

Una aplicación empírica de la Gramática Cognitiva a las perífrasis verbales venir + gerundio, andar + gerundio e ir + gerundio

An empirical application of Cognitive Grammar to the spanish verbal periphrasis venir + gerund, andar + gerund and ir + gerund

Claudia Cortés

Pontificia Universidad Javeriana .

claudia.cortesg@icloud.com

Cortés, C. (2015). Una aplicación empírica de la Gramática Cognitiva a las perífrasis verbales venir gerundio, andar gerundio e ir gerundio. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

Este estudio tiene por objeto cotejar las diferencias entre los efectos de aprendizaje en la adquisición del tema de las perífrasis verbales *venir + gerundio*, *andar + gerundio* e *ir + gerundio* a partir de dos modelos de instrucción gramatical explícita: uno de tipo "tradicional" y uno cognitivo-operativo, en combinación con la propuesta o no de actividades basadas en el modelo de Procesamiento de Input, en aprendientes itálicos de nivel B2.

Palabras clave: instrucción gramatical explícita, gramática cognitiva, valor básico de operación, perífrasis verbales, procesamiento de input

ABSTRACT

*This study aims to compare the differences between the effects of learning the subject of verbal periphrasis *venir + gerund*, *andar + and ir + gerund*, from a "traditional" and a cognitive–operative models of explicit grammar instruction in combination with activities based on the Input Processing model, in B2 italian learners.*

Keywords: explicit grammar instruction, cognitive grammar, basic operation value, verbal periphrasis, input processing

Fecha de recepción: 10 enero de 2014

Fecha de aceptación: 4 febrero de 2015

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una L2 da cuenta como mínimo de dos aspectos de la misma: el puramente formal y el comunicativo.

En buena parte del siglo XX, la enseñanza de ELE concentró su interés preponderantemente en la producción de materiales y gramáticas enfocados solo en enseñar formas y funciones según los preceptos del estructuralismo funcional y dejando de lado el aspecto comunicativo de la lengua meta.

Como reacción a la rigidez formal de corte estructuralista, en las últimas décadas del siglo, proliferaron métodos enfocados prevalentemente hacia la competencia comunicativa del aprendiente, donde el uso de la enseñanza explícita de contenidos gramaticales tendió a verse relegada o incluso a desaparecer.

Sin embargo, como muestra Cadierno (2008: 261), algunos estudios centrados en la cuestión de la utilidad o no de la instrucción gramatical explícita han demostrado, por ejemplo, que en los programas de inmersión de francés en Canadá (Harley & Swain 1994; Swain 1985), los estudiantes expuestos exclusivamente a una enseñanza comunicativa a largo plazo, privada de gramática explícita, daban pocos resultados en el uso de ciertas formas gramaticales. Igual evidencia se encuentra en posteriores estudios presentados por Ellis (2002) y Norris & Ortega (2000).

La experiencia nos dice que los métodos comunicativos garantizan al estudiante su capacidad de resolver el problema práctico de la comunicación, pero al afrontar las razones del uso adecuado o inadecuado de una forma (la gramática) proveen un sistema de reglas gramaticales, que guardan poca relación con los mecanismos de la comunicación misma, una especie de desconexión entre la lógica del discurso y la lógica gramatical.

Al respecto, Ruiz Campillo (1999) señala:

Desde mi punto de vista, no cabe ninguna duda de lo siguiente: si la lengua es comunicación, y la gramática es instrumento de la lengua, la gramática es instrumento de comunicación. Esto quiere decir, ni más ni menos, que nuestra concepción de los aspectos formales implicados en la enseñanza-aprendizaje de nuestra lengua debe ser, netamente, una concepción comunicativa: entenderemos que las "prescripciones" de nuestra gramática no obedecen a fijaciones caprichosas tendentes a separar con una espada a los que "hablan bien" de los que "hablan mal", sino previsiones y garantías de efectos comunicativos. Tendremos, en definitiva, que acostumbrarnos y acostumbrar a nuestros alumnos a buscar sin tregua el significado detrás de la forma, a relacionar de uno a uno cada opción formal con cada efecto de comunicación. Solo así haremos honor a la auténtica naturaleza de una lengua. Solo así nuestra clase será, homogéneamente, "comunicativa".

La gramática cognitiva parece constituir la posibilidad de unir estos dos aspectos de forma sistemática y estructurada.

Si se asume por cierto que uno de los objetivos de la enseñanza de segundas lenguas es lograr que el alumno entienda cómo se representa el mundo en la lengua meta y esté en capacidad de representar su propio mundo en esa lengua, es preciso pensar en gramática significativa, que conciba la forma en cuanto significado. Esta visión implica un cambio de paradigma en la didáctica de segundas lengua y reclama la elaboración materiales gramaticales específicos que presenten las formas desde esta nueva luz.

A partir de las consideraciones arriba presentadas, el estudio experimental que presentamos en este artículo, se propone comparar los efectos entre una instrucción gramatical explícita tradicional (IT) con una cognitiva-operativa (ICO) de las perífrasis verbales *ir + gerundio*, *venir + gerundio* y *andar + gerundio*, en aprendices itálofonos de ELE de nivel B2, en presencia y ausencia de actividades de ejercitación basadas en el modelo de Procesamiento de input (IP) .

El tema gramatical seleccionado para el estudio obedece a la constatación de la dificultad de comprensión y uso por parte de los aprendientes itálofonos ya que dichas perífrasis se forman a partir de tres verbos auxiliares pertenecientes a un ámbito semántico común (*ir*, *venir*, *andar*) pero que presentan marcadas diferencias de significado que se reflejan en los significados de las perífrasis correspondientes.

Para alcanzar el objetivo planteado, se han creado dos tipos de materiales de instrucción gramatical explícita: el primero ha sido delineado a partir de las propuestas de la gramática cognitiva (GC) y en particular, desde la óptica cognitiva-operativa (CO) propuesta por Ruiz Campillo (2007ab, 2008) mientras que el segundo se ha basado en una síntesis elaborada a partir de las explicaciones de algunas fuentes gramaticales tradicionales (IT) y en la presentación de listas de usos de las formas. Las actividades didácticas utilizadas en el estudio se han diseñado a partir del enfoque de Atención a la Forma (FonF) y en particular con base en el modelo de Procesamiento del Input (IP) de VanPatten (1996, 2002a, 2004, 2007).

El estudio se articula en dos partes: la primera describe las bases teóricas de los modelos que sirven como base para la elaboración de los materiales tanto para la instrucción gramatical explícita como para las actividades mientras que la segunda se ocupa de la aplicación de los modelos a través de la manipulación didáctica en los grupos de investigación.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 LA GRAMÁTICA COGNITIVA

R. Langacker (1999), considera que el lenguaje se organiza por estructuras simbólicas y que detrás de cada estructura

lingüística hay un proceso cognitivo. La base semántica de la gramática cognitiva se define como un conjunto organizado de unidades simbólicas, producto de la fusión de un polo semántico y uno fonológico.

Uno de los conceptos fundamentales que separa la GC de la tradición gramatical, radica en el rechazo hacia la idea de la separación de los niveles de la lengua en sintaxis, morfología, semántica, léxico, etc.. De hecho, la GC no admite la identificación del concepto de unidad simbólica solamente con la palabra o el signo lingüístico, sino su extensión a todos los niveles del lenguaje, incluso a la sintaxis. De aquí se desprende que es imposible entender la forma como algo completamente independiente del significado y de la función: cualquier cambio funcional está vinculado a modificaciones en la “conceptualización” y está relacionado con el tipo de implicación del hablante en la forma en que estructura gramaticalmente el contenido que comunica. La morfología, el léxico y la sintaxis se conciben como aspectos relacionados entre sí y nunca como componentes separados.

