:

Decide si las siguientes oraciones son o no correctas. Si piensas que alguna oración es incorrecta, subraya la parte de la oración que es incorrecta y corrígela.

Ejemplo: A. A mí, me encanta U2.

B. A mí, no.

C. A mí, también no. A mí, *tampoco.*

- 1 Elisa es superdotada.
- 2 La gente cada día viaja más.
- 3 Está claro que la bicicleta sea más ecológica que el coche.
- 4 Un tablao es un sitio donde se canta y se baila flamenco.
- 5 Éste es Pedro. Es un tío mío.
- 6 A. ¿A qué dedican tus padres?
B. Mi padre trabaja en una fábrica y mi madre en una tienda.
- 7 Ese chico es belgicano, ¿verdad?
- 8 Supongo que después de clase me vaya a casa.
- 9 ¿De dónde está usted?
- 10 ¿Dónde está situada Andalucía?
- 11 Para ir a la catedral a pie, tienes que pasar por la plaza del mercado.
- 12 ¿Guatemala es en Centroamérica o en Sudamérica?
- 13 Me parece fantástico que la gente famosa es solidaria.
- 14 En una papelería venden papel, bolígrafos...
- 15 Tengo muchas problemas.
- 16 ¿Dónde hay la gasolinera?
- 17 ¿En cuántos países se habla español?
- 18 Es horrible que hay tanta desigualdad en el mundo.
- 19 Los niños están iendo a la escuela ahora.
- 20 Para ir a la Plaza Mayor, sigue recto por esta calle.
- 21 ¿Cuánto costa una entrada de fútbol en tu país?
- 22 Yo prefiro vivir solo porque así tengo más libertad.

- 23 En las carreteras españolas hay límite de velocidad.
- 24 ¿No crees que la película empiece a las 8:00?
- 25 El apartamento de la calle Princesa es más barato que el piso de la calle Zaragoza.
- 26 La mesa de la derecha tiene dos cajons.
- 27 Margarita es simpatiquísima pero también bastante despistada.
- 28 Mis compañeros de clase son muy jóvenes.
- 29 A mí me gusta más el robot del despertador.
- 30 ¿Conozces a la novia de Santi?
- 31 Es verdad que consumamos demasiada energía.
- 32 Esa chica es la hermana de Luis, ¿verdad?
- 33 ¿Esa moto es la tuya?
- 34 Alberto es periodista y es 26 años.
- 35 A. ¿Qué haces ahora?
B. Salo con Carmen de tiendas.
- 36 Me parece muy injusto que Manuel sólo le ayuda a él.
- 37 ¿Has veído alguna vez un cuadro de Picasso?
- 38 ¿Qué piensas hacer el fin de semana que viene?
- 39 Voy a ir a el mercado.
- 40 ¿Es cierto que Andrés gaste mucho dinero en DVDs y CDs de música?
- 41 ¿Te parece interesante la lengua española?
- 42 He pasado tres días en Veracruz y ha sido fantástico.
- 43 Una vez salí en la televisión.
- 44 No creo que compro nada porque no tengo dinero.
- 45 ¿Te duchas por la mañana o por la noche?
- 46 Últimamente he tenido mucho trabajo.
- 47 ¿Viste a Juan el fin de semana?
- 48 Quedamos a las once de la noche, delante de la discoteca, ¿vale?
- 49 No es cierto que Ana viene a mi fiesta.
- 50 Patricia y Alberto se conocieron hace doce años.

Completa las siguientes oraciones con la forma correcta del verbo que aparece entre paréntesis.

Ejemplo: ¿Has _____ *leído* _____ (leer/tú) libros de ciencia ficción?

- 1 A: ¿Qué hiciste el verano pasado?
B: Me _____ (ir/yo) a Lima de vacaciones.
- 2 En marzo de 1999 _____ (crear/yo) mi propia empresa.
- 3 ¿Te _____ (apetecer) unas tostadas ahora?
- 4 ¿Qué _____ (hacer/tú) esta tarde?
- 5 ¿Es cierto que todas las escuelas públicas _____ (ser) malas?
- 6 Los niños están ahora _____ (dormir).
- 7 ¿Cuánto _____ (costar) tu coche hoy?
- 8 A mí me parece muy bien que muchos extranjeros _____ (venir) a vivir a nuestro país.
- 9 ¿Quién _____ (ser) Alejandro Sanz?
- 10 A nosotros también nos _____ (encantar) ir a la playa.
- 11 Perdona, ¿me _____ (poder/usted) traer otro café?
- 12 En mi ciudad _____ (hacer) mucha contaminación.
- 13 No _____ (soportar/yo) las grandes ciudades.
- 14 Supongo que la gente _____ (tener) ahora más problemas que antes.
- 15 ¿Has _____ (ver/tú) el telediario hoy?
- 16 ¿Qué _____ (pensar/tú) hacer el fin de semana que viene?
- 17 ¿Has _____ (estar) alguna vez en Venezuela?
- 18 A sus padres les parece muy mal que _____ (salir/Clara) todas las noches.
- 19 Para ir la estación, ¿ _____ (seguir/nosotros) por aquí?
- 20 He comprado unas gafas que me han _____ (costar) 10 euros.
- 21 Esta tarde, después del gimnasio, _____ (ir/yo) a ver a mi abuela.
- 22 Hoy _____ (hacer) un tiempo horrible.
- 23 ¡Oh, no! Mañana _____ (empezar/yo) a trabajar a las 6:00 am.
- 24 Está claro que el Gobierno _____ (tener) que hacer cambios importantes en su política ecológica.
- 25 ¿Te _____ (gustar) la política?

- 26 Ahora mismo _____ (tener/yo) dos discos, pero recibo más mañana.
- 27 Perdona, ¿_____ (haber) una farmacia por aquí?
- 28 ¿A qué _____ (dedicarse/usted)?
- 29 ¿Es cierto que los españoles _____ (acostarse) todos los días muy tarde?
- 30 Hace un par de años _____ (visitar/yo) Nueva York, ¡me encantó!
- 31 Vosotros _____ (ser) alemanes, ¿verdad?
- 32 ¿Ya _____ (conocer/tú) a la novia de Roberto?
- 33 En Aquisgrán _____ (haber) una catedral.
- 34 ¿Te _____ (gustar) los toros?
- 35 ¿_____ (ir/tú) a México el año pasado?
- 36 Está claro que _____ (haber) emigración.
- 37 _____ (ver/ellos) a Jaro ayer con una chica.
- 38 ¿Qué _____ (ser) la Sagrada Familia?
- 39 No hemos _____ (ver) a Antonio desde hace dos años.
- 40 Mi hermano está _____ (venir) para aquí.
- 41 Todavía no _____ (llegar/los invitados) a casa.
- 42 Es importante que la gente _____ (viajar) a otros países, a otras culturas.
- 43 ¿Se lo has _____ (dar) a tus amigos?, ¿por qué?
- 44 Hace un año _____ (estar/yo) en Valencia.
- 45 ¿Cuándo _____ (nacer/tú)?
- 46 El desempleo _____ (ser) uno de los problemas más importantes ahora en mi país.
- 47 ¡Pobre Miguel! Es increíble que no _____ (poder) encontrar trabajo.
- 48 _____ (querer/él) trabajar, pero no encuentra nada adaptado a su perfil.
- 49 Es probable que para el año 2020 _____ (vivir/nosotros) en casas ecológicas.
- 50 ¿_____ (querer/usted) cenar sopa?