Los postulados generales de la GC que nos interesan podrían resumirse en los siguientes puntos (Cuenca & Hilferty:1999)

- El estudio del lenguaje no puede desligarse de su función cognitiva y comunicativa y por lo tanto es oportuno adoptar un enfoque basado en el uso.
- Parte de un punto de vista experiencial que implica la permanente interconexión entre lenguaje, mente, cuerpo y mundo
- Reconoce en la lengua exclusivamente relaciones simbólicas, es decir, asociaciones convencionales entre significantes y significados
- Las estructuras conceptuales o relaciones prototípicas y de semejanzas de familias son producto de un proceso mental que se denomina categorización y que determina límites difusos entre las categorías.
- Toda forma léxica, morfológica o sintáctica está asociada a algún significado que a su vez adopta la condición de estructura conceptual más o menos compleja o más o menos abstracta.
- La estructura semántica no es universal, sino que se encuentra especificada en grado considerable para cada lengua.
- La gramática es simbólica en su naturaleza y constituye una simbolización convencional de la estructura semántica.
- Reconoce en la mayoría de los casos la dimensión “representacional básica” de muchos signos lingüísticos, lo que permite otorgar a los recursos lingüísticos un valor especialmente fácil de aprehender, asimilar e integrar con otras formas de representación.
- Admite la posibilidad de que se den diferentes configuraciones representacionales de una misma situación.

2.2 GRAMÁTICA COGNITIVA Y PEDAGOGÍA DE SEGUNDAS LENGUAS

Por lo que se refiere a la rentabilidad de la GC en la gramática pedagógica de ELE, brevemente recordaremos las consideraciones de Castañeda (2006:1-2):

La flexibilidad y el realismo descriptivos basados en el uso y fieles a la intuición inmediata que el hablante tiene de los signos lingüísticos, la adecuación psicológica del modelo, el reconocimiento de la condición operativa y activa de las rutinas y patrones gramaticales, la vinculación del lenguaje a otras formas de representación (como la visual) y la reducción de lo semántico a lo conceptual, junto con la concepción de los signos lingüísticos como categorías complejas en las que se reconocen, entre otras, relaciones metonímicas o metafóricas (tan esenciales a la configuración del sistema como las de categorización estricta), todo ello, como digo, define un modelo cuyos rasgos fundamentan teóricamente lo que de hecho constituye la práctica diaria de los profesionales empeñados en hacer comprensibles la gramática de una lengua a estudiantes extranjeros.

La rentabilidad pedagógica de la GC en la enseñanza de segundas lenguas, se expresa también en la medida en que permite establecer paralelismos con los principios generales de percepción y con otras formas de representación (como por ejemplo la gráfica), que hablantes de otras lenguas logran captar fácilmente.

2.3 LA GRAMÁTICA COGNITIVA-OPERATIVA DE RUIZ CAMPILLO

Los presupuestos teóricos del modelo propuesto por Ruiz Campillo para la explicación del sistema verbal español, coinciden con los postulados de la corriente de análisis conocida como Lingüística Cognitiva. En la implementación de su modelo operativo, Ruiz Campillo (1998) retoma algunas de las propuestas teóricas de la Lingüística Cognitiva. Las bases teóricas que sirven de fundamento a su descripción operativa del sistema verbal español, que el autor considera un válido instrumento para una enseñanza y aprendizaje significativos de ELE, se resumen en las siguientes consideraciones:

- El significado, entendido en un sentido amplio, constituye no solo la finalidad de todo sistema lingüístico sino también el propio instrumento de operación del mismo.
- Todo sistema lingüístico, en su búsqueda de una producción económica de resultados, adopta una representación operativa de naturaleza cónica.
- Las reglas de operación de un sistema son materializaciones concretas y cognitivamente justificadas de leyes universales de operación.
- La forma, entendida en su calidad de “canalizadora de significado y responsable lingüística de los efectos que provoca” se deberá considerar el núcleo de la instrucción didáctica.

Cualquier manipulación en el aula de la lengua-objeto, deberá tener en cuenta el modo de comunicación (uso y meta-uso real de la lengua) y la consecuente conciencia por parte del alumno acerca de la responsabilidad interpersonal que implica el uso del nuevo instrumento de comunicación. Por operatividad, Ruiz Campillo entiende la búsqueda del valor básico de operación de una forma gramatical o significado. Dicho valor se consigue al reducir los múltiples significados de una forma a una sola capaz de explicar y predecir sus usos y los valores que se pueden observar en una forma gramatical. La idea es llegar a entender el significado de esa forma por sí misma pues ello permitirá explicar los valores de contacto que va adquiriendo, mientras su significado permanecerá “inalterado en su recorrido del morfema a la palabra, de la palabra a la oración y de la oración al discurso” (Ruiz Campillo, 2005: 2).

Al proveer a los aprendientes del valor de operación de una forma gramatical, le estamos dando la posibilidad de operar con un solo significado básico y permanente, de una manera reflexiva, consciente y justificada por una lógica. La lógica será de naturaleza representacional, y en cuanto tal, susceptible de ser compartida por los hablantes de cualquier lengua.

Por otra parte, al establecer el valor de operación de una forma gramatical y al ser aprehendido por el estudiante, se le ofrece la posibilidad de acceder a un aprendizaje lógico y ya no basado en la memorización de listas de usos privadas de significado. El aprendiente de la nueva lengua podrá encontrar una manera de extender la instrucción operativa que recibirá, a través de la presentación de algunos ejemplos y de la resolución de actividades seleccionadas con tal objetivo, que lo llevarán a lograr expresar sus ideas en la L2.

2.4 EL ENFOQUE DEL FOCUS ON FORM

El concepto de Focus on Form, “atención en la forma” (Long & Robinson:1998) (en adelante FonF) se inscribe en el ámbito del enfoque comunicativo con la finalidad de proponer el manejo, por parte de los instructores de L2, de un ambiente de aprendizaje controlado y finalizado a ayudar, facilitar y guiar en la asimilación de determinados elementos del *input* que por diferentes razones no se da en los aprendices. Dicho manejo se realiza a través de una instrucción formal (enseñanza de gramática en el aula) basada en tareas de interacción y negociación del significado que debería favorecer la conexión entre forma y significado por parte del aprendiente y conducir su atención sobre ciertas formas, que en el afán comunicativo podrían pasar inadvertidas. En otras palabras, se proponen actividades que favorezcan la creación de conexiones entre forma y significado, lo mismo que sobre el desfase posible que puede darse entre *input* y *output*.

El FonF permite establecer una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, permitiendo un procesamiento basado más en la percepción y comprensión del significado que en su memorización (Llopis García: 2009).

2.5 EL MODELO DE PROCESAMIENTO DEL INPUT O INPUT ESTRUCTURADO

Si bien el FonF ha sido interpretado de diversas maneras (Long:1998, Ellis:1997, Doughty & Williams: 1998) que han confluído en variadas propuestas respecto a las maneras de realizar las intervenciones, en el presente trabajo se opta por los planteamientos de VanPatten (1996), quien concentra su atención en el llamado *Procesamiento del Input*, denominado también *Input Estructurado* (IE), un modelo que consiste en ayudarle al aprendiente a procesar dicho *input* estimulándolo a notar formas que en el flujo de la comunicación podrían pasar inadvertidas y permitir que esos datos pasen a la fase de *intake*. Cabe recordar que la metodología de Instrucción de Procesamiento (IP) se inscribe en los principios del modelo de IE de VanPatten antes mencionado.

Los elementos básicos a tener en consideración para comprender el modelo de procesamiento de VanPatten tiene que ver con funcionamiento de la construcción de la interlengua de los aprendientes. En esta construcción hay que señalar dos conceptos fundamentales que allí concurren: el *input* y el *output*.

El *input* es toda la información oral o escrita que los aprendientes reciben en una segunda lengua con propósitos comunicativos (Alonso, 2006) y que se ven abocados a procesar con la finalidad de incorporarla a su interlengua. El *output* se identifica con la producción (oral o escrita) por medio de la cual los aprendientes intentan comunicar significados y verificar su comprensión (VanPatten & Cadierno: 1993a&b).

El problema se presenta en la adquisición es que en ocasiones, al aprendiente se le presenta un *input* casual, no ponderado, que no siempre es *comprensible* y sabemos que la comprensión es uno de los pasos necesarios (si bien no suficientes) para su adquisición (VanPatten, 2007). Aunque el estudiante utilice diversas estrategias para hacer este *input* comprensible en su totalidad, no logrará fijar su atención por igual en todos los componentes (léxicos, sintácticos, morfológicos, etc.) y seguramente una gran parte de estos no capturarán su atención, lo que hará que su procesamiento del *input* sea limitado. Para que puedan fijarse en su mente, es preciso que la forma y el significado puedan ser focalizados y retenidos por el aprendiente. A este fenómeno se le da el nombre de "conexión de forma y significado". Solo si el *input* es adecuadamente capturado por el aprendiente será factible el paso hacia la segunda fase de la adquisición, es decir, el *intake*.

VanPatten (2002a) ha definido el *intake* como la información lingüística que el aprendiente procesa (no importa si bien o mal) y que fija en su memoria activa. Solo una vez superada la fase de *intake* el aprendiente puede pasar a la fase *output*, es decir, la capacidad consciente que el hablante posee para seleccionar y utilizar (producir) las formas adecuadamente.

VanPatten plantea una serie de estrategias diseñadas para guiar al aprendiente con el fin de conducirlo a establecer la conexión necesaria entre la forma y el significado del *input* proporcionado y alcanzar de esta forma, el aprovechamiento necesario que implica el *intake*.

Al diseñar las actividades, se deberá atender a los elementos en los que se fijan los aprendientes, su manera de realizar las conexiones entre forma y significado y también a por qué se hacen algunas conexiones de forma y significado antes que otras (Wong, 2004a).

Con base en estos interrogantes se han identificado ciertos principios que incluyen algunas estrategias que utilizan los aprendientes durante el procesamiento del *input* para conseguir el *intake*. Dichos principios, con el paso del tiempo y con el desarrollo de la investigación sobre el tema y su aplicación, han ido modificándose y enriqueciéndose. Llopis García (2009) intenta recoger los Principios y subprincipios que sustentan el modelo de en los siguientes puntos:

- Los aprendientes procesan el *input* atendiendo al significado antes que a la forma.
- Los aprendientes procesan las palabras con contenido en el *input* (sustantivos, verbos, adjetivos) antes que cualquier otra.
- Los aprendientes prefieren procesar ítems léxicos a gramaticales si buscan obtener idéntica información semántica.
- Ante un enunciado de dos o más elementos que codifican que el mismo contenido semántico, los aprendientes propenderán a fijarse y a memorizar el primer elemento.
- Si en un enunciado se encuentran varias formas redundantes que codifican el mismo significado, el aprendiente escogerá la que conlleve mayor carga semántica. Por ejemplo, un marcador temporal respecto a un tiempo verbal.
- La capacidad memorística influye en la capacidad del aprendiente de captar un determinado contenido.
- El aprendiente fija preponderantemente su atención en el primero y en el último elemento del enunciado.

- El aprendiente utiliza una estrategia por defecto que lo conduce a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre que encuentran en el enunciado.

A partir de la observación y definición de las estrategias arriba mencionadas que concurren en el procesamiento del *input* por parte del aprendiente, VanPatten afirma que es posible pilotear la manera en que los aprendientes le ponen atención a los contenidos del *input*.

2.6 LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO

Se define como una intervención pedagógica que busca que el aprendiente evite ejercitar una forma lingüística asignificativamente y para ello propone actividades que lo conduzcan a realizar conexiones entre forma y significado, a través de actividades comunicativas que buscan colmar las lagunas naturales presentes en el proceso de adquisición del *input*, manipulándolo para hacerlo mayormente comprensible al aprendiente y para estimular otras estrategias de procesamiento conduciendo al alumno a fijar su atención en lo útil y rentable.

Lee & VanPatten (2003) señalan algunas de las consideraciones que hay que tener en cuenta al diseñar actividades de procesamiento.

Además de la distinción entre actividades de interpretación y de producción definidas, diferencian entre actividades referenciales y actividades afectivas. Las primeras se caracterizan por plantear el trabajo con el *input* dando solo una opción de respuesta correcta. Si los aprendientes realizan la conexión entre forma y significado de manera adecuada, la respuesta será correcta; en las afectivas, en cambio, no existe una única respuesta correcta y las posibilidades dependen de las opiniones del alumno. Tiene un carácter lúdico y utilizan una muestra de lengua cotidiana y cercana afectivamente al aprendiente.

3. APLICACIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL A LA CREACIÓN DE LOS MATERIALES DE INSTRUCCIÓN GRAMATICAL

Los materiales correspondientes a la ICO se diseñaron a partir de la elaboración de un modelo representacional (gráfico) de las formas no personales del verbo y de las perífrasis (Cortés: 2008) que buscaba graficar sus valores básicos de operación a partir del significado (Ruiz Campillo: 2007a&b, 2008). La realización de tales figuras se basó en el modelo cognitivo conocido como *The billiard ball-model* propuesto por Langacker (1991 Vol II:13) en combinación con algunos conceptos planteados por Talmy (2000: 49 y sig.) como la *Force Dynamics* (Dinámica de fuerzas).

La representación cognitiva de las formas no personales del verbo estaban concebidas como sistema y no como formas aisladas.

A partir de la definición de los valores básicos de significado y de operación de las formas no personales del verbo se trazó un mapa operativo de usos que conducía al modelo gráfico representacional de las perífrasis verbales *venir + gerundio*, *andar + gerundio* e *ir + gerundio* intentando plasmar sus valores básicos de significado y de operación.

No nos extenderemos aquí en los detalles concernientes a la elaboración de dichos modelos representacionales desde la GC. Nos limitaremos a decir que, en su diseño fue preciso atender a problemáticas relacionadas con la representación cognitiva del aspecto verbal y de fenómenos complejos como la gramaticalización y la auxiliación que confluyen en la formación de las perífrasis verbales. Es importante anotar que dichas representaciones han sido objeto, sucesivamente, de importantes críticas y revisiones.

En cuanto al material de instrucción IT, este se elaboró tomando como punto de referencia varias gramáticas y manuales, entre otros, *Tiempos y formas no personales del verbo* (Porto Dapena, 1989), *Curso superior de sintaxis española* (Gili Gaya, 1961), *Gramática esencial del español* (Seco:1994), *Gramática de la lengua española* (Alarcos Llorach:1970), *Hablar y escribir en español* (Calvi & Provoste:1992), un texto específico para estudiantes itálofonos. El material consistía en un resumen elaborado a partir de estos texto. Se trató de reunir la información más completa que cada uno de los textos ofrecía.

Se hizo uso de múltiples adjetivos para describir las perífrasis (siguiendo siempre los textos). La intención era la de mostrar los contenidos de la manera en que las gramáticas tradicionales presentan el tema de las perífrasis.

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

A la fecha de realización del estudio constatamos la escasez de bibliografía acerca de investigaciones empíricas referidas a la instrucción gramatical explícita en clave cognitivista–operativa ni que comparen específicamente los beneficios de este tipo de modelos con explicaciones gramaticales basadas en listas de usos. El único estudio pertinente, es el de Llopis García (2009), quien estudia los efectos de una instrucción gramatical explícita del tema del subjuntivo basada en los planteamientos de Ruiz Campillo, en combinación con actividades de *input* y *output* estructurado. La constatación de que dicho campo de estudio haya sido poco explorado implica que no se cuenta con puntos de referencias metodológicos o resultados de los cuales se pueda partir lo que hace de este estudio un valioso aporte al asunto.

Con relación al tema de las actividades, en cambio, existen estudios como el de VanPatten & Cadierno (1993 a & b) que se han ocupado de comparar los efectos de las actividades de *input* estructurado respecto a lo que los autores denominan “instrucción tradicional”, entendida como una explicación gramatical explícita seguida de actividades compuestas por *drills* mecánicos y por otros *drills* de *output* controlado que, a pesar de presentar un carácter comunicativo, son carentes de significado (Paulston, 1972). VanPatten (1996: 6) critica precisamente dicha “instrucción tradicional” porque considera que no tiene en cuenta las conexiones entre forma y significado necesarias para que el aprendiente se construya una representación mental de una estructura gramatical.

Con relación a los mayores o menores beneficios que pueden alcanzarse a través de actividades de Procesamiento de *Input* o de una instrucción gramatical explícita, sí existe una consistente bibliografía. Se señalan para empezar los estudios de Schmidt (1995) que indican que a pesar de su utilidad, la instrucción gramatical explícita no es necesaria para adquirir categorías gramaticales. Los estudios de Doughty (1991), Alanen (1995) y de Graaff (1997), entre otros, concluyen que los grupos de experimentación que recibieron información gramatical explícita superaron en su desempeño a aquellos que recibieron solo actividades.