Pon un círculo sobre la opción correcta.

Ejemplo: Sr. Martínez, ¿quiere usted/tú el periódico?

- 1 A mí me gusta/gusto viajar.
- 2 Mira, éstos son los/Ø Núñez.
- 3 Encima de/Ø tu escritorio hay varios libros.
- 4 Éste/Este es Pedro. Es un amigo colombiano de mis padres.
- 5 Supongo que los españoles ahora viven/vivan mejor.
- 6 Muchos españoles se/Ø llaman José o Pepe.
- 7 Aurora es nicaragüense/nicaragüí.
- 8 Ayer estuve/estuví hablando con Mercedes.
- 9 Es normal que suban/suben los precios.
- 10 La farmacia hay/está al lado de la perfumería.
- 11 El libro costa/cuesta treinta euros.
- 12 Carmen salió hace un rato pero todavía no ha volvido/vuelto.
- 13 Creo que Clara no se lleva/lleve bien con su padre.
- 14 No sé cuál prefiero/prefiro.
- 15 La clase de hoy ha sido aburridísima/aburridisísima.
- 16 Por/En la mañana estoy de mal humor.
- 17 ¿Nos vemos a las/por las tres o cuatro?
- 18 Es cierto que vaya/voy a ir a París, pero no en enero.
- 19 ¿A qué/Qué hora cenas normalmente?
- 20 ¿Me lo/Lo me das?
- 21 A Clotilde le encantan/encanta las hamburguesas.
- 22 Me parece estúpido que en Ñalandia no se pueda/puede ir en coche.
- 23 La fuerza del amor es un película/una película.
- 24 Todavía no he leído/leído a Ruiz Zafón.
- 25 Juan contrató una multinacional hace/desde tres años.
- 26 Hoy ha sido el peor/peore día de mi vida.
- 27 El domingo me dirvertio/divertí muchísimo.

- 28 A veces jugo/juego al tenis.
- 29 Yo creo que el español es/sea una lengua muy fácil.
- 30 En primavera fuimos a/Ø esquiar todos los fines de semana.
- 31 Los ladrones los/Ø fueron detenidos.
- 32 ¿Supisteis/Supistis cómo llegar?
- 33 Las canciones de Madonna me gustan/gusta mucho.
- 34 No creo que Ana sepa/sabe el teléfono de Marco.
- 35 ¿Vamos a tuya/tu casa?
- 36 Todavía no/Ya no he colocado la ropa en el armario.
- 37 ¿Qué has hecho/hacido esta mañana?
- 38 Roberto Gálvez es ése/ese de ahí.
- 39 ¿Estas gafas son las tus/tuyas?
- 40 Considero que Diana gaste/gasta mucho dinero en ropa.
- 41 No sé/sabo cómo hacerlo.
- 42 Ya se/le lo he dado esta mañana.
- 43 En invierno es mejor/mellor ir de vacaciones a Venezuela.
- 44 Es muy injusto que algunos países sean/son cada vez más pobres.
- 45 El sistema/La sistema es un poco complicado.
- 46 No me parezco/parezo nada a tu madre.
- 47 ¿A qué hora empezamos/empezamos?
- 48 Ya tengo los resultados de la testa/encuesta.
- 49 Es horrible que hay/haya guerras en el mundo.
- 50 ¿Te gusta la/el foto?

introduction

1. MOTIVATION: A DETAILED ANALYSIS OF *FOCUS ON FORM*

In the field of Second Language (L2) Didactics, the role and implementation of formal instruction or grammar teaching in the L2 classroom has remained a controversial issue for many years. Concerning the role of grammar teaching, today it is widely acknowledged that the provision of some sort of grammatical information contributes to language learning (see, e.g., Long, 1983a, 1988; Norris and Ortega, 2000; but cf. Krashen, 1981 and elsewhere); yet some argue that “[t]he case for explicit instruction has been overstated” (Doughty, 2003: 274; see also, Doughty, 2004). Concerning the implementation of formal instruction, a currently leading approach to grammar teaching is *focus on form* (FonF) (Long, 1988, 1991, 2007; Long and Robinson, 1998).

FonF is a well-known proposal because it is psycholinguistically tenable (i.e., it is based on what it is known about second language learning) and it has gained considerable ground as an effective pedagogical intervention (see, e.g., Doughty and Williams, 1998a; Norris and Ortega, 2000). It is rooted in Task Based Language Teaching (see, e.g., Long, 1985; Nunan, 1989; Long and Crookes, 1992; Skehan, 1996, 1998, 2002; Robinson, 2001; Doughty and Long,

2003b; R. Ellis, 2003a), i.e., in a language teaching approach in which the language is taught through and the syllabus is built around real-life tasks such as writing a report on a given topic, booking a hotel room, or opening a bank account. Specifically, FonF implies briefly drawing students' attention to form as a response to a communicative need or breakdown during one of those real-life tasks. In other words, if in the course of a task such as booking a hotel room in Spain, a student of Spanish/L2 experiences difficulty in the comprehension or production of the subjunctive mood in a relative clause with unknown antecedent (e.g., *Quiero una habitación que no dé a la calle*), the teacher (or even a peer) briefly assists him/her process the form. Thus, in FonF attending to the linguistic properties of the code is in service of communication and always takes place once the meaning and use of the form is evident to the learner. The purpose of FonF is to induce what Schmidt (1990 and elsewhere) calls *noticing*, i.e., the subjective experience of registering the existence of forms in the input without necessarily understanding their related meanings and functions. In addition, FonF aims at inducing noticing of forms that might otherwise go unnoticed because they are communicatively redundant, perceptually non-salient, infrequent, or "unlearnable" from exposure to the L2 input. Noticing of the target form is then achieved through a range of FonF pedagogical procedures that include corrective feedback (recasts, clarification requests, metalinguistic feedback), (auditory and/or typographically) enhanced input, and input flood (i.e., enriched input).

Since FonF was first coined, it has become a hot topic in the L2 teaching and learning literature as evidenced by the large number of publications that discuss it. In addition, it has gained considerable ground as an effective pedagogical intervention (see, e.g., Norris and Ortega, 2000), yet "[F]ocus on Form [...] has come to mean different things to those who have adopted the term." (Williams, 2005: 671). In this respect, Spada proposes *form-focused instruction* to refer to "[a]ny pedagogical effort which is used to draw the learners' attention to language form either implicitly or explicitly [and] which occur[s] within meaning-based approaches to L2 instruction but in which a focus on language is provided in either spontaneous or predetermined ways" (1997: 73). Thus, Spada's definition diverges from Long's when attention to form is drawn obtrusively (i.e., more explicitly) and/or proactively (i.e., in predetermined ways). In a similar vein, Doughty and Williams (1998b, 1998c) broaden Long's FonF definition to refer to a brief, overt, and more or less obtrusive shift of attention to a problematic form as revealed by a proactive or reactive analysis of students' needs, in an otherwise communicative activity, and once the form's meaning is evident. Also, R. Ellis (2001) distinguishes between *incidental FonF* and *planned FonF*, which respectively correspond to Long's genuine FonF and a proactive FonF. Similarly, Loewen (2011) defines FonF as "[b]rief attention, either planned or incidental, to problematic language items within a larger communicative context" (p. 579). Again, the proactive (planned) and reactive (incidental) nature of FonF moves Loewen's definition away

from Long's original one. Finally, even Long seems to have broadened his original definition in a recent account of the term by considering explicit pedagogical techniques as potential FonF procedures (Long, 2007). That is, while in his early account Long makes no overt prescription concerning degree of explicitness of FonF procedures, he includes pedagogical procedures that implicitly involve a low one; however, in a recent account (Long, 2007), he seems to have overlooked the explicitness issue by considering as potential FonF procedures explicit ones such as input processing, explicit grammar rules, and the garden path technique (deliberate error provocation followed by remedial treatment).