Por otra parte, los resultados del estudio de VanPatten & Oikkenon (1996:6) sobre el mismo asunto, arrojan que la instrucción gramatical explícita no es ni necesaria ni benéfica para el aprendiente. El estudio de Benati (2004) corrobora estos resultados afirmando que el papel de dicha instrucción sería mínimo. Tomando en cuenta los resultados contradictorios acerca del papel de la instrucción gramatical explícita, Benati precisa que tal vez las diferencias en los resultados puedan radicar en el grado de complejidad de la categoría gramatical en cuestión, es decir que la instrucción gramatical explícita podría ser benéfica e incluso necesaria para trabajar ciertas categorías gramaticales más complejas.

4.2 OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO

El objetivo general de este estudio empírico consiste en cotejar los efectos de mejoría en aprendices italo parlantes de ELE, a partir de la aplicación de dos formas de instrucción gramatical explícita: la ICO y la IT en combinación con la presencia y ausencia de actividades de ejercitación basadas en el modelo de IP.

4.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El primer objetivo específico consiste en establecer la eventual mejoría intragrupal en el uso de las tres formas meta: las perífrasis de *venir + gerundio*, *andar + gerundio* e *ir + gerundio*, para cada uno de los grupos de tratamiento (A, B y C). El segundo, busca establecer la diferencia de mejoría intergrupala de los tres grupos de tratamiento (A, B y C), planteando dos subpreguntas: la eventual diferencia en el desempeño entre los grupos A y B y entre los grupos A y C.

4.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Con la finalidad de establecer el protocolo a seguir se formularon varias preguntas de investigación y sus respectivas hipótesis:

4.3.1 VARIACIÓN INTRAGRUPAL

- Pregunta de investigación 1: ¿Habrán un efecto de aprendizaje positivo entre las pruebas de evaluación (pretest y postest) en los aprendientes del grupo A (ICO complementada con actividades de IP)?
- Hipótesis 1: Los alumnos del grupo A obtendrán efectos de aprendizaje positivos en el uso de las tres formas meta (perífrasis verbales *ir + gerundio*, *andar + gerundio* y *venir + gerundio* en la prueba de evaluación (pretest y postest).

- Pregunta de investigación 2: ¿Habrán un efecto de aprendizaje positivo entre las pruebas de evaluación en los aprendientes del grupo B (IT complementada con actividades de IP)?
- Hipótesis 2: Los alumnos del grupo B obtendrán efectos de aprendizaje positivos en el uso de las tres formas meta en la prueba de evaluación.

- Pregunta de investigación 3: ¿Habrán un efecto de aprendizaje positivo entre las pruebas de evaluación (pretest y postest) en los aprendientes del grupo C (ICO sin actividades)?
- Hipótesis 3: Los alumnos del grupo C obtendrán efectos de aprendizaje positivos en el uso de las tres formas meta en la prueba de evaluación.

4.3.2 VARIACIÓN INTERGRUPAL

- Pregunta de investigación 4: ¿Habrán diferencias en el desempeño de la prueba de evaluación entre los grupos A, B y C en el aprendizaje de las formas meta?
- Hipótesis 4: Habrán diferencias en el rendimiento de los grupos A, B y C en el uso de las formas meta en la prueba de evaluación.

- Subpregunta de Investigación 4a: ¿Obtendrá mejores resultados en el uso de las tres formas meta el grupo A con respecto al grupo B?
- Hipótesis 4a: El Grupo A obtendrá mejores resultados que el Grupo B en la prueba de evaluación.

- Subpregunta de Investigación 4b: ¿El grupo A obtendrá mejores resultados en el uso de las tres formas meta con respecto al grupo C?
- Hipótesis 4b: El Grupo A obtendrá mejores resultados que el Grupo C en la prueba de evaluación.

4.4 DISEÑO DEL EXPERIMENTO:

A partir de las preguntas de investigación se diseñó un protocolo de investigación según el cual se determinaron tres grupos de aprendientes de E/LE (italófonos en su mayoría) denominados A, B y C a quienes se aplicó:

- 1) Grupo A: ICO + actividades IP.

- 2) Grupo B: IT + actividades IP idénticas a las aplicadas al grupo A.
- 3) Grupo C: solamente una ICO sin actividades de ningún tipo.

La asignación del tratamiento a cada grupo se hizo al azar.

El estudio se realizó en tres fases diferentes correspondientes a tres sesiones de 60 minutos para la primera y última sesión, y de 120' para la sesión de instrucción y de desarrollo de las actividades de IP. El intervalo entre cada intervención fue de una semana, para una duración total del experimento de tres semanas.

En la primera sesión se les explicó a los tres grupos que iban a participar en un estudio acerca de las perífrasis verbales y de qué manera se desarrollaría, se les aplicó una encuesta. También se aplicó a los tres grupos un único pretest para establecer el conocimiento de las formas meta y poderlo cotejar con el postest una vez administrada la instrucción. Al final del pretest a ninguno de los tres grupos se les dio retroalimentación aclaraciones respecto al tema de las formas no personales del verbo o de las perífrasis verbales.

En la segunda sesión, se aplicó a cada grupo el tratamiento de instrucción correspondiente ICO o IT con o sin actividades IP, mientras que en la tercera y última sesión se aplicó idéntico postest (Apéndice 6) a los tres grupos. El esquema que presentamos a continuación resume el procedimiento adoptado:

I sesión: Encuesta y Pretest	II sesión: Tratamiento de instrucción	III sesión: Postest
Se aplicó a los tres grupos A B y C -Encuesta -Pretest: con idénticas actividades de IP (de interpretación y de producción escritas).	Grupo A: - ICO - Actividades de IP (escritas y orales) Grupo B: - IT - Actividades de IP (escritas y orales) Grupo C: - ICO - Ninguna actividad.	Se aplicó a los tres grupos A B y C - Postest: con idénticas actividades de IP (de interpretación y de producción escritas).
Tiempo utilizado: Una sesión de 60 minutos	Tiempo utilizado: Una sesión de dos horas.	Tiempo utilizado: Una sesión de 45'

Figura 1. Esquema del experimento (elaborado a partir de Benati: 2004)

4.5 VARIABLES

La Variable Independiente que se estableció para el estudio fue la instrucción gramatical, que constaba de tres niveles correspondientes a los tres tipos de tratamiento: ICO + actividades de IP, IT+ actividades de IP e ICO + ninguna actividad.

La Variable Dependiente se definió como la adquisición de las perífrasis verbales *ir + gerundio*, *andar + gerundio* y *venir + gerundio* en relación tanto a la interpretación como a la producción.

4.6 DESCRIPCIÓN DE LOS INFORMANTES

El número total de los informantes (en los tres grupos) presentes en la primera sesión fue de 50. Posteriormente el número se redujo consistentemente en razón de la no obligatoriedad de asistencia a las clases. Un consistente número de alumnos faltó o a la sesión de instrucción o a la sesión de postest, invalidando su participación en el experimento. El número final de participantes fue de 23, así distribuidos: grupo A: 10, grupo B: 7 y grupo C: 6.

Los grupos A y B estaban conformados por estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras, con un nivel de conocimiento de la lengua española B2. El estudio de la lengua en los cursos de español impartidos en dicha facultad están

enfocados hacia un conocimiento profundo de la gramática y de la sintaxis de la lengua española para desarrollar la competencia traductora por lo que en clase se realizan abundantes ejercitaciones de traducción del español – italiano. La evaluación final del curso consiste en una verificación de los temas gramaticales y una traducción de un texto literario. La mayoría de los aprendientes eran italófonos aunque había algunos alumnos con otras lenguas maternas como francés, inglés, albanés y ruso (casi todos presentes en Italia por el proyecto Erasmus) con alto conocimiento de la lengua italiana. La edad de los oscilaba entre los 21 y 22 años, todos habían cursado dos años de estudio de lengua española y ninguno tenía un diploma oficial de español. Casi todos los estudiantes de los grupos A y B conocían los textos *Rápido Rápido*, *Contacto*, *Abanico*, *Gramática Básica del Estudiante de Español* y *Aspectos de sintaxis del Español*.

La encuesta indicó que la gran mayoría de los alumnos de ambos grupos confundía las formas personales del verbo con las formas impersonales.

El grupo C estaba conformado por alumnos pertenecientes al nivel B2 del Centro Lingüístico universitario que provee cursos de idiomas a estudiantes de la universidad y a externos. Por esta razón, los alumnos provenían de facultades diferentes y de fuera de la universidad. Las edades no eran homogéneas (de 20 a 69 años). En el grupo C había presencia de dos estudiantes de lengua madre diferente de la italiana pero con un conocimiento alto de esta lengua. La homogeneidad del grupo estaba marcada por el nivel de conocimiento de la lengua española, correspondiente a un nivel B2. El curso del Centro Lingüístico se organiza dos veces por semana con una intensidad horaria de tres horas cada clase y una duración total de cinco semanas. Todos los participantes del grupo C habían tomado anteriormente cursos de lengua española o en época escolar o universitaria en diversos tipos de instituciones. Solo dos estudiantes manifestaron conocer la *Gramática Básica del Estudiante de Español*.

4.7 MATERIALES UTILIZADOS EN EL ESTUDIO

4.7.1 ENCUESTA

La encuesta se realizó en lengua italiana para estar seguros de que no hubiera problemas de comprensión, siguiendo el modelo propuesto por Llopis García (2005). En la encuesta se pedían informaciones sobre el sexo, la edad, la carrera o actividad, la lengua materna y los años de estudio y exposición a la lengua española entre otras, familiaridad con textos de español.

La encuesta precisaba establecer cuántos de los participantes habían recibido alguna explicación sobre las formas personales del verbo. De conocerlas se les pedía que escribieran algunas. Enseguida se les preguntaba si habían recibido alguna explicación acerca de las perífrasis verbales y de ser así, se les pedía que escribieran una perífrasis cualquiera que recordaran.

Para terminar se preguntaba si estaban dispuestos a participar en las siguientes sesiones.

4.7.2 SERIES DE INSTRUCCIÓN

Las sesiones para los tratamientos de instrucción se realizaron una semana después de la aplicación del pretest. El objetivo de estas series era el de presentar y explicar a los alumnos el tema de las perífrasis verbales *venir + gerundio*, *andar + gerundio* e *ir + gerundio*. Ambas series de instrucción partían de una explicación de las formas personales del verbo de la que se desprendía la presentación y explicación de las perífrasis meta. Las series de instrucción se realizaron en español (solamente se presentaban los ejemplos con su traducción al italiano) y fueron impartidas por la misma investigadora y no por la docente del curso. Cabe mencionar a este respecto, que se observó la inconveniencia de que la misma persona impartiera las dos series de tratamiento puesto que la instrucción tradicional se vio condicionada por la formación cognitivo-operativa de la investigadora que no pudo evitar hablar de significados, sin traicionar nunca el enfoque de la instrucción. Posteriormente se verá, sin embargo, que los resultados no reflejaron en modo alguno este condicionamiento.

a) ICO: A los estudiantes de los grupos A y C se les entregó el contenido de la instrucción impreso (Apéndice X) para que pudieran seguir atentamente la secuencia siguiente:

i) Presentación cognitivo-operativa de los valores básicos de operación de cada forma personal del verbo: *infinitivo*, *gerundio*, *participio*

acompañada de una breve explicación, como sistema y singularmente.

ii) Presentación cognitiva del valor básico de operación de la perífrasis verbales acompañada de una explicación.

iii) Enseguida se daba una instrucción precisa de cómo reconocer una perífrasis focalizando la atención en el significado del verbo anterior a la forma no personal del verbo. Se trataba de atender al significado del verbo auxiliar enfatizando en el hecho que su significado a veces puede permanecer intacto y a veces puede sufrir efectos de gramaticalización, es decir, de transformación de significado.

iv) En la parte final de la exposición se presentaban las representaciones gráficas de las tres perífrasis en cuestión (*venir + gerundio*, *andar + gerundio* e *ir + gerundio*) con una breve explicación y la correspondiente traducción al italiano.

b) IT: Como soporte de esta instrucción se les proporcionó a los aprendientes un resumen impreso (Apéndice X). En la primera parte se elencaba una lista de usos de cada forma no personal del verbo y en un segundo momento se proporcionó una definición de las perífrasis verbales. La explicación se centró en las reglas gramaticales (de carácter sintáctico) que concurren en la formación de las perífrasis. La instrucción indicaba que para entender si una construcción era perífrástica o no, había que acudir al análisis sintáctico y al contexto.

La instrucción afrontaba las formas perífrásticas definiendo su significado global y se daban ejemplos complementados con la traducción al italiano de la forma. Partimos del presupuesto que la gramática contrastiva podía ser rentable en la presentación de estas formas.

c) Actividades de IP: En líneas generales, las actividades de práctica que acompañaban la instrucción explícita y las que conformaban el pretest y el postest seguían directrices comunes. Expondremos aquí algunas consideraciones generales de carácter teórico que se tuvieron en cuenta en su diseño ya que todas respondían a los mismos principios y se basaban en los planteamientos teóricos del Modelo de Procesamiento de *input* y *output* estructurado de VanPatten. Las actividades seguían en su diseño ciertas directrices teóricas como: presentar a los estudiantes una estructura a la vez (Farley, 2005: pág. 12); mantener el significado como elemento clave en contraposición a los ejercicios basados en el automatismo; colocar la forma meta siempre en la misma posición al comienzo de la frase para evitar inútiles distracciones. En nuestro caso la atención debía centrarse en el significado del primer verbo de la pareja de *verbo + gerundio* para entender si debían considerarse separadamente o como unidad perífrástica. De no cumplirse este criterio se estarían proponiendo simplemente ejercicios mecánicos de repetición (*drills*) (Llopis García, 2009: 185). Por otra parte, al diseñar las actividades era fundamental tener en cuenta las estrategias de procesamiento por parte del aprendiente, poniéndose en su lugar, por ejemplo, suponer que el aprendiente habría difícilmente reconocido si el verbo en forma personal era un verbo principal o un auxiliar.

Se diseñaron actividades de interpretación (*input estructurado*) y de producción (*output estructurado*) teniendo en cuenta que el *input* y el *output estructurado* resaltan el valor comunicativo de la estructura meta (Collentine: 1998, p.11). Consideramos que este tipo de actividades eran las adecuadas para nuestro estudio puesto que dicho modelo, por centrar su atención en las conexiones entre forma-significado, constituían la lógica continuación y aplicación práctica del modelo cognitivo-operativo de la perífrasis verbales por observar. Las actividades buscaban que la selección adecuada de las formas meta por parte de aprendiente se hiciera con la máxima conciencia de la relación forma-significado en lugar de seguir criterios normativos basados en la morfología y la sintaxis (Llopis García: 2009).

Las actividades creadas eran referenciales, es decir, aquellas en las que hay una sola respuesta que los aprendientes identifican basándose la relación forma-significado y actividades en las que no hay una sola respuesta posible y la selección de la respuesta adecuada responde a las opiniones de los aprendientes.

En nuestro experimento, el objetivo de las actividades era trabajar sobre dos puntos fundamentales: focalizar la diferencia entre una pareja de *verbo + gerundio* y una perífrasis centrando su atención en el significado del primer verbo y conducir al aprendiente a focalizar el significado de las tres perífrasis meta focalizando su atención en el significado del verbo auxiliar: *Venir + Gerundio*, *Andar + Gerundio*, *Ir + Gerundio*.

La serie de instrucción estuvo conformada por cinco actividades.

4.7.3 PRUEBAS DE EVALUACIÓN: PRETEST Y POSTEST

El pretest era la primera prueba de evaluación y tenía por objetivo conocer el conocimiento del tema gramatical en cuestión mientras que el postest era la última prueba de evaluación. Para estas dos pruebas se diseñaron dos baterías con cuatro actividades, ambas en consonancia con las directrices y criterios de las actividades de la serie de instrucción. Se

propusieron solamente actividades de *input* escrito.