As described above, interpretations of the FonF principle abound and so do differences amongst them. Nevertheless, such interpretations share at least two common features: (1) focusing on form should take place in a communicatively-oriented context; and, (2) the desired outcome of the pedagogical intervention is noticing. Furthermore, a detailed analysis of FonF reveals at least a third common feature: FonF, in any of its interpretations, disregards systematic practice activities, i.e., “[s]pecific activities in the second language, engaged in systematically, deliberately, with the goal of developing knowledge of and skills in the second language” (DeKeyser, 2007b: 1). In other words, FonF does not systematically engage the learner in “[t]he target behavior of conceptualizing a meaning and expressing it through linguistic means” (DeKeyser, 2010: 156). In this sense, not even if FonF were carried out, as R. Ellis (2001) puts it, *intensively* (i.e. repeatedly over one class session), would it conform to DeKeyser's activities, since briefly drawing learners' attention to form on multiple occasions as a response to a communicative need does not necessarily equal to having them systematically and deliberately engaged in the target behavior of conveying real meanings through certain linguistic forms.

The fact that FonF disregards systematic practice activities is somehow surprising considering: (1) a layman's account of formal instruction; (2) the intuition that “practice makes perfect”; and, (3) the contribution of practice to learning acknowledged in the field of cognitive psychology. In the first case, as reported in Alonso-Aparicio (2010b), grammar teaching is associated with inductively or deductively and more or less explicitly dealing with a L2 rule and systematically practicing it; i.e., systematic practice activities are identified as a constituent of grammar work. In the second case, most would agree that “practice makes perfect” to eventually drive a car, play the piano, or speak in a L2. In the third case, the potential contribution of practice to learning has been widely acknowledged in the field of cognitive psychology by the theory of Adaptive Control of Thought (Anderson, 1976, 1982, 1983, 1993; Neves and Anderson, 1981; Anderson and Lebiere, 1998; Anderson *et al.*, 2004). That is, according to this theory of human cognition, knowledge underlying spontaneous expert behavior is partly derived from systematic practice, i.e., from a prolonged rehearsing of the target behavior. More specifically, this theory posits that learning entails the conversion of explicitly learned declarative knowledge (static knowledge of items) into automatic procedural knowledge (knowledge of how to perform

cognitive operations) through relevant systematic practice.

In light of the potential contribution of systematic practice to language learning, this doctoral dissertation is motivated by the observation that FonF, a currently leading approach to grammar teaching, disregards systematic practice activities that engage the learner in the target behavior of conveying real meanings through certain linguistic forms.

2. PURPOSE AND RELEVANCE

The fact that FonF disregards systematic practice activities that engage the learner in the target behavior of conveying real meaning through the target form is somehow surprising considering the intuition that “practice makes perfect” and the role acknowledged by the theory of Adaptive Control of Thought. However, such observation also leads to the question of the extent to which this kind of activities should be considered as a constituent of grammar teaching in the first place.

While widely researched in the domain of cognitive psychology, systematic practice activities remain relatively unexplored in the L2 teaching and learning literature. Nevertheless, two strands of research that have focused on the possibilities of this sort of activities are: DeKeyser (1997) and the *processing instruction* studies motivated by VanPatten and his associates (e.g., VanPatten and Cadierno, 1993a, 1993b; Cadierno, 1995; DeKeyser and Sokalski, 1996; Salaberry, 1997; Collentine, 1998; Allen, 2000; Benati, 2001; Farley, 2001; Chen, 2002; Erlam, 2003; Benati, 2004; Benati, 2005; Mardsen, 2006; Morgan-Short and Wood Bowden, 2006; Toth, 2006; Fernández, 2008; Qin, 2008; Llopis García, 2009). Concerning the first strand, DeKeyser (1997), this shows that computer-controlled systematic practice contributes to the gradual automatization of explicitly learned declarative knowledge of four morphosyntactic rules in the acquisition of an artificial grammar. As for the second strand, the processing instruction studies, this underscores the benefits of *structured input activities*, a type of comprehension-based systematic practice activities.

In short, both lines of research show that systematic practice activities positively contribute to language learning, yet none of them helps conclude to what extent this kind of activities should be regarded as an integral component of a grammar teaching approach. In addition to the fact that neither of the strands deals with this question, they both present certain weaknesses. The first one, DeKeyser (1997), lacks ecological validity or moves away from the real L2 classroom setting because it investigates the acquisition of an artificial grammar in a laboratory context. Thus, “[n]o specific recommendations for teaching methodology should be made before the findings of this study have been put to the test in the more ecologically valid

context of real second language classrooms.” (DeKeyser, 1997: 215). The second strand, the processing instruction studies, focuses on the possibilities of comprehension-based practice versus production-based practice and thus ignores the possibilities of both input- and output-based practice. Also, these studies investigate the effects of input-based practice over relatively short periods of time, usually covering an average of three sessions of 90 minutes each.

Given this state of affairs, the question of the extent to which systematic practice activities should be regarded as a constituent of grammar teaching still remains unresolved. Thus, research is called for in this doctoral dissertation to elucidate it. In addition, given that some argue that “[t]he case for explicit instruction has been overstated” (Doughty, 2003: 274; see also, Doughty, 2004), this thesis also aims at shedding light on this debate. To deal with both research goals, this thesis sets out to investigate the comparable effects of no instruction and two grammar teaching approaches, namely: Long’s genuine FonF and a grammar teaching approach that combines the (more or less) explicit “explanation” found in FonF with input- and output-based systematic practice activities. To this end, we carry out a classroom-based quasi-experimental study that investigates the impact of such learning contexts on the acquisition of Spanish mood choice after evaluation clauses (e.g., *I think that...*, *It is nice that...*), for a time span of six weeks (one session of ninety minutes/week), and during the development of two real-life tasks (viz., writing an opinion article for a newspaper and performing an oral interview with the Head of the International Office of the university where the student hypothetically would like to spend an Erasmus study abroad).

To the best of our understanding, no prior study has set out to investigate our research aims. That is, although DeKeyser (1997) shows that computer-controlled systematic practice contributes to the gradual automatization of explicitly learned declarative knowledge and the processing instruction studies highlight the benefits of a type of input-based systematic practice activities (*structured input activities*), neither of these research strands has set out to investigate in an ecologically valid context, the extent to which input- and output-based systematic practice activities should be considered as a component of grammar teaching. Thus, the current dissertation fills that gap in the literature.

3. OUTLINE OF THE DISSERTATION

This dissertation is organized around two main parts: a Theoretical Foundation and an Empirical Study. The Theoretical Foundation, comprising the first three chapters (Chapters 1-3), lays out the framework that underpins our study. In turn, the Empirical Study, comprising the last four chapters (Chapters 4-7), describes the process and findings of the classroom-based quasi-

experimental study carried out in this thesis. Next, a short summary of each chapter is presented.