5. EVALUACIÓN

Para evaluar las respuestas del *pretest* y *postest* se siguieron tres criterios: “acertado”, “no acertado” y “no sabe”. Se consideraron acertadas las respuestas en las que se seleccionaba la forma más adecuada de verbo *principal + gerundio* (en la primera actividad del *pretest* y del *postest*) y de *auxiliar + gerundio* en las demás actividades de las pruebas de evaluación o en las que se respondía correctamente en las actividades en las que de una frase con uso de las perífrasis, se desprendía una consecuencia que implicaba haber hecho la conexión forma – significado.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

Se recogieron datos a partir de las pruebas de evaluación de los 23 informantes que conformaban la población en cuestión. Como hemos dicho anteriormente, las pruebas de evaluación fueron dos: *pretest* y *postest* y se aplicaron a cada uno de los grupos de tratamiento (A, B y C).

Para analizar las informaciones obtenidas, recordaremos las preguntas de investigación, sus respectivas hipótesis y sus resultados.

6.1 VARIACIÓN INTRAGRUPAL

- Pregunta de investigación 1: ¿Habrà un efecto de aprendizaje positivo entre las pruebas de evaluación (*pretest* y *postest*) en los aprendientes del grupo A (ICO complementada con actividades de IP)?
- Hipótesis 1: Los alumnos del grupo A obtendrán efectos de aprendizaje positivos en el uso de la tres formas meta (perífrasis verbales *ir + gerundio*, *andar + gerundio* y *venir + gerundio* en la prueba de evaluación (*pretest* y *postest*)).
- Resultado: De un total de 27 ítems planteados a cada uno de los 10 estudiantes del grupo A, un promedio de 17,3 ítems fueron respondidos de manera correcta en el *pretest*, mientras que en el *postest*, el promedio de respuestas acertadas fue de 21,5 representando un 24,3% de mejoría en el desempeño. Asimismo observamos que de los 10 estudiantes de la muestra del Grp. A, 9 estudiantes obtuvieron efectos positivos en el desempeño entre el *pretest* y el *postest*, como ilustra la estadística descriptiva de la siguiente tabla:?

?

Grupo A			
Aciertos	Media	N	Desv. típ.
A <i>postest</i>	21,5	10	4,552166761
A <i>pretest</i>	17,3	10	2,540778533
Total	19,4	20	4,18518691

Tabla 1. Promedio, desviación típica y mejoría del grupo A

Para establecer la significatividad estadística de estos datos descriptivos, se realizó una prueba ANOVA que determinó que la mejoría entre *Pretest* y *Postest* fue significativa ($p = 0,020198122$).

- Pregunta de investigación 2: ¿Habrá un efecto de aprendizaje positivo entre la pruebas de evaluación en los aprendientes del grupo B (IT complementada con actividades de IP)?
- Hipótesis 2: Los alumnos del grupo B obtendrán efectos de aprendizaje positivos en el uso de la tres formas meta en la prueba de evaluación.
- Resultado: De un total de 27 ítems planteados a cada uno de los 7 estudiantes del grupo B, un promedio de 17,7 ítems fueron respondidos de manera correcta en el *pretest*, mientras que en el *postest*, el promedio de respuestas acertadas fue de 19,4 representando un 9,7% de mejoría en el desempeño.??

?

Grupo B			
Aciertos	Media	N	Desv. típ.
<u>B postest</u>	19,42857143	7	4,790864322
<u>B pretest</u>	17,71428571	7	3,039423504
Total	18,57142857	14	3,955799748

Tabla 2 . Promedio, desviación típica y mejoría del grupo B

Se realizó una prueba ANOVA para verificar la significatividad estadística de los datos. Los resultados del ANOVA arrojaron que la mejoría entre Pretest y Postest para el Grupo B no fue significativa ($p = 0,4395913$).

- Pregunta de investigación 3: ¿Habrá un efecto de aprendizaje positivo entre las pruebas de evaluación (pretest y postest) en los aprendientes del grupo C (ICO sin actividades)?
- Hipótesis 3: Los alumnos del grupo C obtendrán efectos de aprendizaje positivos en el uso de la tres formas meta en la prueba de evaluación.

Resultado: De un total de 27 ítems planteados a cada uno de los 6 estudiantes del grupo C, un promedio de 15,7 ítems fueron respondidos de manera correcta en el *pretest*, mientras que en el *postest*, el promedio de respuestas acertadas fue de 21,3 representando un 36,2% de mejoría en el desempeño.

Grupo C			
Aciertos	Media	N	Desv. típ.
<u>C postest</u>	21,33333333	6	4,320493799
<u>C pretest</u>	15,66666667	6	3,141125064
Total	18,5	12	4,66125227

Tabla 3. Promedio, desviación típica y mejoría del grupo A

La prueba ANOVA arrojó la indicación de que el resultado obtenido era significativo ($p = 0,026558592$).

6.2 VARIACIÓN INTERGRUPAL

- Pregunta de investigación 4: ¿Habrá diferencias en el desempeño de la prueba de evaluación entre los grupos A, B y C en el aprendizaje de las formas meta?
- Hipótesis 4: Habrá diferencias en el rendimiento de los grupos A, B y C en el uso de las formas meta en la prueba de evaluación.

Resultado: En términos numéricos se pudo observar una diferencia de desempeño en los tres grupos. El grupo A presentó una mejoría calculable en un 24%, el grupo B en un 17,7% y el grupo C en un 36% como muestra la siguiente figura:

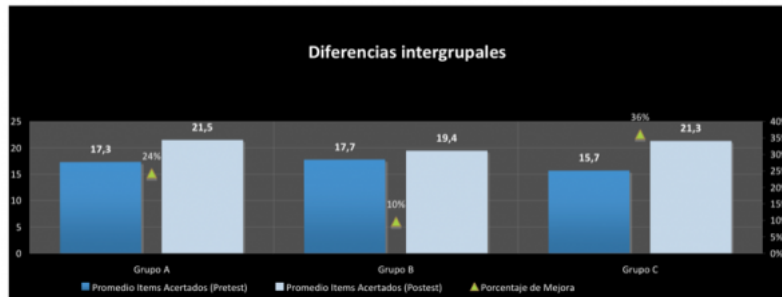


Figura 2. Diferencias intergrupales

La siguiente Tabla muestra los resultados desde la estadística descriptiva:

Mejoría A - B - C			
Grupo	Media	N	Desv. típ.
A	4,20	10	4,050
B	1,71	7	5,678
C	5,67	6	6,314
Total	3,83	23	5,193

Tabla 4. Promedios, desviación típica y mejoría en los tres grupos A, B y C

Los datos de la prueba ANOVA mostraron que las diferencias entre el grupo A, el grupo B y el grupo C no fueron estadísticamente significativas ($p = 0.393$).

La insignificancia estadística de los resultados podría haber dependido del reducido número de informantes que se tenía en cada grupo, como se verá más adelante.

- Subpregunta de Investigación 4a: ¿Obtendrá mejores resultados en el uso de las tres formas meta el grupo A con respecto al grupo B?
- Hipótesis 4a: El Grupo A obtendrá mejores resultados que el Grupo B en la prueba de evaluación.

Resultado : Los datos numéricos nos dan la indicación de que el grupo A obtuvo mejores resultados en la prueba de evaluación que el grupo B. El porcentaje de mejoría del grupo A es de 24% mientras que el del grupo B es de 10%.

La Tabla siguiente nos muestra la estadística descriptiva de los resultados obtenidos:

Mejoría A - B			
Grupo	Media	N	Desv. típ.
A	4,20	10	4,050
B	1,71	7	5,678
Total	3,18	17	4,786

Tabla 5. Promedios, desviación típica y mejoría en los tres grupos A y B.

Estos resultados, al someterse a verificación estadística a través de la prueba ANOVA mostraron que la diferencia entre ambos grupos no era estadísticamente significativa ($p = 0.307$).

Subpregunta de Investigación 4b: ¿El grupo A obtendrá mejores resultados en el uso de la tres formas meta con respecto al grupo C?

Hipótesis 4b: El Grupo A obtendrá mejores resultados que el Grupo C en la prueba de evaluación.

Resultado: Los resultados arrojaron que el grupo C obtuvo un 36% de mejoría en las pruebas de evaluación mientras que el grupo A obtuvo un 24%:

Mejoría A - C			
Grupo	Media	N	Desv. típ.
A	4,20	10	4,050
C	5,67	6	6,314
Total	4,75	16	4,865

Tabla 6. Promedios, desviación típica y mejoría en los tres grupos A y C.