The main goal of Chapter 1 is to highlight that both FonF principle and FonF pedagogical procedures disregard systematic practice activities as a component of grammar teaching. To this end, the chapter offers a full description of the principle and procedures of FonF followed by a critical analysis. However, previous to such description and analysis the chapter details the theoretical foundations that underpin Long's genuine account of FonF. This presentation is justified as a means to gain a better understanding of FonF in itself and as a means to vindicate grammar instruction in the L2 classroom.

Chapter 2 focuses on the potential contribution of systematic practice activities to learning. As such, Chapter 2 first reflects upon the observable effects of systematic practice in the acquisition of varying skills such as playing the piano or mastering a L2. Next, the potential contribution of practice to learning is acknowledged from the stance of cognitive psychology and more specifically from the theory of Adaptive Control of Thought (Anderson, 1976 and elsewhere). Last, Anderson's conclusions concerning the contribution of practice to learning are extrapolated to the fields of L2 acquisition and teaching.

Chapter 3 discusses the implementation of systematic practice activities in grammar teaching. To this end, this chapter first acknowledges some general considerations regarding the design of systematic practice activities. Next, the implementation of practice in comprehension skills is discussed and VanPatten's (1996 and elsewhere) *structured input activities* are proposed as a potential candidate. Finally, the implementation of systematic practice activities in production skills is considered.

Chapter 4 and Chapter 5 describe the methodology of the classroom-based quasi-experimental study carried out in this thesis. Chapter 4 offers the motivation and justification, research question and hypothesis, presentation of the target structure –Spanish mood choice after evaluation clauses (e.g., *I think that...*, *It is nice that...*)–, experimental design, and a description of the statistical studies carried out. In turn, Chapter 5 offers the custom-designed materials used in the experiment along with the set of criteria used for their design.

In Chapter 6, findings are presented and analyzed from a descriptive and inferential statistics perspective. Finally, Chapter 7 discusses main findings, draws some conclusions, presents didactic implications, points at some limitations, and suggests avenues for further research.

4. CLARIFICATIONS

A few remarks are in order before concluding this introductory chapter.

First, following Doughty and Williams (1998c), the term *form* will be used here to refer to forms *per se* (e.g., the ending *-o* in Spanish masculine nouns) and/or rules underlying the distribution of forms (e.g., the noun-adjective agreement rule in Spanish). In addition, it will be used in a broad sense to cover any level of language (i.e., morphology, syntax, pragmatics, etc.).

Second, any discussion in this thesis refers to adult L2 acquisition. In relation to that, this work assumes both, that the product and process of first and adult second language acquisition differ quantitatively and qualitatively (see, e.g., Long, 2007; Muñoz and Singleton, 2011).

Third, another remark concerns a definition of *explicit* and *implicit* pedagogical interventions. With regard to this, although the dichotomy *explicitness/implicitness* is a source of confusion (see, e.g., DeKeyser, 2003), the presence and absence of consciousness is usually the feature to respectively characterize explicitness and implicitness (pedagogical treatments, knowledge, or learning). Then, according to such criterion, a pedagogical treatment will qualify in this thesis as *explicit* if it involves any effort made by the teacher, peers, and/or materials, to draw students' conscious attention to form. Conversely, a pedagogical treatment will qualify as *implicit* if no effort to draw learners' conscious attention to form is identified. Thus, a technique such as a (written or aural) input flood will be considered an explicit treatment because the input has been deliberately seeded with the target form, even if no directions to attend to form are given (cf. Norris and Ortega, 2000).

Finally, the terms *learning* and *acquisition* will be used interchangeably throughout this thesis. In the event of making a difference between them, any distinction will be explained and the terms will be presented in italics. In addition, for the remainder of this thesis, the constructs *second language (L2)* and *foreign language (FL)* will be used interchangeably to refer to any language the student is learning other than his/her mother tongue(s) (see Núñez *et al.*, 2006).

chapter seven

Conclusions

1. SUMMARY OF THE CURRENT STUDY

This doctoral dissertation emerges from a close inspection of a currently leading approach to second language (L2) grammar teaching, *focus on form* (FonF) (Long, 1988, 1991, 2007; Long and Robinson, 1998). The analysis reveals that FonF aims at inducing *noticing* of the target form and gets realized in the L2 classroom through a range of brief and [-] explicit pedagogical procedures that include input flood, corrective feedback, and enhanced input. In addition, such analysis reveals that FonF disregards systematic practice activities that engage the learner in the target behavior of communicating real meanings through certain linguistic forms.

The fact that FonF disregards systematic practice activities surprises if we consider: (1) a layman's account of formal instruction; (2) the intuition that "practice makes perfect"; and, (3) the contribution of practice to learning acknowledged in the field of cognitive psychology. In the first case, as reported in Alonso-Aparicio (2010b), grammar teaching is associated with inductively or deductively and more or less explicitly dealing with a L2 rule and systematically practicing it; i.e., systematic practice activities are identified as a constituent of grammar work.

In the second case, most would agree that “practice makes perfect” to eventually drive a car, play the piano, or speak in a L2. In the third case, the potential contribution of practice to learning has been widely acknowledged in the field of cognitive psychology by the theory of Adaptive Control of Thought (ACT) (Anderson, 1976, 1982, 1983, 1993; Neves and Anderson, 1981; Anderson and Lebiere, 1998; Anderson *et al.*, 2004), a theory of human cognition that posits that knowledge underlying spontaneous expert behavior depends on relevant systematic practice, and a theory that an important number of applied linguists subscribe to explain interlanguage (IL) development (see e.g., McLaughlin, 1978, 1987, 1990; Sharwood Smith, 1981; McLaughlin *et al.*, 1983; Chaudron, 1985; Faerch and Kasper, 1987; O’Malley *et al.*, 1987; Ur, 1988, 1996; Hulstijn, 1990; Schmidt, 1992a; DeKeyser, 1994, 1998, 2001, 2007b, 2007d, 2007e, 2009, 2010; de Bot, 1996; Johnson, 1996; McLaughlin and Heredia, 1996; Segalowitz, 2003; DeKeyser and Juffs, 2005; Muranoi, 2007).

In light of the potential contribution of systematic practice to L2 learning, research was called for in this thesis to elucidate the extent to which systematic practice activities are a useful constituent of grammar instruction. In addition, research was called for here to shed light on the role of grammar teaching because, although today it is widely acknowledged that the provision of some sort of grammatical information contributes to language learning (see e.g., Long, 1983a, 1988; Norris and Ortega, 2000) and thus the polemic over the role of grammar teaching seems *a priori* solved, some argue that “[t]he case for explicit instruction has been overstated” (Doughty, 2003: 274; see also, Doughty, 2004).

To deal with both research goals, this thesis investigated the comparable effects of no instruction and two grammar teaching approaches, namely, FonF (realized into input flood, corrective feedback, and enhanced input), and a grammar teaching approach that combines the (more or less) explicit “explanation” found in FonF with input- and output-based systematic practice activities that engage the learner in conveying real meanings through certain linguistic forms. To this end, we carried out a classroom-based, quasi-experimental study that investigated the impact of such learning contexts on the acquisition of Spanish mood choice after evaluation clauses (e.g., *I think that...*, *It is nice that...*), for a time span of six weeks (one session of 90 minutes/week), and during the development of two real-life tasks (*viz.*, writing an opinion article for a newspaper and performing an oral interview with the Head of the International Office of the university where the student would hypothetically like to spend an Erasmus study abroad).

A pool of 36 learners of L2 Spanish from the University of Aachen (Germany) took part in the experiment and was distributed in three groups: (a) a systematic practice group (PG; $n = 14$); (b) a FonF group (FonFG; $n = 13$); and, (c) an uninstructed control group (CG; $n = 9$). Participants’ abilities in comprehension and production of Spanish mood choice were measured following a pretest/posttest design. The means of assessment included in both experimental tests were

comparable, aimed at eliciting knowledge responsible for spontaneous linguistic behavior, and included: (a) an interpretation task (discriminating task); (b) a production task (fill-in-the-gap task); and, (c) a mixed or simultaneous interpretation and production task (Grammaticality Judgment Task plus correction).

The main findings of our study were presented in the previous chapter. This chapter discusses them in light of the research questions and hypotheses posed at the onset of the study (section 2). Next, we draw conclusions regarding the results of the experiment (section 3) and discuss its limitations (section 4) and teaching implications (section 5). Finally, we suggest avenues for further research (section 6).

2. DISCUSSION OF FINDINGS

This section discusses main findings of the current study in light of the research questions and research hypotheses stated in the fourth chapter (see section 3).

2.1. Hypothesis 1.1: Effects of formal instruction in the interpretation task

Research question 1.1 posed:

On the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, does formal instruction lead to improved performance as measured on an interpretation task at sentence level?

Research hypothesis 1.1 posed:

On the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, formal instruction leads to improved performance as measured on an interpretation task at sentence level.

As shown in section 1.2 of chapter 6, main findings indicated that vis-à-vis the interpretation task, formally instructed groups (PG and FonFG) significantly improved their performance from pretest to posttest; conversely, no significant differences were found between pretest and posttest scores for the control group (CG). In other words, evidence from the current study demonstrates that formal instruction was effective in helping students learn the target form. Thus, the response to the research question 1.1 is affirmative. In turn, the research hypothesis 1.1 is substantiated: formal instruction, operationalized as FonF or the combination of explicit explanation and systematic practice activities, leads to improved performance on mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2 as measured on an interpretation task at sentence level.

These findings support the conclusions of previous research on the positive contribution of grammar instruction to language learning (see e.g., Long, 1983a, 1988; Norris and Ortega, 2000).

2.2. Hypothesis 1.2: Effects of formal instruction in the production task

Research question 1.2 posed:

On the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, does formal instruction lead to improved performance as measured on a production task at sentence level?

Research hypothesis 1.2 posed:

On the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, formal instruction leads to improved performance as measured on a production task at sentence level.

As shown in section 2.2 of chapter 6, main findings indicated that vis-à-vis the production task, only the PG significantly improved its performance from pretest to posttest. Conversely, no significant differences were found between pretest and posttest scores for the FonFG and the CG, yet the FonFG produced higher scores in the posttest as compared to the pretest, while the CG experienced losses from pretest to posttest. Hence, evidence from the current study shows that formal instruction, when realized as the combination of explicit explanation and systematic practice activities, was effective in helping learners learn the target form, but ineffective when operationalized as FonF. Thus, the response to the research question 1.2 is partially affirmative. In turn, the research hypothesis 1.2 is partially confirmed: formal instruction, only when operationalized as the combination of explicit explanation and systematic practice activities, leads to improved performance on mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2 as measured on a production task at sentence level.

It is important to consider the results obtained with the FonFG in relation to previous findings on the possibilities of grammar teaching. Our results seem to *a priori* constitute counterevidence to the widely acknowledged conclusion that grammar teaching makes a difference in L2 learning (see e.g., Long, 1983a, 1988; Norris and Ortega, 2000). In this sense, we believe that the fact that the FonFG did not experience a significant gain from pretest to posttest is explained by the [-] explicit and brief nature of the FonF procedures. That is, as discussed in the first chapter of the theoretical foundation, while FonF is a psycholinguistically tenable and empirically well-grounded grammar teaching approach, the brief and [-] explicit pedagogical procedures it realizes into might not suffice on the acquisition of inherently

complex forms such as mood choice, at least for a time span of six weeks, and especially if learning outcomes are measured under pressure through time constraints and tasks designed to avoid metalinguistic reflection.

2.3. Hypothesis 1.3: Effects of formal instruction in the mixed task

Research question 1.3 posed:

On the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, does formal instruction lead to improved performance as measured on a simultaneous interpretation and production task at sentence level?

Research hypothesis 1.3 posed:

On the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, formal instruction leads to improved performance as measured on a simultaneous interpretation and production task at sentence level.

As shown in section 3.2 of chapter 6, main findings from the mixed task indicated that the PG significantly improved its performance from pretest to posttest. However, no significant differences were found between pretest and posttest scores for the FonFG and the CG, yet the FonFG produced higher scores in the posttest as compared to the pretest and the CG experienced losses from pretest to posttest. In other words, findings show that formal instruction was effective in helping learners learn the target form in so far as operationalized as the combination of explicit explanation and systematic practice activities, but not when realized as FonF. Thus, the response to the research question 1.2 is partially affirmative. Consequently, the research hypothesis 1.2 is partially corroborated: formal instruction, only when operationalized as the combination of explicit explanation and systematic practice activities, leads to improved performance on mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, as measured on a simultaneous interpretation and production task at sentence level.

Again, as in the production task, it is important to consider the results obtained with the FonFG in relation to previous findings on the possibilities of grammar teaching. Although our results seem to *a priori* constitute counterevidence to the conclusion that teaching grammar positively affects L2 learning, we believe the FonFG did not experience a significant gain from pretest to posttest due to the limited impact of the [-] explicit and brief FonF didactic procedures. Again, such features might not suffice on the acquisition of inherently complex forms such as mood choice, at least for a time span of six weeks, and especially if learning outcomes are measured under pressure through time constraints and tasks designed to avoid metalinguistic reflection.

2.4. Hypothesis 2.1: Comparable effects of teaching approaches in the interpretation task

Research question 2.1 posed:

On the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, what grammar teaching approach –FonF or the combination of explicit explanation and systematic practice– leads to greater improved performance as measured on an interpretation task at sentence level?

Research hypothesis 2.1 posed:

On the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, the combination of explicit explanation and systematic practice leads to greater improved performance than FonF as measured on an interpretation task at sentence level.

As shown in section 1.3 of chapter 6, findings from the interpretation task did not reveal significant differences between the PG and the FonFG in both, pretest-posttest gains and posttest scores, yet only the PG significantly outperformed the CG in both analyses. In other words, although both grammar teaching approaches did not differ significantly from one another, the practice-based approach was superior to FonF because when both treatments were compared to no instruction, only the former was significantly superior to the control group. In light of these findings, hypothesis 2.1 is confirmed: on the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, and as measured on an interpretation task at sentence level, the combination of explicit explanation and systematic practice activities is superior to FonF. Thus, our findings lend support to the conclusions advanced in cognitive psychology, and more specifically by the theory of ACT, with regard to the role of systematic practice in skill acquisition. In the L2 learning and teaching literature, our findings also lend support to the results of DeKeyser (1997) on the possibilities of systematic practice activities to contribute to IL development.

2.5. Hypothesis 2.2: Comparable effects of teaching approaches in the production task

Research question 2.2 posed:

On the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, what grammar teaching approach –FonF or the combination of explicit explanation and systematic practice– leads to greater improved performance as measured on a production task at sentence level?

Research hypothesis 2.2 posed:

On the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, the combination of explicit explanation and systematic practice leads to greater improved performance than FonF as measured on a production task at sentence level.

As shown in section 2.3 of chapter 6, main findings obtained in the production task revealed a complex picture. First, regarding pretest-posttest gains, results indicated that (a) the PG and the FonFG, statistically speaking, performed equally on the production of the target form; and, (b) only the PG significantly outperformed the CG. Second, concerning posttest scores, results showed that (1) all paired comparisons yielded significant differences; and (2) the PG obtained the greatest score, followed by the FonFG, and finally the CG. In other words, concerning pretest-posttest gains, although both grammar teaching approaches did not differ significantly from one another, the practice-based approach was superior to FonF because when both treatments were compared to no instruction, only the former was significantly superior to the control group. Concerning posttest scores, the PG was clearly superior to the FonFG. Overall then, the research hypothesis 2.2 is substantiated: on the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, the combination of explicit explanation and systematic practice activities leads to greater improved performance than FonF as measured on a production task at sentence level. Again, these findings lend support to the conclusions on the contribution of systematic practice activities to L2 learning as advanced in cognitive psychology by the theory of ACT as well as in the L2 learning and teaching literature by DeKeyser (1997).

2.6. Hypothesis 2.3: Comparable effects of teaching approaches in the mixed task

Research question 2.3 posed:

On the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, what grammar teaching approach –FonF or the combination of explicit explanation and systematic practice– leads to greater improved performance as measured on a simultaneous interpretation and production task at sentence level?

Research hypothesis 2.3 posed:

On the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, the combination of explicit explanation and systematic practice leads to greater improved performance than FonF as measured on a simultaneous interpretation and production task at sentence level.

As shown in section 3.3 of chapter 6, main findings obtained in the mixed task revealed

that in both pretest-posttest gains and in posttest scores, the PG significantly outperformed the FonFG and the CG, and that neither the FonFG nor the CG outperformed the other. In other words, the PG was always superior to the FonFG. Hence, confirmation of the research hypothesis 2.3 is straightforward: on the acquisition of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2, the combination of explicit explanation and systematic practice activities leads to greater improved performance than FonF as measured on a simultaneous interpretation and production task at sentence level. As in the previous comparisons between instructed groups, our findings lend support to the conclusions reached by the theory of ACT and by DeKeyser (1997) on the contribution of systematic practice activities to L2 learning.

3. CONCLUSIONS OF THE STUDY

As specified in section 2 of chapter 4, the current investigation aimed at:

- a) Gaining a better understanding of the status of systematic practice as an integral process of language development.
- b) Shedding light on the contribution of formal instruction to language development.
- c) Elucidating the extent to which systematic practice activities should be regarded as a constituent of grammar instruction.

The main findings of the present study have yielded a number of conclusions with regard to the research goals posed at the onset of the study. We now turn to a discussion of them.

3.1. Status of systematic practice as a process involved in language learning

One of the goals of this thesis is to contribute to a better understanding of the status of systematic practice as an integral process of language development. It will be recalled that by practice we refer to “[s]pecific activities in the second language, engaged in systematically, deliberately, with the goal of developing knowledge of and skills in the second language.” (DeKeyser, 2007a: 1).

As pointed out by DeKeyser (2007a), “[T]he concept of second language practice remains remarkably unexamined from a theoretical point of view” (p. 1) perhaps because it is associated to mechanical drills, output, or formal instruction, which some regard as barely contributing to language learning. Still, as discussed throughout the theoretical foundation, output and formal instruction can make a difference¹, practice can take the form of activities that promote

¹ See sections 1.2 and 3.3 in chapters 1 and 2 respectively.

form-meaning-function mappings², and the theory of Adaptive Control of Thought (Anderson, 1976 and elsewhere) has acknowledged a role for practice in skill building³. In addition, and in light of our findings, the following can be concluded with regard to the status of practice as an integral process in language development.

On the one hand, practice is not strictly necessary on the acquisition of a certain linguistic form. Evidence supporting this conclusion is found in the comparison between pretest-posttest gains made by the FonFG and the CG. As shown in the previous discussion of findings, in the interpretation task the FonFG significantly improved from pretest to posttest while the CG did not. In the production and mixed tasks, the FonFG did not make a significant improvement, but scores in the posttest were higher for the FonFG than for the CG. In other words, learners in the FonFG gained some knowledge of the target form in absence of practice.

On the other hand, practice does have a facilitative role in the acquisition of a given linguistic form. Evidence supporting this conclusion is found in the comparison between the pretest-posttest gains made by the FonFG and the PG. As stated in the discussion of the research questions and hypotheses, the PG experienced a significant improvement from pretest to posttest in the three measurement tasks, while the FonFG experienced such improvement only in the interpretation task. Further, scores in the posttest were always higher for the PG than for the FonFG, and in the production and mixed tasks, they were even significantly higher. That is, learners in the PG outperformed their counterparts in the FonFG.

In short, systematic practice activities that engage the learner in conveying real meanings through specific linguistic means, though not strictly necessary, can make a positive contribution to language learning.

That being said, at this point the reader could argue that our conclusions on the potential contribution of systematic practice activities to IL development constitute counterevidence to the theory of ACT. After all, we are claiming now that practice has a facilitative role, but we have claimed throughout this thesis that according to the theory of ACT, practice is a key process in skills building. With regard to this apparent contradiction, the following can be said. First, as claimed by the theory of ACT, practice is a key process in skills development. Thus, in the case of L2 learning, if the learner notices a grammatical aspect in the input, unless that noticed information is subsequently encountered, it will not turn into available information for spontaneous language use. In this sense, any contact with such noticed grammatical information will qualify as a form of practice, be it a specially designed activity to practice the target form, or a random encounter. Second, the sorts of practice we are claiming here to have a facilitative role for IL development, is not just any encounter with the target form, but activities specially designed with the purpose

² See section 1.3 in chapter 3.

³ See section 2 in chapter 2.

of engaging the student in conveying real meanings through the target form. In this sense of the term “practice”, and in light our findings, practice has a facilitative role. Regarding such facilitative role, just as Long (1983a, 1988) concluded during the 1980’s that formal instruction accelerates the rate of acquisition and improves the level of ultimate attainment, our findings suggest that systematic practice might at least accelerate the learning process.

3.2. Effects of formal instruction

While the role of formal instruction has remained a hotly debated issue for years, today it is widely acknowledged that the provision of some sort of grammatical information does contribute to language learning (see e.g., Long, 1983a, 1988; Norris and Ortega, 2000)⁴. Hence, the polemic over the role of grammar teaching seems *a priori* solved, yet some argue that “[t]he case for explicit instruction has been overstated” (Doughty, 2003: 274; see also, Doughty, 2004). Considering the controversy this debate might still give rise to, this thesis aims at shedding light on the possible contribution of grammar teaching to language learning. Thus, considering our findings, the following can be concluded with regard to such research goal.

On the one hand, formal instruction operationalized as the combination of explicit information and systematic practice activities does have a positive impact on language acquisition. Evidence supporting this conclusion includes the pretest-posttest significant gains made by the PG in the three measurement tasks, and the significant differences obtained between the PG and the CG in the posttest scores of the three tasks. In other words, the combination of explicit information and systematic practice activities that learners in the PG received for six weeks during the development of the two pedagogical tasks included in the instructional package, was effective in assisting them learn Spanish mood choice after evaluation clauses. These findings then support previous results on the positive contribution of formal instruction to IL development. Even more, our results are more praiseworthy if we take into account that learning outcomes were measured under time constraints and through tasks designed to avoid monitoring or metalinguistic reflection.

On the other hand, formal instruction operationalized as FonF pedagogical procedures has a more restricted impact on IL development than the previous form of grammar teaching. Two sources of evidence support this conclusion. First, findings from the interpretation task showed that both, pretest-posttest gains made by the FonFG and differences between the FonFG and the CG in posttest scores were significantly different. Second, main findings from the the other two tasks showed that both, pretest-posttest gains made by the FonFG and differences between the FonFG and the CG in posttest scores were non-significant. Considering

⁴ See section 2.2 in chapter 1.

such findings, our conclusions on the effectiveness of FonF do not support previous results on the positive contribution of formal instruction to IL development.

With regard to the apparent contradiction between the limited possibilities of FonF and the scientifically substantiated benefits of formal instruction, two remarks are in order. First, as pointed out by Norris and Ortega in their meta-analysis on the possibilities of formal instruction, “[o]bserved instructional effectiveness [...] has been based [...] on the application of explicit declarative knowledge under controlled conditions, without much requirement for fluent, spontaneous use of contextualized language.” (2000: 486). In other words, findings on the benefits of grammar instruction derive in many cases from studies that measure knowledge through tasks that favor metalinguistic reflection (e.g., grammar-based tasks, tasks that ignore time constraints, or tasks that ignore distractors). Thus, with regard to FonF, if knowledge is measured in “extreme” conditions (e.g., time constraints, high rate of distractors, etc.), it could be argued that six weeks of pedagogical intervention do not suffice to promote the development of an inherently difficult form such as Spanish mood choice. Second, as Norris and Ortega also pointed out, “[t]reatments involving an explicit focus on the rule-governed nature of L2 structures are more effective than treatments that do not include such a focus.” (2000: 482-483)⁵. That is, as mentioned above, the brief and [-] explicit nature of FonF didactic procedures might not suffice for the acquisition of an inherently difficult form such as Spanish mood choice, at least for a time span of six weeks.

In short, formal instruction is more effective if operationalized as the combination of explicit information and systematic practice activities than if realized through FonF procedures. A potential explanation of the limited impact of FonF procedures might lay in their brief and [-] explicit nature, two features that might not suffice on the acquisition of difficult forms such as Spanish mood choice.

3.3. Systematic practice activities as a constituent of grammar teaching

One of the goals of this thesis is to elucidate the extent to which systematic practice activities that engage the learner in communicating real meanings through certain linguistic forms should be regarded as a constituent of grammar instruction.

From the previous discussion on the possibilities of the two grammar teaching approaches investigated in the current study, it is clear that the formal approach that combines an explicit explanation with systematic practice activities is superior to FonF at least given our experimental conditions and on the acquisition of Spanish mood choice after evaluation clauses

⁵ Recall from the introduction that what Norris and Ortega qualify as *explicit* and *implicit* treatments is what we have called respectively [+]*explicit* and [-]*explicit*.

when students do not have previous knowledge on the target form. Evidence supporting this conclusion includes the significant differences found between the PG and the FonFG in both, pretest-posttest gains in the mixed task and posttest scores in the production and mixed tasks. Consequently, systematic practice activities should be regarded as an integral constituent of grammar teaching.

Still, to account for the superiority of the PG over the FonFG, instead of resorting to the possibilities of the systematic practice activities, the reader could resort to three other factors: (1) the scoring procedure in the assessment tasks; (2) the design of the assessment tasks; and, (3) the differential effects of the two grammar teaching approaches on the development of the components integrating communicative competence.

Regarding (1), recall that in each task participants could be awarded a maximum score of 10 points of which 5 points were given for correct indicative mood use and 5 points for correct subjunctive mood use; yet no percentage of correct indicative/subjunctive mood use was detailed in the final score. Given such scoring procedure, it could be argued that if a pretest-posttest gain was made from 0 to 5 points (as was the case for the PG in the mixed task with a pretest-posttest gain of 0.5 to 4 points); such a gain would not represent mood choice learning, but the “awakening” of previously learnt knowledge about the indicative mood. While, such is a logical reasoning, if that accounted for the data, results would have been different in at least two ways: (1) the PG would have experienced similar gains in the rest of the tasks, i.e., relatively low scores in the posttest, but still managed gains of 4.29 to 7 points in the interpretation task and gains of 2.86 to 6.21 points in the mixed task; and, (2) the other two groups would have experienced higher gains in all tasks and yet failed to, despite large amounts of exposure to the indicative mood.

Concerning (2), it could be argued that the FonFG did not perform as well as the PG in the production tasks (production task and mixed task) because learners in the FonFG had trouble spelling the subjunctive form and the experimental tasks did not provide any means to overcome this problem. That is, during the experimental manipulation learners in the FonFG did not have as many opportunities to spell the subjunctive mood as learners in the PG simply because activities in the FonFG instructional package did not explicitly ask learners to use the target form whereas activities in the PG package overtly asked them to use it –nevertheless, it could be argued that learners in both groups had equal opportunities to use the target form (see the instructional packages in the fifth chapter). Thus, the reader could conclude that learners in the FonFG did not perform comparably or outperform learners in the PG because they were not so acquainted with subjunctive form spelling. To avoid such spelling problems in experimental tasks, studies in applied linguistics sometimes include a grammar and/or vocabulary appendix in their measurement tasks (see e.g., DeKeyser and Sokaski,

1996; Llopis García, 2009). However, we deliberately decided to exclude such an option in our experimental tasks because it would have easily awakened participants' metalinguistic consciousness and that was something we wanted to avoid at all costs. In any case, if spelling problems could account for the poorer performance of the FonFG as compared to the PG in the posttest scores of the production tasks, posttest scores in the interpretation task should have been comparable because this task involved discriminating between the indicative and the subjunctive moods, yet the PG outperformed the FonFG.

With regard to (3), it could be argued that FonF promoted discursive competence development in detriment of grammatical competence, while the practice-based approach promoted the opposite. Such is a logical reasoning and we do not have the tools to prove otherwise because no task was included in the experimental tests to measure the components of communicative competence (grammatical, lexical, discursive, sociolinguistic, etc.). Nevertheless, anecdotal evidence recorded during the experimental manipulation in the class diary point in a different direction. That is, observations collected from the compositions learners had to write as the end-point of the first pedagogical task⁶ and daily observations recorded in the class diary, showed that participants in the PG and the FonFG experienced similar learning paths with regard to the acquisition of mood choice as well as other language contents (other grammatical aspects, vocabulary, discursive markers, etc.).

In short, main findings yielded by the current study suggest that systematic practice activities that engage the learner in communicating real meanings through certain linguistic forms should be considered as an integral constituent of any grammar teaching approach, at least in the acquisition of inherently difficult forms and when learners do not have previous knowledge about the target form.

4. LIMITATIONS

This section reflects on some factors not present in the experimental design of the study that limit its conclusions because they reduce the findings internal and/or external (ecological) validity⁷ and restrict the scope of the study. Factors threatening the results' external validity include the reduced size of the subject pool. It will be recalled that the number of subjects participating in our study was: 14 for the PG; 13 for the FonFG; and, 9 for the CG. Given such a small sample size, it is obviously difficult to extrapolate our findings to other L2 student populations or even Spanish/L2 student populations. In turn, factors reducing the results'

⁶ See the sequence of activities in the instructional package (chapter 5).

⁷ Results have *internal validity* if they are caused by the experimental manipulation and not by extraneous variables. In turn, results have *external* or *ecological validity* if they are representative of humanity. (See Field and Hole, 2003).

internal validity include: (a) the assignment of weekly homework during the experimental manipulation; (b) the convergence of researcher and teacher roles in one person; and, (c) the use of the same target items in both versions of the experimental test (pretest and posttest).

Regarding (a), it could be argued that such a practice causes some students to study the material in greater depth than their peers and thus acts as a random factor. However, the record of our experiment, written in the class diary, provided no evidence that any student diverged from the study plan. In any case, while this risk was taken into account in the research design, we chose to not eliminate it from the pedagogical intervention because in an attempt to maximize ecological validity, we decided the experiment should resemble as much as possible the classroom reality of Spanish/L2 students from the University of Aachen (Germany). Concerning (b), it could be argued that the convergence in one person of researcher and teacher roles results in lack of impartiality. While this is a logical reasoning, in our study such convergence guaranteed at least the correct implementation of the instructional treatments. As for (c), it could be argued that use of the same target items in both version of the experimental test promoted test learning effects. However, we believe learners did not remember pretest target items when they carried out the posttest because distractor items were different in both versions of the test, there was a high rate of distractors in both versions (four distractor items per one target item), and the time span between pretest and posttest was relatively long (six weeks).

On the other hand, in addition to such factors reducing the results' validity, there are other limitations that restrict the scope of the conclusions of the present study.

First, we did not include in the experimental design delayed posttests. Thus, this study cannot address the long-term effects of our two grammar teaching approaches, i.e., whether learning gains are retained in the long run.

Second, we did not include in the experimental tests any means of assessment of the components of communicative competence (e.g., a narrative task). Therefore, we are in no position to determine whether different grammar teaching approaches favor different components; for example, it could be argued that in our study FonF promoted discursive competence development in detriment of grammatical competence, while the practice-based approach promoted the opposite.

Third, our assessment means attempted to tap knowledge responsible for spontaneous linguistic behavior by including a high percentage of distractors and subjecting learners to time constraints; yet it could always be argued that they left some room for monitoring or metalinguistic reflection because they did not include any task to elicit spontaneous language production (e.g., an oral interview). In other words, given that we did not include any means

of assessment in the experimental tests that elicited spontaneous language production, we cannot scientifically determine the influence of our pedagogical treatments on knowledge underlying spontaneous linguistic behavior.

5. DIDACTIC IMPLICATIONS

In light of the findings and limitations previously reported in our research, we now suggest some pedagogical implications.

First, we recommend that grammar teaching in the L2 classroom goes beyond attempting to induce *noticing* and *understanding* of a target form as it is the case through FonF procedures, to attempt inducing its *proceduralization* and eventual *automatization* through systematic practice activities that engage the learner in the target behavior of communicating real meaning through the target form. In other words, in addition to inducing noticing, grammar instruction should also promote a qualitative change of noticed and understood information into some type of knowledge that is available in spontaneous communication. Nevertheless, such implication does not necessarily imply a strict adoption of systematic practice activities anytime a linguistic form requires some pedagogical intervention.

Now, with regard to this integration of systematic practice activities in a grammar teaching approach, three further points are in order. First, implementing systematic practice activities in the L2 classroom is compatible with the IL's natural development. In other words, just like FonF is a psycholinguistically tenable teaching proposal for among other things, "[A]ttempts [...] to make students notice [...] problems [...] are not scheduled in advance [...] but, instead, exploit opportunities that arise naturally from the interaction of learners and tasks" (Long and Robinson, 1998: 23), systematic practice activities should follow those attempts to make students notice problems and not be scheduled in advanced without taking into account learners' communicative and developmental needs. Second, implementing systematic practice activities in the L2 classroom is also compatible with the development of communicative competence. That is, as defined in this thesis, practice activities promote the development of communicative competence because they engage the learner in the target behavior of communicating real meanings through the target form. Recall in this sense that, while anecdotal evidence, observations collected in the class diary during the pedagogical intervention showed that, communicative competence developed in a similar fashion for both experimental groups (PG and FonFG). Last, implementing systematic practice activities in the L2 classroom is also compatible with analytic teaching syllabi such as the task-based syllabus. As shown in the instructional package⁸, in addition to promoting proceduralization and

⁸ See chapter 5.

automatization of the target form, our systematic practice activities also aimed at developing linguistic functions (e.g., requesting information, expressing personal feelings, initiating social interactions, synthesizing information, evaluating information, or asking for opinions), other grammatical aspects (e.g., verb *gustar*), discursive aspects (e.g., linking words), etc.

As a second implication, we suggest implementing systematic practice activities in both, comprehension skills (reading and listening) and production skills (writing and speaking). As discussed in the second chapter (see section 2), this implication follows from the fact that the production rules integrating the automatized procedural knowledge that underlies expert behavior are very specific and non reversible. Hence, knowledge does not transfer easily between tasks that do not share the same set of productions for their resolution even if they appear to be very similar.

Third, if practice is to be carried out in comprehension skills (reading and listening), we recommend VanPatten's *structured input activities* when learners' default processing strategies are counterproductive during input processing. Recall in this sense that the structured input activities included in our instructional package helped German learners overcome the principles of *lexical preference I*, *lexical preference II*, and *sentence location* in their processing of mood choice after evaluation clauses in Spanish/L2.

Finally, as a theoretical rather than a pedagogical implication, if "[F]ocus on form [...] has come to mean different things to those who have adopted the term" (Williams, 2005: 671), it might be about time that it refers to a pedagogical intervention that attempts at inducing, in addition to noticing and understanding of a target form, its proceduralization and automatization through systematic practice activities that engage the learner in the target behavior of conveying real meanings through the target form. From a cognitive psychology stance and in light of the scant but available evidence in the L2 acquisition literature, promoting automatization through systematic practice activities is as psycholinguistically tenable as promoting noticing through a more or less explicit explanation.

6. FURTHER RESEARCH

To conclude this doctoral dissertation, we now suggest avenues for further research that will help gaining a better understanding of the contribution of systematic practice activities to language development.

First, questions remain as to whether the findings advanced by this study would hold on the acquisition of other Spanish structures as well as on the acquisition of other L2s. Hence, further research should replicate our study in order to confirm or reject the validity of our results.

Second, questions also remain concerning the amount of systematic practice needed (a) when learners do and do not have previous knowledge of the target form (e.g., morphology of the target form); (b) when the target form does and does not exist in the learner's mother tongue; and, (c) depending on the learning difficulty of the target form. Thus, further experimentation is called for to elucidate the intensity of systematic practice in such contexts.

In addition, further research should aim at avoiding the factors that limited the internal and external validity of the findings advanced by this study. Thus, we suggest the participation of a larger sample size so that findings are more easily generalized to other student populations. We also recommend avoiding (1) homework assignment during the pedagogical intervention to prevent the risk that some learners study the target form in greater depth than their peers; (2) the convergence in one person of researcher and teacher roles to prevent lack of impartiality; and, (3) use of the same target items in the different versions of the experimental test to prevent test learning effects.

Finally, further research should also avoid the methodological limitations of the present study. Hence, it should include: (i) delayed posttests to investigate long-term effects of the teaching interventions; (ii) tasks to measure the components of communicative competence (e.g., a narrative task) to elucidate whether different components are favored by different teaching treatments; and, (iii) means to assess spontaneous language production (e.g., an oral interview) to investigate the extent to which different teaching approaches enhance knowledge underlying spontaneous linguistic behavior.