??Los datos del ANOVA arrojaron que las diferencias entre el grupo A y el grupo C no fueron estadísticamente significativas ($p = 0.577$).

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La primera y contundente constatación que arrojaron los resultados del análisis estadístico al aplicar las pruebas ANOVA a los datos de nuestro estudio es que la gran mayoría de estos no fueron estadísticamente significativos y por lo tanto no nos proporcionan un apoyo sólido para trazar un cuadro de resultados consistentes. Es preciso reflexionar acerca de las posibles razones por las que dichos resultados no se pudieron obtener y admitimos que se presentaron fallas o en el diseño o en el desarrollo del experimento de los que se hablará en la parte final de este apartado.

Los únicos dos datos que presentan resultados estadísticamente significativos se refieren a la primera y segunda pregunta de investigación, es decir al desempeño intragrupal entre pretest y postest en los grupos A ($p = 0,020198122$) y C ($p = 0,026558592$). Se corrobora entonces la Hipótesis 1, según la cual los alumnos que se someten a la ICO y a las actividades de IP obtienen efectos de aprendizaje positivos en el uso de la tres perífrasis verbales en las pruebas de evaluación.

De igual manera se confirma la Hipótesis 2, según la cual los alumnos que se someten solo a la ICO obtienen efectos de aprendizaje positivos (mejoría) en el uso de la tres formas meta en las pruebas de evaluación.

La falta de significancia estadística de los datos obtenidos, impide corroborar cualquier otra de las hipótesis planteadas al comienzo del estudio y se asume la limitación del estudio. Sin embargo parece útil y constructivo analizar y comentar los

frágiles datos obtenidos basándonos solo en los aciertos producidos por los aprendientes, dejando de lado su insignificancia.

Recordaremos que los dos objetivos principales del experimento consistían en establecer la eventual mejoría intragrupal en el uso de las tres formas meta para cada uno de los grupos de tratamiento (A, B y C) y establecer la diferencia de mejoría intergrupala de los tres grupos de tratamiento (A, B y C) planteando dos subpreguntas: la eventual diferencia en el desempeño entre los grupos A y B y entre los grupos A y C.

Al comparar las medias de los resultados podemos obtener evidencias que nos proporcionan información interesante para intentar responder a nuestra preguntas.

Con respecto al primer objetivo del experimento, comprobamos que hubo una mejoría en el uso de las tres formas metas en los grupos A y C en la pruebas de evaluación. Esto quiere decir, que los dos grupos se beneficiaron tanto del tratamiento de ICO + actividades de IP (grupo A) como del solo tratamiento con ICO (Grp. C).

El porcentaje más alto de mejoría (de 36% correspondiente a una media de 5,67) fue obtenido por el Grupo C, que era el menos numeroso y de mayor heterogeneidad en su composición. El segundo porcentaje más alto de mejoría lo presentó el Grupo A (con un 24% de mejoría correspondiente a una media de 4,20), que era el grupo más numeroso (10 participantes). Por otra parte, el grupo con menor aprovechamiento fue el Grupo B (con 10% de mejoría correspondiente a una media de 1,71) y sus resultados no fueron significativos desde el punto de vista estadístico. Esta constatación plantea un interrogante sobre las razones por las que los resultados de los grupos A y C sí fueron significativos y los del grupo B no. Dicho grupo estaba conformado por 7 personas y, paradójicamente fue el único cuyos miembros manifestaron su conocimiento previo de perifrasis verbales. Esta última condición hace pensar que habría tenido que dar un rendimiento más alto puesto que estaba aventajado respecto a los otros grupos.

Con respecto al segundo objetivo, al hacer la comparación intergrupala de los datos, podríamos concluir que posiblemente la ICO tuvo mayores efectos positivos que la IT en presencia y en ausencia de actividades de IP. Esta afirmación se corroboraría al hacer la comparación entre el grupo A (con una media de 4,20) y el grupo B (con una media de 1,71) que, a pesar de realizar las mismas actividades de IP, muestran una clara ventaja por parte de la ICO y se confirmaría con la comparación entre los grupos A y C. De hecho, es el Grupo C el que presenta mayores efectos positivos en ausencia de actividades aunque, como dijimos anteriormente, presentaba mayores peculiaridades en su composición (diferentes edades y carreras).

8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Por lo que respecta las limitaciones del estudio, podemos afirmar que una de las fallas principales en el diseño del experimento se debió al tamaño tan reducido de la muestra final. El protocolo habría debido prever y controlar la deserción de los informantes.

Observamos asimismo, que la diferencia en los números de participantes de cada grupo pudo haber contribuido (10, 7 y 6) al igual que la evidente diferencia en la composición de los miembros del grupos A y B, respecto al Grupo C. Recordaremos que los dos primeros, eran grupos del mismo curso de segundo año, de la misma facultad y que recibían clases de la misma profesora, mientras que el Grupo C estaba compuesto por alumnos de diferentes edades, carreras e intereses. Dicha variabilidad en la composición de los grupos dificulta la comparación intergrupala, pues no se sabe si la falta de efectos significativos entre los grupos se debió a la variable independiente investigada (tipo de instrucción) otras variables que no fueron controladas.

Por otra parte, observamos que otra falla en el diseño del experimento puede haber sido el dar por sentada la homogeneidad en el nivel de conocimiento de la lengua española por parte de los participantes de los tres grupos sin verificarla con una prueba.

Las anteriores reflexiones nos permiten pensar que hubo límites en el protocolo elaborado y que no se previeron ni se pudieron controlar algunas variables de alta relevancia en el experimento, lo que hace que la discusión de los datos se vea necesariamente limitada.

9. CONCLUSIONES

Aun cuando la mayoría de los resultados obtenidos en el estudio no son significativos desde el punto de vista estadístico, las pruebas de evaluación nos mostraron ciertos indicios de que la ICO de las perífrasis verbales *venir + gerundio*, *andar + gerundio* e *ir + gerundio* produciría efectos positivos de aprendizaje y que tal vez las actividades de IP no serían determinantes en esos efectos. De hecho, dos de los tres grupos experimentales utilizados en el estudio a quienes se aplicó el modelo cognitivo-operativo dieron los mejores resultados de mejoría respecto al grupo al que se aplicó una instrucción gramatical de corte tradicional, con lista de usos.

Las evidencias antes señaladas nos llevan a pensar que nuestro experimento no confirmaría los resultados obtenidos por VanPatten & Oikarinen (1996) según los cuales las actividades de Input estructurado proporcionarían mayores beneficios en los aprendientes que la instrucción gramatical explícita, por el contrario, sí corroborarían los resultados de los experimentos de Doughty (1991), Alanen (1995) y de Graff (1997). Con relación a la afirmación de Benati (2004) los resultados obtenidos podrían hacer pensar que en el caso de una forma tan compleja como las perífrasis verbales, la instrucción explícita podría ser beneficiosa.

Es posible concluir también, que a pesar de la falta de verificación estadística inferencial, la lectura de los resultados de la estadística descriptiva sugiere que sería interesante volver a plantear el estudio de los efectos comparativos entre los modelos de instrucción ICO e IT atendiendo cuidadosamente al control de algunas variables con el fin de obtener significancia estadística.

Consideramos pues que valdría la pena realizar una réplica del experimento estableciendo un protocolo más minucioso que contar con más mecanismos de control y que tuviera en cuenta por lo menos los siguientes aspectos:

- Controlar que el número de participantes se mantenga estable y buscar estrategias para que no “desiertan” del experimento.
- Medir el nivel de conocimiento de la lengua de cada uno de los participantes por medio de un test estándar de conocimiento del español. En cuanto al conocimiento previo de las estructuras en cuestión, se debería realizar un ANOVA con los resultados de los pretests de cada grupo para asegurarnos de que los grupos son comparables antes de proseguir con el estudio.
- Obtener un número parejo de participantes para cada grupo.
- Controlar la variable edad grupo.

A nivel más general, consideramos que vale la pena proseguir por el camino de la investigación acerca del impacto que los efectos que modelos representacionales de naturaleza cognitiva de las formas gramaticales pueden tener sobre los aprendientes de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. (1970). *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. R. Schmitz (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning and teaching*. Honolulu: University of Hawaii Press. 259-302.
- Alonso, R. (2004), Procesamiento del input y actividades gramaticales, *RedELE* (Revista electrónica de Didáctica del Español/Lengua Extranjera. Ministerio de Educación y Ciencia de España), n. 0, marzo 2004.
- Alonso, R. et al. (2006). *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona: Difusión.
- Alonso, R., Martínez, P. (2006). Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input, *Mosaico*, n. 18.
- AA.VV. , (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española* ,Vol. 2 , Madrid: Espasa Calpe.
- Benati, A. (2001). A comparative study of the effects of processing instruction on the acquisition of the Italian future tense . *Language Teaching Research*: Vol. 5. 95-127.

- Benati, A. (2004). The Effects of Structured Input Activities and Explicit Information on the Acquisition of the Italian Future Tense. En Van Patten, B. (Ed.) *Processing instruction: Theory, Research and Commentary*. New Jersey: LEA.
- Benati, A. (2005). The Effects of processing instruction, tradicional instruction and meaning based-output instruction on the acquisition of the English past simple tense, *Language Teaching Research*. Vol. 9. Págs. 67-93.
- Cadierno, T. (2000-2001). La enseñanza gramatical y el aprendizaje de la gramática: el caso del aspecto en español en *Revista española de Lingüística Aplicada*, vol. 14.
- Cadierno, T., (2004). Expressing Motion events in a second language. En Achard, M & Niemeier, S. (Eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign teaching* . Mouton de Gruyter, Berlin.
- Cadierno, T. & Martínez, P., (2006). Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input, *Mosaico*, n. 18.
- Cadierno, T., (2008). Learning to talk about motion in a foreign language. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* New York / London: Routledge: 239-275.
- Cadierno, T., (2008b). Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach, De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.). *Handbook of Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* . Mouton de Gruyter, Berlin/Nueva York. 259-294
- Calvi, M., Provoste, N. (1992), *Hablar y escribir en español*, Bologna: Zanichelli.
- Castañeda, A. (2004). Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español, *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español*: 14, (Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo).
- Castañeda, A., (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de Español/LE, *RedELE*: número 0, marzo 2004.
- Castañeda, A. & Ortega J., (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE, en Pastor, S. y V, Salazar (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Estudios de Lingüística. Alicante: Universidad de Alicante.
- Collentine, J., (1998). Processing Instruction and the Subjunctive. *Hispania*: vol. 81.
- Cortés, C., (2008). Una propuesta de acercamiento y manipulación operativa de las formas no personales del verbo desde el punto de vista de la Gramática Cognitiva en *RedELE* Biblioteca Virtual, número 8, primer semestre 2008.
- Criado de Val, M. (1958) *Gramática Española*, Madrid: S.A.E.T.A..
- Cuenca M.J. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la gramática cognitiva*, Barcelona: Ariel.
- de Graaf, Rick. (1997). The eXperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*: 19, 249-297.
- De Knopp, S. & De Rycker, T. (eds.), (2008). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of second language relativisation, *Studies in Second Language Acquisition*: 13/4, 431-469.
- Doughty, C., Williams, J. (eds.), (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., (1997). *Second Language Acquisition* Oxford: Oxford University Press,
- Ellis, R., (2002). The place of grammar instruction in the second/ foreign language curriculum, E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum:17-34.

- Farley, A., (2005). *Structured Input: Grammar Instruction for the Acquisition-Oriented Classroom*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Fernandez, J., Fente, R., Siles, J. (1990). *Curso intensivo de español*, Madrid: SGEL.
- Gaeta, L., Luraghi, S. (2003). *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Roma: Carocci.
- García Fernández, L. (2006). *Diccionario de Perífrasis verbales*, Madrid: Gredos.
- García, J., (1998). *Perífrasis verbales*, Madrid: SGEL.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Bibliograf.
- Gómez Torrego, L., (1988). *Perífrasis verbales: sintaxis, semántica, y estilística*, Madrid: Arco/Libros.
- Gómez Torrego, L. (1999). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales del infinito en *Gramática descriptiva de la lengua española* dirigida por Bosque Muñoz, I., Demonte Barreto, V., Madrid: Espasa - Calpe.
- Hernández Alonso, C., (1996). *Gramática Funcional*, Madrid: Gredos.
- Harley, B. & Swain, M.(1984). The interlanguage of immersion studies and its implications for second language teaching, *Interlanguage*. Ed. A.Davies, C. Criper y A. Howatt. Edinburgh: Edinburgh University Press: 291-311.
- Hopper, P. & Traugott, E. (1993). *Grammaticalization*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuteva, T., (2001). *Auxiliation*. An Enquiry into the Nature of Grammaticalization, Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metafora e vita quotidiana* (1998), Milano: Bompiani.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1998). *Elementi di Linguistica cognitiva*, Urbino: Quattroventi.
- Langacker, R., (1991). *Foundations of Cognitive Grammar Vol.II*, Stanford: Stanford
- Langacker, R., (1991). *Foundations of Cognitive Grammar Vol.I*, Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R., (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. F. & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*, Mc Graw Hill: Nueva York.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). "Focus on Form. Theory, research, and practice. En Doughty, C. & Williams, J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lorenzo, E., (1980). *El español y otras lenguas*. Madrid: SGEL. University Press.
- Llopis, R., (2005). *El subjuntivo y la Instrucción de Procesamiento en la adquisición del español como lengua extranjera por hablantes nativos de alemán*. Trabajo de Investigación Tutelada (Sin publicar). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Llopis, R., (2009). *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de Español como Lengua Extranjera*, Tesis Doctoral. Sin publicar.
- Muñoz, (ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Norris, J. & Ortega, L. (2000), Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis en *Language Learning* n.50: 417-528.
- Paulston, C.B. (1972). Structural Pattern Drills: a classification, en H. Allen & R. Campbell (Eds.) *Teaching english as a second language*, New York: Mac Graw-Hill.
- Pinker, S., (1995) *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, Madrid: Alianza.
- Porto Dapena, J. (1989), *Tiempos y formas no personales del verbo*, Madrid: Arco Libros.
- Ruiz Campillo, J.P. (1998), *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo* (Tesis Doctoral), en <http://www.mec.es/redele/revista2/placido2.shtml>

- Ruiz Campillo, J. P. (1999): "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: el casus belli de la concordancia temporal", en Documentos de Español Actual, no 1, Turku, Universidad de Turku (también en Revista RedELE, no 2, Ministerio de Educación y Ciencia, <http://www.mec.es/redele/revista2/placido2.shtml>).
- Ruiz Campillo, J. P., (2005) "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase", Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español, 15, (Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), <http://www.mec.es/sghi/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico15/mos15.pdf>
- Ruiz Campillo, J. P. (2006). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español, en Pastor, C. (coord.): *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes (también en http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas05-06/3JosePlacido.pdf
- Ruiz Campillo, J., (2007a) Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo, *MarcoELE*, Revista de didáctica : n.5.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007b)., ¿El subjuntivo es lógico? *MarcoELE*: Revista de didáctica: n. 5
- Ruiz Campillo, J. P. (2008). El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?: *MarcoELE*: Revista de didáctica: n. 7
- Seco, M., (1994). Gramática esencial del español, Madrid: Espasa Calpe.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*: Rowley, MA: Newbury House:235–253.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning, R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai Press.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- VanPatten, B., (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood (NJ): Ablex.
- VanPatten, B., (2002a). "Processing instruction: an update", *Language Learning*, 52: 755-803.
- VanPatten, B. (2002). *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Nueva York: McGraw Hill.
- VanPatten, B., (ed.) (2004). *Processing instruction: Theory, Research and Commentary*. New Jersey: LEA
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993a). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*
- VanPatten. B. & Cadierno, T., (1993b) Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The Modern language Journal*. Vol. 77.
- VanPatten, B. & Oikkenon, S. (1996) Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, vol. 18 (4).
- Veyrat - Rigat, M., (1993) Aspecto, perífrasis y auxiliación: un enfoque perceptivo, Universitat de Valencia: Valencia.
- Wong, W., (2004a) The Nature of Processing Instructions. En VanPatten, B. (Ed.) *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey.