

Procesamiento del *input* y mejora en el *output* para el aprendizaje de segundas lenguas

Un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza del subjuntivo español

Reyes Llopis García*

Universidad Técnica de Aquisgrán (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen)

Resumen

El presente estudio aplica la Instrucción de Procesamiento (IP) a la enseñanza del subjuntivo y su selección modal en las oraciones de relativo, a la vez que replica dos trabajos anteriores en este campo: Collentine (1998) y Farley (2001). Hasta la fecha, la IP, que es una metodología sobre procesamiento del input, ha sido siempre comparada con metodologías de corte tradicional enfocadas a la producción. Sin embargo, en este caso la IP también es aplicada de forma directa al output, obteniendo unos resultados interesantes desde el punto de vista de la investigación con esta metodología. De este modo y dejando de lado la comparación entre grupos experimentales, esta investigación se centra en la tarea para determinar si la diferencia entre la interpretación o la producción de estructuras meta es significativa para la adquisición, así como sus efectos sobre el procesamiento del modo verbal. Por último, este estudio se ha realizado por la necesidad de investigar con alumnos no angloparlantes, en este caso alemanes, y comprobar así si los resultados positivos obtenidos hasta la fecha por la IP se generalizan a hablantes de otras lenguas..

Abstract

The present study applies Processing Instruction (PI) to the formal instruction of the Spanish subjunctive and its mood selection in relative clauses. Paralelly, it replicates two previous studies: Collentine (1998) and Farley (2001). To the present date, PI, an input processing-based methodology, has traditionally been compared to so-called output-based traditional instructions. However, in this study, PI has also been applied to output, obtaining results that shed new light on this methodology. Leaving then the comparison between experimental groups aside, the focus was set on the task, and whether interpretation or production of the target structure wielded better acquisition results. The effects of PI on verbal mood processing were also studied. The need to research with PI and informants with a mother tongue other than English led to work with German students, who also benefitted from PI.

1 Introducción

Actualmente hay dos enfoques teóricos que tratan de explicar cuáles son los aspectos más importantes en el proceso de adquisición de segundas lenguas (ASL), con el fin de hacer propuestas didácticas para la enseñanza de cualquier lengua distinta de la materna. Por un lado, un enfoque

Correo electrónico: reyes.llopisgarcia@romanistik.rwth-aachen.de

destaca el papel del *input*, mientras que el otro enfoque destaca el papel del *output* como elemento clave en la construcción del conocimiento en la *interlengua* (IL) de los aprendientes de segundas lenguas. Se ha definido el *input* como “las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (Instituto Cervantes, 2006) y *output* como “la lengua que el aprendiente produce”, ya sea oral o escrita (Instituto Cervantes, 2006).

El objetivo de la investigación que se describe en este artículo consiste precisamente en tratar de dilucidar cuál de los dos enfoques está proporcionando una explicación más certera acerca de los aspectos clave del proceso de aprendizaje. Con este fin, se ha estudiado la adquisición de una de las estructuras más problemáticas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE) a hablantes de lenguas no románicas: el modo subjuntivo de los verbos. En concreto, se estudia aquí su comprensión y uso en oraciones de relativo (OR) por aprendientes de origen alemán. En este tipo de oraciones hay errores “en los que no se desambigua correctamente el contexto [...] y tienden a reaparecer en etapas posteriores del aprendizaje cuando el sistema de reglas ya se considera estabilizado” (Vázquez, 1991:168)

Este trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se describen brevemente algunos trabajos previos basados en el papel del *input* y en el Modelo de Procesamiento del *Input* (PI). Después se describen dos trabajos previos basados en este modelo (Collentine, 1998; Farley, 2001), los cuales han encontrado resultados contradictorios respecto al valor didáctico del PI en la enseñanza del subjuntivo y que, por este motivo, justifican esta investigación. Seguidamente se describen de forma más detallada las diferencias entre este trabajo y los trabajos previos. Después se expone la metodología seguida de los resultados y su discusión.

El Modelo de Procesamiento del *Input* (PI), elaborado por VanPatten (1996, 2002, 2004), estudia “las estrategias y mecanismos que los aprendientes utilizan para vincular una forma lingüística con su significado y/o forma” (VanPatten, 2004:1). En otras palabras, el Modelo del PI trata de explicar qué estrategias psicolingüísticas sirven al aprendiente para obtener aprovechamiento o *intake* a partir del *input* que está disponible en su entorno. Lo interesante de este modelo es que existe una metodología didáctica, llamada Instrucción de Procesamiento (IP), que lleva la teoría a la práctica docente. Esta metodología “intenta alterar los mecanismos de procesamiento [de los aprendientes] para que el sistema gramatical [es decir, la IL] esté mejor preparado a la hora de enfrentarse a *input* comprensible y por tanto pueda crecer” (Collentine, 2004:171). La aplicación práctica de la IP consiste en el uso de actividades con ‘*input* estructurado’ (IE). Estas actividades contienen “muestras

de lenguaje (o bien orales o bien escritas) que han sido alteradas de manera que se favorezca la ATENCIÓN del aprendiente hacia el SIGNIFICADO de la forma lingüística deseada” (Farley, 2001:289) (el énfasis de las palabras en versales no aparece en el original).

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

Dos de los trabajos que han investigado los efectos de la IP se centraron en la enseñanza del subjuntivo como estructura meta: Collentine (1998) y Farley (2001). Ambas investigaciones compararon dos metodologías de instrucción con acercamientos al aula aparentemente opuestos: el *output* o producción de formas meta y el *input* o comprensión de estructuras meta. En estos trabajos se investigó de forma práctica con alumnos hablantes nativos de inglés, quienes recibieron por separado la instrucción del subjuntivo según uno de los dos tipos de metodología (es decir, o bien basada en el *input* o bien basada en el *output*). Ambos autores postulaban *a priori* que el grupo de instrucción basada en el *input* (típicamente, la IP de VanPatten) obtendría mejores resultados que el grupo con instrucción ‘tradicional’ basada en el *output* (ITO). La realización de tareas basadas en la interpretación y en la producción del subjuntivo debía demostrar el distinto efecto de IP y de ITO. Según Farley (2001), la existencia de la interpretación (más importante en el grupo de alumnos que siguieron la metodología IP), tarea cognitivamente superior a la producción (más importante en el grupo de alumnos que siguieron la metodología ITO) situaba al *input* en primera línea de importancia. Sin embargo, curiosamente, Collentine (1998) no había encontrado una diferencia significativa entre ambas variables, a pesar de haber partido también desde el supuesto de que la interpretación (y por consiguiente el *input*) obtendría mejores resultados. Esto hace más interesante el estudio de la distinción entre el papel del *input* y del *output*, ya que, hasta el momento, no permite sacar conclusiones determinantes acerca del valor de la IP. Veamos estos dos estudios en más detalle para tratar de exponer a qué pudieron deberse estos resultados aparentemente contradictorios

Collentine (1998) se planteó si la IP era más efectiva que la instrucción enfocada al *output* (ITO) para desarrollar las habilidades tanto en la interpretación del subjuntivo como en su producción. La

estructura gramatical de estudio fue el subjuntivo en OR, y sus informantes un grupo de 54 universitarios hablantes de inglés como primera lengua (L1). Estos alumnos de español se distribuyeron en tres grupos (N=18) de forma aleatoria: un grupo recibió un programa de IP, otro grupo recibió ITO y por último hubo un grupo de control que no recibió instrucción alguna acerca del subjuntivo (se les enseñó la distinción *por/para* y los verbos del tipo *gustar*). El diseño del estudio consistió en dos ‘series de instrucción’ diferentes para los dos grupos de instrucción del subjuntivo (IP e ITO). El vocabulario de ambas series era similar, así como el número de actividades y el tiempo dedicado a cada una. El mismo Collentine, profesor de los propios informantes, llevó a cabo el experimento. La instrucción se limitó a dos sesiones consecutivas de 50 minutos. Obviamente, además de la instrucción, se llevó a cabo un *postest* (una prueba de evaluación), un día después de la instrucción. Tres días antes de la instrucción del subjuntivo se había realizado un *pretest*, similar a la prueba posterior pero con contenidos distintos. En concreto, cada una de las dos pruebas de evaluación incluía una tarea de interpretación seguida de una tarea de producción. Los datos de las pruebas se analizaron calculando dos análisis de covarianza (ANCOVA); uno para las tareas de interpretación y otro para las de producción. Los resultados indican que ambos grupos de instrucción (IP e ITO) obtienen mejores puntuaciones que el grupo de control. Sin embargo, no existe evidencia estadística que permita afirmar que las puntuaciones del grupo de instrucción IP y el grupo de instrucción ITO sean distintas. Por tanto, las expectativas iniciales no se cumplen, y al contrario de lo que esperaba Collentine (1998), no es posible concluir que la IP sea mejor que la ITO.

Un estudio posterior de Farley (2001) trata de mejorar la metodología llevada a cabo en el estudio de Collentine, argumentando que este último “adolece de verdadero material basado en IP” por no haber seguido las directrices del Modelo de VanPatten correctamente (p. 290), y a la vez defiende su propio proyecto afirmando que “los resultados muestran cómo la Instrucción de Procesamiento tiene un efecto general más positivo que la instrucción basada en el *output* sobre cómo los aprendientes interpretan y producen el subjuntivo de duda” (p. 289). Entre otras, las críticas metodológicas al estudio de Collentine por parte de Farley se centraron en que no se había prestado suficiente atención a LAS ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO DE LOS APRENDIENTES (uno de los Principios básicos de la IP) y a que las actividades elaboradas eran inadecuadas. Por tanto, Farley defiende la necesidad de investigar con ‘auténtica’ IP: “Aunque el subjuntivo era el objetivo del estudio de Collentine en 1998, las limitaciones de dicho estudio hacen que sus resultados y conclusiones no sean un ejemplo válido de los efectos de la auténtica IP para las habilidades de interpretación y producción del subjuntivo por parte de los aprendientes” (p. 290-291). En concreto,

Farley cree que la metodología tradicional enfocada al *output* debe plantearse mejor. Al igual que la IP conlleva actividades de *input* estructurado, la ITO también debe incluir actividades estructuradas, aunque estén basadas en el *output*. La estructura de subjuntivo debe encontrarse en posición inicial del texto, en lugar de limitarse a actividades de repetición mecánica de oraciones con una estructura poco clara. Para conseguir equiparar el valor estructural en IP e ITO, Farley limita el estudio al presente de subjuntivo que expresa duda. Por lo demás, como el objetivo del estudio era idéntico al de Collentine (1998), las preguntas de investigación no difieren substancialmente. La hipótesis de partida seguía siendo que la IP obtendría resultados más positivos que la ITO tanto en producción como en interpretación del subjuntivo. El estudio se llevó a cabo con 29 estudiantes universitarios norteamericanos que asistían a un curso de español básico y de los que por tanto se esperaba que desconocieran el subjuntivo. Para la instrucción se dividió a los estudiantes en dos grupos, uno que recibió IP (N=17) y otro que recibió ITO (N=12). En este caso no hubo grupo de control. También a diferencia del estudio de Collentine, no fue el propio Farley quien llevó a cabo la instrucción, sino dos profesores con escasa información sobre la finalidad del estudio. La evaluación del conocimiento fue similar a la llevada a cabo por Collentine. Sin embargo, en Farley (2001) además de la prueba ‘inmediata’ (llevada a cabo un día después), hubo otra evaluación de la instrucción ‘a largo plazo’, un mes después. Todas las pruebas consistían en versiones diferentes de un mismo test, que se aplicaron de manera controlada para que ambos grupos recibieran siempre versiones distintas de cada uno. Los resultados indican que ambas metodologías habían tenido un impacto importante, ya que los resultados eran mejores tras la instrucción. Sin embargo, aunque el análisis estadístico (ANOVA) de los datos indicó que la actuación del grupo que recibió IP para la tarea de interpretación y de producción fue significativamente mejor que la del grupo que recibió ITO, curiosamente los alumnos que recibían ITO también mejoraban en la interpretación del subjuntivo. La mejora del grupo de ITO en la interpretación se debió, según Farley, al *input* involuntario que los estudiantes recibieron de sus compañeros durante la realización de las tareas. Farley (2001) expresa que “los resultados de este estudio indican que la IP tiene un efecto superior que la ITO en cómo los aprendientes interpretan y producen el subjuntivo español de duda”, y justifica este argumento señalando que “el grupo de IP, aún sin haber recibido instrucción práctica sobre la producción parece haber recibido todo lo que necesitaba para poder producir tan bien como el grupo de ITO” (p. 295).

El estudio que se describe en el presente artículo surge del debate suscitado entre Collentine y Farley. La disparidad de resultados descrita más arriba invita a evaluar en más detalle a qué se deben las diferencias entre IP e ITO, pero también sería interesante comprobar hasta qué punto estas dos

metodologías tienen efecto tanto sobre la interpretación como la producción. Efectivamente, las investigaciones de Farley y Collentine permiten pensar que la Instrucción de Procesamiento tiene un efecto positivo en la enseñanza del subjuntivo. Pero no hay que olvidar que los grupos que recibieron ITO también mejoraron no sólo en las tareas de producción de subjuntivo, sino en las de interpretación. Además, aunque es cierto que el grupo de Collentine que recibió IP se benefició con la nueva metodología, aún no está claro por qué no fue superior al grupo de ITO. Por eso consideramos que es fundamental ahondar un poco más en la distinción entre interpretación y producción de la forma meta. De hecho, es posible una explicación alternativa de los resultados que indique que la distinción entre IP e ITO (y en definitiva, entre *input* y *output*) no es tan importante como la distinción entre los efectos que puedan producir respectivamente estas metodologías en interpretación y producción. Según nuestro punto de vista, entrenar a los alumnos para la comprensión de las estructuras mediante *input* y *output* estructurado facilitará la adquisición de la forma meta y por tanto, producirá una mayor disposición del aprendiente a enfrentarse a contextos reales fuera del aula, tanto a nivel de producción como de interpretación. Por decirlo de otro modo, es tan interesante que la IP (basada en *input*) mejore la producción, como que ITO (basada en *output*) mejore la interpretación, por tanto, es preferible adoptar una posición neutra en este sentido, y estar dispuestos a aceptar que una condición es tan positiva como la otra.

Consideramos de gran interés la investigación en este marco teórico, ya que su aplicación al aula en estudios recientes ha dejado resultados positivos y alentadores --VanPatten y Cadierno (1993), Cadierno (1995), Farley (2001), Benati (2002), VanPatten y Wong (2004), Cheng (2002)--. Sobre este tema, artículos recientes sobre la IP cuestionan la necesidad de seguir comparando la IP con las metodologías tradicionales descritas anteriormente. El mismo Collentine (2004:172) se muestra de acuerdo con la eficacia probada de la IP, diciendo que actualmente los estudios con IP “serían más productivos si los investigadores afirmaran desde un principio que la IP es una estrategia beneficiosa para promover el desarrollo gramatical en contextos de *input* controlado y abundante”. Wong & VanPatten (2004:113) igualmente se refieren a este hecho sugiriendo que las “futuras investigaciones con la IP se alejen de comparaciones con instrucción tradicional y la examinen en contextos donde aparezcan metodologías con foco en la forma más centradas en el significado o en la instrucción gramatical”.

Entendemos, además, que esta investigación se justifica igualmente por la necesidad de aplicar la metodología a un grupo de aprendientes que no sean angloparlantes. Por tanto, la aplicación de la

IP a hablantes nativos de alemán supone un reto para la eficacia de esta metodología con aprendientes de otra lengua nativa diferente al inglés.

Para la presente investigación partimos del supuesto según el cual los materiales diseñados bajo las indicaciones teóricas de la IP serían más beneficiosos para nuestros estudiantes que la enseñanza explícita de gramática que reciben en sus cursos normales, la cual está más encaminada a que los alumnos produzcan *output* (ya sea oral o escrito) de forma no controlada. Según esta metodología tradicional, los estudiantes acceden al subjuntivo paso a paso a través de una lista de usos que se practica repetidamente con ejercicios, para luego examinarse con ejercicios muy parecidos a los que han realizado en clase, tanto de producción oral como escrita. A pesar de las prácticas y del énfasis didáctico en que los estudiantes desarrollen su producción, los errores aún se cometen de forma continua, por lo que claramente no se han entendido los contextos de uso, no se ha fijado la derivación verbal que lo acompaña ni se ha procesado la sintaxis más compleja que implica el subjuntivo. Por todo ello, nos pareció inapropiado desde el punto de vista deontológico realizar un estudio que comparara una metodología que tiene precedentes de éxito con el subjuntivo (Collentine, 1998 y Farley, 2001), con la metodología tradicional, cuyo fracaso a la hora de facilitar el procesamiento de este modo verbal por parte de los alumnos está confirmado empíricamente, tal y como se ha comentado al principio de la presente sección. Por tanto, al igual que hizo Farley (2001) con su grupo de *output*, nuestra investigación también estructuró el *output* para igualar el punto de partida del tratamiento de cada grupo. Sin embargo, en nuestro caso no sólo se estructuró el *output*, sino que además se aplicaron las indicaciones de la IP al diseño de materiales para la producción. En definitiva, técnicamente, el estudio que se describe aquí no incluye un grupo experimental que reciba Instrucción Tradicional enfocada al *Output* (ITO). Ninguno de los participantes de este estudio lleva a cabo actividades repetitivas sacadas de sus libros de texto (tal y como impondría seguir el modelo de ITO).

Por otra parte, se sabe que el *input* estructurado (IE) es la aplicación práctica de la IP al diseño de actividades para el aula, y como Collentine (1998) matiza, “los aprendientes hacen conexiones de forma y significado porque el *input* estructurado resalta el valor comunicativo de la estructura en cuestión” (p.587). El IE no requiere producción alguna por parte de los alumnos, sino que se basa en la capacidad de estos para interpretar estructuras ya dadas y que obviamente ya incluyen la forma meta de instrucción. De esta forma, al estructurar el *input* que se les da a los alumnos, facilitamos que presten atención a la forma meta para así comprender y poder procesar la significación de la oración dada. En esta investigación, el *output* también se estructuró (OE) para facilitar el procesamiento a

través de la producción y comprobar hasta qué punto ésta es útil o necesaria para el aprendizaje de la forma meta. En definitiva, éste no es un estudio que busque las posibles diferencias entre IP e ITO, sino que se comparan aquí los posibles efectos de la IP como única metodología en tareas de producción y/o de interpretación del subjuntivo.

Por tanto, para el diseño de materiales con IE y OE se siguieron las seis premisas que VanPatten (1996) explica para su metodología: (1) *Presente una estructura cada vez* –nuestros estudiantes, tanto durante las pruebas como durante la instrucción, se vieron enfrentados a formas que principalmente estaban en la 1ª y la 3ª persona del singular. De esta forma nos aseguramos de que los estudiantes fijaban su atención en desinencias limitadas del presente de subjuntivo, para así facilitar el proceso de comprensión primero, de procesamiento luego, y de adquisición después; (2) *Mantenga el significado como elemento clave* – los estudiantes deben ser en todo momento capaces de descifrar las oraciones prestando atención a la desinencia verbal que marca el subjuntivo; (3) *Haga la transición de sintagmas u oraciones a discurso conectado* – se empezó con estructuras más cortas para exponer al alumno al verbo de forma directa, y una vez seguros de que el verbo se comprendía, se pasó a actividades con oraciones más largas e incluso párrafos de texto más extensos; (4) *Utilice input tanto oral como escrito* – proveyendo a los estudiantes de material para hacer tanto conexiones de forma-significado como de sonido-significado; (5) *Haga que los estudiantes trabajen con el input* – puesto que no es suficiente ‘exponer’ al alumno a la forma meta para garantizar su atención, procesamiento y adquisición, las actividades deben involucrar a los aprendientes de forma activa, forzándoles a tomar decisiones, expresar creencias y sobre todo, a entender el contenido para así realizar la tarea con éxito; (6) *Mantenga siempre las estrategias de procesamiento del aprendiente en mente* – si conseguimos ponernos en el lugar del alumno en todo momento de nuestro diseño, la probabilidad de éxito será mayor. En el caso de nuestra forma meta, la posición central del subjuntivo en las oraciones de relativo constituye una barrera que los estudiantes parecen ser incapaces de salvar para procesar la forma verbal. Por ello, se estructuraron las oraciones de manera que la forma en subjuntivo quedara en posición inicial (y por tanto notoria) de cada enunciado, para así atraer la atención del alumno irremediabilmente hacia ésta.

Otra particularidad del IE (igualmente aplicada al OE) es el tipo de actividades que deben utilizarse. Hay dos. Las primeras se llaman REFERENCIALES y son actividades que “tienen una sola respuesta correcta y los aprendientes deben tomar una decisión basada en la forma y su significado” (Farley, 2004:26). Las segundas son las AFECTIVAS, que “piden las opiniones de los estudiantes y permiten varias respuestas posibles” (Farley 2004:26), involucrándoles así personalmente en el

proceso de toma de decisiones basadas en las formas y sus significados. Para mantener la atención de los alumnos desde el principio, se comenzó con las actividades referenciales para que los estudiantes se acostumbraran a realizar estas conexiones de forma-significado, pasando luego a un nivel más 'personal' con las afectivas, para que los estudiantes trabajaran las formas en distintos contextos de interés lúdico para ellos. Para las actividades con *output* estructurado, entonces, se adaptaron lo más fielmente posible las seis premisas de VanPatten para tareas de producción, con el resultado de que la única diferencia entre las actividades de IE y OE era que en unas se producía y en las otras se interpretaba .

Para el diseño de las pruebas (*pretest* y dos *postest*), este estudio difiere tanto de Farley (2001) como de Collentine (1998) en una particularidad. El primer autor establece que para el *pretest* y los dos *postest* se crearon tres versiones diferentes de un mismo test y se aplicaron de manera controlada para que ambos grupos recibieran siempre versiones distintas de cada uno (Farley, 2001:293). El segundo igualmente señala que las dos pruebas eran dos versiones diferentes de un mismo test (Collentine, 1998:584). En nuestra opinión, la creación de un test maestro con cualquier número de variaciones corre el peligro de crear patrones de actuación por parte de los alumnos. Con esto queremos decir que existe la posibilidad de que los estudiantes, a partir de la primera prueba y al ver la segunda, supieran ya cómo llevar a cabo las actividades y pudieran hacerlo sin prestar tanta atención al significado, o con menos concentración. Para nuestro estudio se crearon tres pruebas diferentes entre sí, aunque manteniendo constante en cada una de ellas tanto la proporción de actividades de interpretación y producción como la variación de estructuras en indicativo y en subjuntivo. Acerca del número de pruebas posteriores o *postest*, en nuestra investigación se utilizaron dos *postest*, que los estudiantes realizaron con un intervalo de tres días entre ambas. La razón de este lapso de tiempo se justifica por la necesidad de encontrar efectos entre las dos pruebas en el menor periodo de tiempo posible para así evitar las posibles interferencias de factores externos al estudio, como pueden ser los estudios posteriores de los alumnos o su toma de conciencia de la forma meta como *input* accidental en otros contextos paralelos a la investigación.

Una última diferencia entre el presente estudio y los de Collentine (1998) y Farley (2001), es que en nuestro caso se enseñó y evaluó la diferencia en el modo verbal en las oraciones de relativo. En otras palabras, se comprobó la capacidad de los alumnos de formar OR tanto con indicativo como con subjuntivo. Tanto Collentine como Farley diseñaron sus materiales de evaluación únicamente con el subjuntivo en mente, y sus análisis contenían referencias al indicativo sólo como contraste con el subjuntivo, no como parte del objetivo de la investigación.

En resumen, este estudio se propone:

I. Comprobar si la enseñanza del subjuntivo mediante la IP tiene un efecto significativo en el aprendizaje, pero sobre todo, si este efecto se observa cuando las tareas de evaluación del conocimiento incluyen tanto interpretación como producción.

II. Determinar si uno de los dos tipos de tareas (interpretación y producción de la forma meta) resulta más difícil para el subjuntivo o para el indicativo.

III. Comprobar si es posible replicar los resultados obtenidos de la investigación con estudiantes de Estados Unidos con hablantes de otra lengua materna diferente al inglés, en este caso el alemán.

2 Metodología

2.1. Diseño

La variable dependiente de este estudio es el porcentaje de errores en cada prueba. Existen tres factores experimentales. En primer lugar, el momento en que se evalúa el conocimiento del subjuntivo, con tres condiciones: antes de la instrucción, inmediatamente después de la instrucción y el conocimiento aplazado tras la instrucción. El segundo factor consistió en el tipo de tarea utilizada para la evaluación del conocimiento: basada en la producción o basada en la interpretación de la morfología verbal. Por último, se tuvo en cuenta un tercer factor experimental: si los errores afectaban al subjuntivo o afectaban también al indicativo. Se hicieron distintas versiones de cada prueba, pero estas versiones se *contrabalancearon* respecto a los factores experimentales para evitar el posible efecto de la dificultad de unas versiones de las pruebas frente a otras.

2.2. Participantes

Se obtuvo la participación de 28 estudiantes de español de la Facultad de Filología Románica de la Universidad Técnica de Aquisgrán. Todos ellos, además de estudiar Filología Románica, eran también alumnos de Teología, Geografía, Sociología, Arquitectura o Psicología. Los participantes sabían que una de sus instructoras regulares era también la propia investigadora. La estancia previa en la universidad de los participantes variaba desde dos a seis semestres. La media de edad de los 28 alumnos es de 23 años. El rango de edad varía entre los 20 y los 31 años, aunque la mayor parte de los alumnos (22 de los 28 participantes) es menor de 25 años. Sólo hubo 3 varones.

Todos los estudiantes tenían un nivel intermedio de español. Aunque ninguno poseía algún diploma oficial de español, todos se encontraban en el momento de la investigación cursando las

asignaturas de español de nivel intermedio: *Ejercicios de Expresión Oral II* y *Ejercicios de Expresión Escrita II*. Todos ellos eran asimismo hablantes nativos de alemán (excepto uno, bilingüe alemán-polaco) y manifestaron no hablar español regularmente en su entorno o lugar de residencia, excepto encuentros *tándem* de lengua ocasionales y/o por tener amigos hispanohablantes o conocer otros estudiantes españoles que se encontraban en Aquisgrán disfrutando de becas del programa *Erasmus* (sistema de intercambio entre estudiantes universitarios europeos).

Los alumnos dijeron conocer tangencialmente el presente de subjuntivo a través de su aprendizaje del imperativo, que aprendieron como modo siguiente al indicativo. Cuando se les preguntó qué usos conocían del subjuntivo, los alumnos explicaron que aunque no lo entendían, sabían que se utilizaba para expresar sentimientos, dudas, situaciones irreales con *si* (*wenn* en alemán), y también en frases hechas y construcciones con *ojalá*. No hubo ninguna referencia hacia su uso en oraciones de relativo para describir un sustantivo en posición anterior. Esta situación difiere del estudio de Collentine (1998), ya que sus alumnos no habían recibido nunca instrucción sobre el subjuntivo y para ello se les dio una introducción a este modo verbal previa a la instrucción. En nuestro caso, dado que los estudiantes sí conocían el presente de subjuntivo a través de su aprendizaje del imperativo, la instrucción sobre este tiempo verbal se dio como parte teórica de la instrucción en un resumen esquemático sobre el modo subjuntivo y las oraciones de relativo. Ninguno de los 28 alumnos había recibido anteriormente actividades con *input* o *output* estructurado en sus clases.

2.3. Materiales

Antes de la instrucción se pasó una ENCUESTA PERSONAL que contenía preguntas sobre su experiencia con el español antes y durante la universidad, sobre la duración de sus estudios hasta el momento, así como sus posibles visitas a algún país hispanohablante y el motivo del mismo. Se les preguntó también si recordaban algún tipo de manual utilizado en sus clases y si tenían algún diploma oficial de español. Las últimas preguntas de la encuesta se referían a la estructura clave del proyecto: el subjuntivo. Se les pedía información sobre posible instrucción previa en el subjuntivo, sobre si lo entendían y sobre qué problemas tenían con este modo verbal.

También antes de la instrucción se pasó un *PRETEST* de unos 45 minutos de duración. Esta prueba tenía cuatro actividades, de las cuales una era una prueba de distracción sobre verbos en indefinido e imperfecto. Dos de los ejercicios tenían respuestas posibles sólo en subjuntivo, y la

cuarta, con *input* oral, contenía ambos modos en sus soluciones. Durante el *pretest* no existió ningún tipo de corrección o retroalimentación por parte de la instructora hacia los alumnos.

La INSTRUCCIÓN comenzó un día después de la realización de la encuesta y del *pretest*. Se dividió a los estudiantes en grupos de producción y grupos de interpretación. Los alumnos de cada grupo se reunieron por separado con la instructora en días consecutivos para una clase con una duración de 90 minutos, es decir, al igual que el resto de sus cursos normales. Las fechas se habían fijado con ellos previamente con el pretexto de hacer una clase de refuerzo. Se crearon dos series de instrucción idénticas tanto para los grupos de interpretación como para los grupos de producción, las cuales contenían un resumen esquemático y una serie de actividades. El resumen esquemático consistía en explicaciones estructuradas en dos partes. En la primera se presentaba el presente de subjuntivo y la construcción de sus distintas formas personales de concordancia con el sujeto. También se incluyeron las formas verbales irregulares más comunes en este tiempo verbal. La segunda parte se centró exclusivamente en la distinción indicativo/subjuntivo en las oraciones de relativo. Para llevar a cabo esta tarea se dividió el contenido en cinco apartados diferentes: (1) *¿Qué son las oraciones de relativo?*; (2) *¿Cómo se forman las oraciones de relativo?*; (3) *¿Dónde está el subjuntivo colocado en la oración?*; (4) *¿Cuándo se usa el subjuntivo en las oraciones de relativo?*; (5) *Cómo procesar el subjuntivo en las oraciones de relativo*. Se explicó a los alumnos que este último apartado era de suma importancia para la instrucción. El apartado (3) de este mismo resumen esquemático ya puso sobre aviso a los aprendientes sobre la colocación central del verbo subordinado en la oración. Así, en el punto (5) los estudiantes descubren por qué son difíciles de construir las oraciones de subjuntivo con el modo correcto. En concreto, se indicó que al estar el verbo subordinado en el centro de la oración, es más complicado CENTRAR LA ATENCIÓN LINGÜÍSTICA en él. Se avisó a los alumnos de que es precisamente este verbo subordinado el que a menudo codifica toda la información sobre el antecedente de la oración y por tanto, es quien nos da la clave sobre si conocemos o desconocemos el elemento descrito por el referente. De esta manera, se esperaba que los alumnos fueran conscientes de la dificultad de procesar el subjuntivo en las oraciones de relativo si no prestaban atención al verbo en posición subordinada.

Las series de actividades fueron idénticas para todos los alumnos en todo, excepto en el TIPO DE TAREA a realizar (interpretación o producción). Ambas series tuvieron, en este orden, dos actividades referenciales más una actividad referencial oral, y dos actividades afectivas, más una actividad afectiva oral. Para el diseño de estos materiales se tuvo en cuenta en todo momento el

Principio 1 (de dominio del significado) de la IP, según el cual los aprendientes procesan el *input* primero por su significado y luego por su forma.

Una vez finalizada esta primera parte de la instrucción se dijo a los estudiantes que ya no podrían contar con explicaciones gramaticales sobre las actividades y se les retiró el resumen esquemático. A continuación los estudiantes de cada grupo hicieron las actividades: el grupo de interpretación trabajó con IE y el de producción con OE. Durante la instrucción ningún estudiante recibió retroalimentación por parte de la profesora en cuanto a las respuestas correctas o incorrectas, es decir, que no hubo comentarios sobre el porqué de sus interpretaciones/producciones. Cuando un estudiante daba una respuesta, eran los demás estudiantes quienes se encargaban de confirmar o refutar lo dicho, aunque sin dar explicaciones gramaticales.

Para simplificar, a la primera de las dos pruebas posteriores se la va a denominar PRUEBA POSTERIOR INMEDIATA (es decir, el primer *postest*), y a la segunda se la va a denominar PRUEBA POSTERIOR APLAZADA (es decir, el segundo *postest*, realizado tres días después del primero). Ambas pruebas posteriores tuvieron una duración de 45 minutos cada una. Una de las pruebas contenía dos tareas de producción y dos de interpretación (una de ellas oral), así como un distractor sobre *ser* y *estar*. La otra prueba posterior contenía una tarea de interpretación, una de producción, una que mezclaba ambas y un distractor sobre concordancia.

Para el diseño de los materiales se tuvo especial cuidado en seleccionar verbos tanto de la 1ª como de la 2ª y 3ª conjugación para que los alumnos estuvieran expuestos a las dos formas de conjugar el presente de subjuntivo. En las tres pruebas, el total de verbos de la 1ª conjugación es de 28, mientras que de la 2ª y 3ª conjugación son 33. De esta manera, logramos un equilibrio aproximado entre ambos tipos de desinencias para que los estudiantes aprendieran a conjugarlas correctamente. En cuanto a las formas en singular y plural, en las 61 formas verbales solamente aparecían ocho formas en plural. Esto obedece a una de las seis premisas (explicadas anteriormente) para el diseño de actividades: *Presente un elemento cada vez*. Sin embargo, ya que la mayoría de los verbos se encontraban en 1ª y 3ª persona del singular, consideramos importante introducir al menos un número reducido de formas en plural y de esta manera también hacer conscientes a los alumnos de la conjugación en plural del presente de subjuntivo.

2.4. Procedimiento

Aunque el procedimiento se ha ido desvelando en la sección anterior, para aclarar la función de cada prueba conviene dejar clara una técnica de control y resumir el modo en que se llevó a cabo el

estudio. Respecto a la técnica de control, dado que las pruebas (*pretest* y *postest*) eran diferentes entre sí en cuanto a tipo de actividades, cantidad de ítems, etc., se decidió hacer dos investigaciones paralelas para controlar la variable de efecto de prueba (en el caso de las pruebas posteriores). Los participantes se dividieron en dos grupos, A y B (N=14) con el fin de que un *postest* apareciera en su versión inmediata en la mitad de los casos y en su versión aplazada en la otra mitad de los casos. De este modo se evitó obtener resultados distintos debidos a que una de las pruebas posteriores pudiera tener un nivel de dificultad más complejo que la otra, en vez de a los efectos de los factores experimentales. Dentro de cada uno de esos grupos y después de hacer el *pretest*, cada grupo de 14 estudiantes fue dividido de forma aleatoria en dos grupos de siete (N=7) estudiantes cada uno: el grupo de INTERPRETACIÓN, que realizó su instrucción con tareas de comprensión o de *input* estructurado, y el grupo de PRODUCCIÓN, que llevó a cabo la suya con *output* estructurado. Consideramos necesario mencionar que el *output* estructurado como tal no existe ni se menciona dentro del marco teórico de la IP, sino que es una aproximación de la propia IP al *output* creada para este estudio. Por otra parte, VanPatten & Lee (2003) sí mencionan el OE (aunque no como parte de la IP).

En resumen, se realizaron cinco encuentros en total entre la instructora y los alumnos. En el primer día de trabajo los alumnos se reunieron con la instructora por un periodo de 45 minutos. Durante este tiempo realizaron dos pruebas, que consistían en una encuesta personal y un *pretest*, en el que no hubo *feedback* ni preguntas. La instrucción duró 90 minutos para ambos grupos. Durante este tiempo los alumnos recibieron instrucción con gramática explícita y práctica con *input* y *output* estructurado. En ningún momento la instructora facilitó retroalimentación a los alumnos sobre sus respuestas. Posteriormente se realizaron las dos pruebas posteriores, en el segundo y quinto día después de la instrucción. Llegados a este punto por primera vez tenemos una diferencia entre el grupo A y el grupo B. El primer grupo hizo una prueba posterior después de la instrucción, y una prueba aplazada tres días después. Por su parte, el grupo B hizo en su versión inmediata la prueba que el grupo A había recibido en su versión aplazada.

Todos los estudiantes completaron las tres pruebas y la instructora durante la investigación fue la propia investigadora, quien además era una de las profesoras de los estudiantes en sus clases normales. Posteriormente y a petición de los propios alumnos, la instructora se reunió con ellos para explicarles con detalle la investigación en la que habían participado.

2.5. Análisis

A la hora de evaluar los verbos de las tres pruebas se tuvo en cuenta el siguiente criterio: los verbos con correcta elección de modo, aunque estuvieran escritos incorrectamente en cuanto a la raíz verbal, y por tanto con peculiaridades irregulares, contaron como correctos en la evaluación. Esto se debe a que nuestras pruebas evaluaban como elemento clave y principal el modo, no la forma de conjugarlo. Por tanto, tanto el estudiante que escribió *cueste* como el que escribió *coste* recibieron una valoración correcta. El mismo principio se utilizó para la concordancia en número y/o persona del verbo con su antecedente, ya que este tipo de error no se consideró relevante para nuestra investigación. Se atendió únicamente a la elección de modo por parte de los aprendientes. Los verbos considerados como correctos, por tanto, recibieron un punto, mientras que los incorrectos no recibieron ninguno.

Para el análisis de todos los datos se llevaron a cabo dos análisis de varianza (ANOVA). Para determinar los posibles efectos que los tres momentos de evaluación tuvieron sobre el tipo de tarea llevada a cabo por los estudiantes, se llevó a cabo un ANOVA mixto de dos factores (3x2): un factor intragrupal (el momento evaluación: previo, posterior inmediato y posterior aplazado) y otro intergrupala (el tipo de tarea: productiva o interpretativa). El segundo factor, es decir, el momento de evaluación, era el factor intragrupal y constaba de *pretest* (prueba previa a la instrucción) y dos *posttest* (pruebas inmediata y aplazada).

El segundo ANOVA tenía 3 factores (2x2x2), dos de ellos intragrupales y uno intergrupala. El primer factor intragrupal es el modo verbal: indicativo y subjuntivo. El segundo factor intragrupal agrupa los puntajes de los dos momentos de evaluación que tuvieron lugar después de la instrucción (inmediato y posterior). El único factor intergrupala compara el tipo de tarea que realizaron los estudiantes (interpretativa o productiva).

3. Resultados

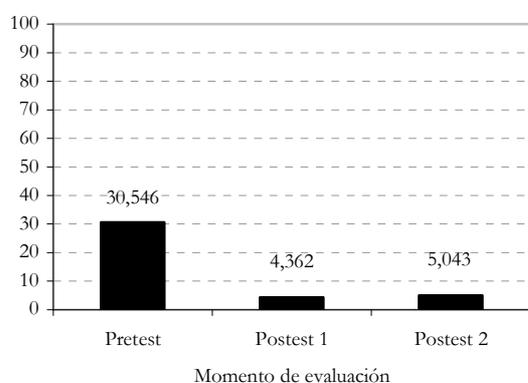
Tal y como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, para esta investigación la diferencia entre los grupos de instrucción (llamados IP e ITO en estudios anteriores) no se consideró un factor relevante, pues ambos grupos recibieron instrucción con la misma metodología, es decir, IP. Por tanto, en este caso nuestros grupos de alumnos trabajaron dentro de un mismo marco teórico, pero con diferentes tareas. Esto quiere decir que la IP se aplicó a las tareas interpretativas –construidas con *input* estructurado según las directrices y fundamentos teóricos del PI-, pero también a las tareas productivas, las cuales se diseñaron para el *output* igualmente aplicando estos fundamentos. El

porcentaje de errores de subjuntivo del grupo de producción es 12,50% y el del grupo de interpretación es 14,13% (en estos valores se agrupan los resultados de los tres momentos de evaluación). Una vez realizados los dos ANOVA descritos en la sección anterior y analizados sus resultados, no podemos concluir que el comportamiento del grupo de producción sea diferente al de interpretación y viceversa, es decir, no se han encontrado diferencias entre ambos grupos de trabajo.

Los factores de interés en este estudio son: el conocimiento del subjuntivo en cada momento de evaluación (antes y dos veces después de la instrucción); el tipo de tarea realizada (interpretativa o productiva) y los efectos de la instrucción sobre el modo verbal, ya sea indicativo o subjuntivo.

Para el análisis de resultados, el primer factor al que atendemos es al conocimiento del subjuntivo para cada uno de los momentos de evaluación. El gráfico 1 muestra el porcentaje medio de errores de este modo verbal durante las tres pruebas que realizaron los estudiantes antes y después de la instrucción. Conviene recordar que en este caso se consideraron erróneos aquellos verbos que por su contexto de uso en la tarea requerían un subjuntivo, pero donde los estudiantes utilizaron un indicativo.

Gráfico 1. Porcentaje de errores en subjuntivo según el momento de evaluación

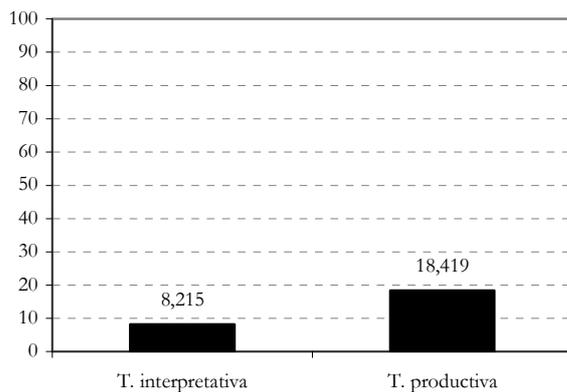


Tal y como podemos observar, este porcentaje es de un 30,55% durante la prueba inicial o *pretest*, mientras que el de la prueba posterior inmediata es de 4,36% y de 5,04% en la prueba posterior aplazada. Hay una diferencia, por tanto, entre el momento anterior a la instrucción y los momentos posteriores ($F=91,943$; $g.l.=1$; $p<0,01$). Esto quiere decir que la Instrucción de Procesamiento produjo un cambio positivo y efectivo en el procesamiento del subjuntivo en OR. El gráfico 1 también muestra una ligera recuperación en el porcentaje de errores tan sólo tres días después de la instrucción (prueba aplazada). Sin embargo, este aumento es muy pequeño y el análisis

estadístico no da indicio de una diferencia significativa entre ambas pruebas, por lo que no puede concluirse que haya diferencia alguna entre los momentos de evaluación posteriores a la instrucción.

Respecto al tipo de tarea en relación con este modo verbal también se han encontrado diferencias significativas, y éstas las muestra el Gráfico 2:

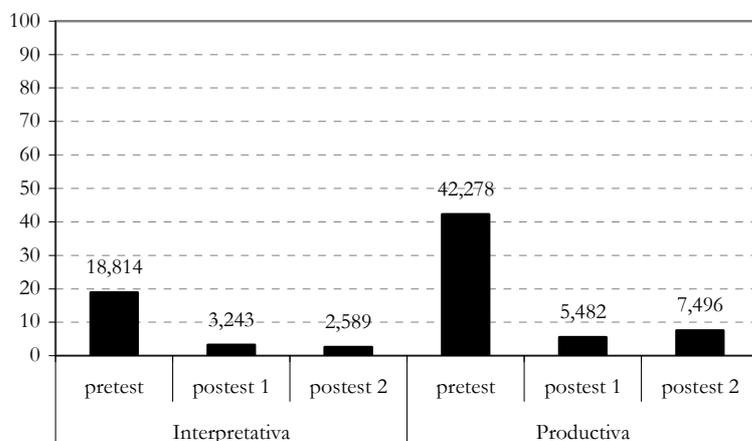
Gráfico 2. Porcentaje de errores en subjuntivo según el tipo de tarea



Mientras que para la tarea interpretativa el porcentaje de errores en subjuntivo es de 8,21%, la tarea productiva obtiene un porcentaje bastante más elevado (18,41%). La diferencia entre estos porcentajes ($F=9,466$; g.l.=1; $p<0,01$) es suficientemente grande como para concluir que la tarea interpretativa obtuvo, para el subjuntivo, un porcentaje de errores más bajo que la productiva, es decir, que los alumnos tuvieron más éxito interpretando que produciendo el subjuntivo en OR. Sin embargo, es importante mencionar que estos resultados incluyen todos los momentos de evaluación, es decir, también el elevado porcentaje de errores obtenido en la prueba inicial, y que por tanto no podemos concluir que estas diferencias sean significativas a lo largo de toda la evaluación, y especialmente después de la instrucción.

Para explicar este último punto recurrimos al Gráfico 3. Un tercer efecto significativo relativo al modo subjuntivo lo encontramos en la interacción de la tarea con los diferentes momentos de evaluación:

Gráfico 3. Interacción entre el tipo de tarea y los diferentes momentos de evaluación

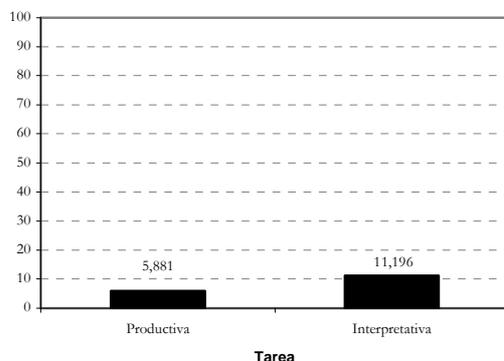


Como puede apreciarse en el gráfico, el mayor porcentaje de errores (42,27%) pertenece a la tarea productiva que se llevó a cabo durante la prueba previa a la instrucción. Después de la misma, en las dos pruebas posteriores, la tarea productiva obtiene un 5,48% durante la prueba posterior inmediata, y un 7,49% en la prueba posterior aplazada. Mientras que la diferencia entre el porcentaje previo a la instrucción y los posteriores es muy acusada ($F=6,505$; $g.l.=1$; $p<0,01$), no se encontraron diferencias significativas para la tarea y el modo verbal en los momentos posteriores a ésta. Por tanto, no podemos concluir que la diferencia antes vista para la tarea sea aplicable después de que los estudiantes hubieran recibido la instrucción.

El segundo factor de interés para este estudio ya incluye ambos modos verbales (indicativo y subjuntivo) en el análisis de resultados, y se centra en las dos pruebas posteriores a la instrucción, es decir, los *postest*. Este factor es el tipo de tarea realizada, la cual puede ser interpretativa o productiva. En este caso, se consideraron como errores de subjuntivo todos aquellos verbos que requerían este modo verbal y donde los alumnos utilizaron indicativo. Por su parte, el error de indicativo aparece cuando los alumnos utilizan un subjuntivo en lugar de un indicativo.

Según podemos ver en el Gráfico 4, la tarea productiva tiene un porcentaje de errores de un 5,8%, mientras que la tarea interpretativa sube hasta un 11,1%:

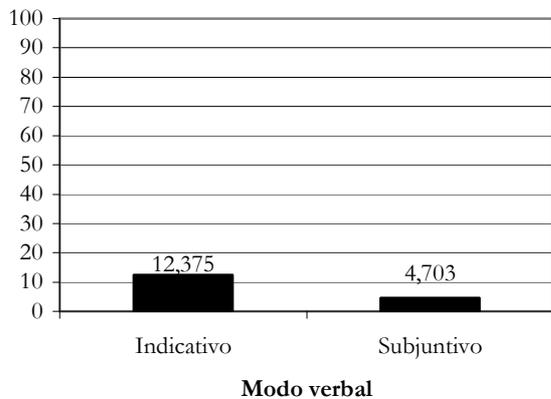
Gráfico 4. Porcentaje de errores según el tipo de tarea



Esta diferencia en los porcentajes es estadísticamente significativa ($F=7,770$; g.l.=1; $p<0,01$), por lo que podemos concluir que en este caso sí hubo un efecto de tarea, por el que los estudiantes produjeron mejor que interpretaron tanto el indicativo como el subjuntivo. Por tanto, la tarea productiva obtuvo mejores resultados a la hora de elegir modo verbal que la tarea interpretativa.

En relación a dicha selección modal también se han encontrado efectos significativos, y éste es el tercer factor de interés para este estudio: los efectos de la instrucción sobre el modo verbal. Es importante tener en cuenta que se trata de tareas de comprensión y producción que requieren la selección del modo adecuado. Es decir, se coloca a los alumnos en una situación en la que tienen que “elegir” el modo gramatical correcto, ya sea indicativo o subjuntivo, y que esta tarea de elección es ineludible. Como se muestra en el Gráfico 5, el promedio de los porcentajes de errores que consistieron en usar e interpretar un indicativo -cuando la situación correcta era un subjuntivo- cometidos por los 28 alumnos en las dos pruebas posteriores fue de 4,7%. El promedio equivalente de errores que consistieron en usar e interpretar como subjuntivo un verbo que debía ser indicativo fue de 12,37%.

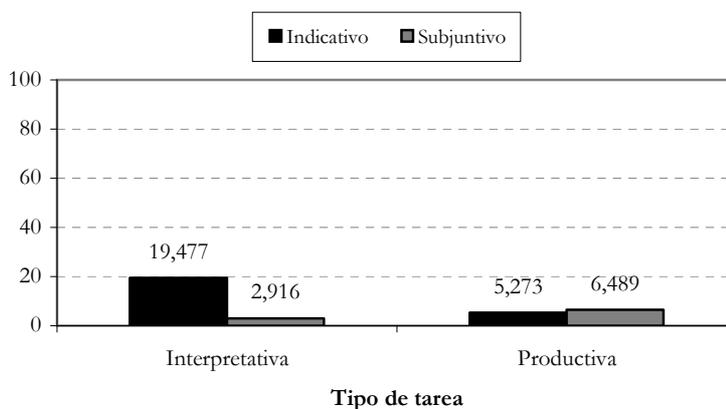
Gráfico 5. Porcentaje de errores según el modo verbal



Esta diferencia es significativa ($F=9,780$; g.l.=1; $p<0,01$), y por ello puede afirmarse que la instrucción produjo mejores resultados para el subjuntivo que para el indicativo, cuya elección modal fue problemática para los alumnos.

El último efecto significativo encontrado a raíz del análisis de resultados obtenidos del segundo ANOVA realizado, lo encontramos precisamente en la relación entre el modo verbal (indicativo o subjuntivo) y el tipo de tarea (interpretativa o productiva), y está representado en el Gráfico 6:

Gráfico 6. Interacción del modo verbal con el tipo de tarea



Mientras que apenas hay diferencias entre los porcentajes de la tarea productiva (5,27% para indicativo y 6,48% para subjuntivo), éstas son más claras para la tarea interpretativa, donde el subjuntivo obtiene un 2,91% de errores y el indicativo un 19,44% ($F=21,109$; $g.l.=1$; $p<0,01$). Aunque en principio pueda parecer sorprendente que la proporción de errores sea más elevada en la interpretación del indicativo que en la del subjuntivo, hay que recordar que se trata de una tarea de selección modal forzosa. Es decir, los alumnos no tienen más remedio que decidir entre una y otra forma (indicativo o subjuntivo). Es posible que los alumnos abusaran de los morfemas de subjuntivo porque acababan de aprender su uso, pero no habían dominado aún todas las situaciones en las que no tenían que utilizarlo. Por tanto, tras la instrucción basada en tareas de interpretación, el subjuntivo se había convertido casi en el modo a utilizar por defecto.

4. Discusión

Tal y como se ha expresado a lo largo de este trabajo, la diferencia entre esta investigación y las investigaciones llevadas a cabo hasta ahora con el subjuntivo y la IP radica en que aquí lo relevante es el tipo de tarea (interpretación/producción) y no el tipo de instrucción (IP e ITO). Como ya se explicó en secciones anteriores, en la presente investigación esta diferencia metodológica no existe, puesto que ambos grupos de trabajo recibieron su instrucción en una única metodología: la IP. Dichos grupos trabajaron con material estructurado según los Principios de VanPatten (1996, 2002, 2004). Por tanto, aquí se optó por un material equilibrado en lo que al procesamiento de la información lingüística se refería. Aunque las instrucciones fueron diferentes (una con tareas enfocadas a interpretación y la otra a producción), los materiales contenían tanto *input* como *output* estructurado, lo que nos ha permitido ver: hasta qué punto un grupo procesa mejor el subjuntivo que el otro *ceteris paribus*; hasta qué punto una tarea obtiene mejores resultados que otra; y hasta qué punto la IP influye sobre el modo verbal en las OR.

Respecto al primer punto, hemos comprobado que la instrucción con IP influye de forma positiva sobre el aprendizaje del subjuntivo, puesto que el nivel de errores encontrado antes de la instrucción disminuye drásticamente después de ésta, y no sólo eso, sino que los resultados además se mantienen durante las dos pruebas posteriores, llegando a mantenerse aún cinco días después de la misma. De igual forma, se encontraron diferencias significativas durante la prueba previa a la instrucción en el tipo de tarea a realizar –interpretativa o productiva–, las cuales se diluyeron después de la instrucción, por lo que no podemos concluir que los alumnos interpretaran y produjeran el subjuntivo en OR de forma diferente después de recibir instrucción en IP.

En relación con este último factor, es decir, con el tipo de tarea llevada a cabo por los estudiantes, cabe decir que para los momentos de evaluación posteriores a la instrucción fue la tarea de producción la que obtuvo los mejores resultados. Esto quiere decir que los estudiantes produjeron el modo verbal (tanto el indicativo como el subjuntivo) mejor que lo interpretaron. La tarea productiva, que recordemos aplicaba rigurosamente los Principios del PI y las premisas de creación de material estructurado, resultó ser más beneficiosa para ambos modos verbales. Éste es, sin duda, uno de los resultados más sorprendentes de este estudio, pues la IP se diseñó originalmente para trabajar con *input*, pero su aplicación al *output* es igualmente -si no más- efectiva para el éxito en el procesamiento del modo verbal. Conviene recordar además que ambos grupos, tanto los que interpretaron como los que produjeron, terminaron la evaluación sin diferencias entre ellos, por lo que puede concluirse que ambos grupos se beneficiaron por igual de la instrucción con IP. También es importante mencionar que los resultados de la instrucción se mantuvieron en ambos momentos de evaluación y que, tras finalizar el segundo *postest*, los alumnos de ambos grupos seguían reteniendo los conocimientos aprendidos durante la instrucción.

Otro factor de interés para este estudio es precisamente el modo verbal, que incluye tanto indicativo como subjuntivo. Aquí los resultados le dan una ventaja de aprendizaje al subjuntivo sobre el indicativo, que obtuvo unos porcentajes de error bastante más elevados. Analizando este dato con más profundidad, hemos visto que el nivel de errores para indicativo alcanza su máximo nivel en la tarea interpretativa, caso que no se da para este modo verbal en la tarea productiva. Esto puede deberse a una sobregeneralización de usos del subjuntivo como estructura novedosa para la interpretación, cuya instrucción se centraba en la comprensión de este modo verbal en diferentes situaciones en las que los estudiantes, basándose en el conocimiento recién aprendido, tenían que llevar a cabo una obligatoria selección modal. Al ser la comprensión del subjuntivo y sus morfemas la estructura nueva para los alumnos, es posible que generalizaran la selección modal, dirigiéndola en mayor medida hacia el subjuntivo que hacia el indicativo.

De todo lo anterior podemos sacar la conclusión de que el *input*, utilizado como elemento único de instrucción para el procesamiento del subjuntivo en las OR no tiene por qué ser suficiente para que los aprendientes obtengan un verdadero aprovechamiento y puedan adquirir la forma meta a largo plazo, puesto que el *output*, presentado a los estudiantes de forma 'estructurada' según las bases teóricas de la IP, logra resultados incluso superiores a los de las tareas que presentan *input* estructurado. Por tanto, el *input* y el *output*, unidos bajo las directrices metodológicas de la IP, benefician al alumno en una forma que demuestra la importancia de ambos en el proceso de

adquisición del modo verbal en OR. Opinamos que tanto *input* como *output* son elementos necesarios para la adquisición y que verlos como antagonistas, tal y como proponen los modelos basados en la comparación entre IP e ITO y/u otras metodologías, no hace sino distraer nuestra atención de lo verdaderamente importante: facilitar y posibilitar que los alumnos sean capaces de progresar en su adquisición del E/LE.

Las implicaciones teóricas de nuestras conclusiones nos llevan a estipular primeramente que los alumnos de ambos grupos aprovecharon el conocimiento nuevo y aprendieron a usarlo de forma práctica, es decir, que aprendieron tanto a INTERPRETAR como a PRODUCIR el subjuntivo en OR. Esto quiere decir que la meta fundamental del trabajo con los alumnos se consiguió: los aprendientes fueron capaces de construir saber nuevo, procesarlo y comprenderlo. Más concretamente, los alumnos de ambos grupos lograron reforzar su *interlengua* con nuevos datos lingüísticos y mantener ese refuerzo a lo largo de toda la evaluación.

Para futuras investigaciones en este campo sería interesante volver a centrar la atención sobre la tarea y, quizás con otros contextos de usos modales u otras estructuras meta del E/LE, seguir aplicando la IP a ambos tipos (interpretación y producción), para comprobar hasta dónde llegan las diferencias entre ellas y si estas diferencias son significativas. Opinamos que sería también interesante seguir investigando con la IP aplicada al *output*, para así poder comprobar si las conclusiones obtenidas en este estudio son reforzables y si el papel de la producción en la incorporación de *intake* a la IL puede verse bajo otra luz gracias al nuevo enfoque derivado de la Instrucción de Procesamiento. Por último, la investigación con un grupo de alumnos más numeroso ayudaría a poder generalizar los resultados de manera más efectiva.

De cualquier forma, hemos visto que aunque la instrucción tradicional enfocada al *output*, tal y como la viven los alumnos en sus clases normales, es inefectiva para la construcción de conocimiento en la IL, no ocurre así con el *output* estructurado. Podemos afirmar que la Instrucción de Procesamiento tiene un efecto positivo y beneficioso sobre los estudiantes cuando se les presentan tareas estructuradas, ya estén éstas enfocadas al *input* (interpretación) o al *output* (producción). Esta última conclusión afecta también al hecho de que la IP produjo este efecto positivo también en estudiantes alemanes. De esta forma, podemos también generalizar la eficacia de la IP sobre estudiantes de E/LE, hablantes nativos de otras lenguas diferentes al inglés.

5. Referencias bibliográficas

Collentine, J., 1998. Processing Instruction and the Subjunctive. *Hispania* 81, 576-587.

- Collentine, J., 2004. Where PI Research has Been and Where It Should be Going. En: VanPatten, B., *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 169-182.
- Farley, A., 2001. Authentic Processing Instruction and the Spanish Subjunctive. *Hispania* 84, 289-299.
- Farley, A., 2004. The Relative Effects of Processing Instruction and Meaning-Based Output Instruction. En VanPatten, B., *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 143-168.
- Farley, A., 2005. *Structured Input Grammar Instruction for the Acquisition Oriented Classroom*. New York, McGraw-Hill.
- Instituto Cervantes, 2006. *Diccionario de términos claves de ELE*. [en línea]. 30 octubre 2006 [citado 1 agosto 2005]. Disponible en World Wide Web: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/>
- VanPatten, B., & Cadierno, T., 1993. Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 225-244.
- VanPatten, B., 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. 2002. Processing instruction: an update. *Language Learning* 52, 4: 755-803.
- VanPatten, B., & Lee, J., 2003. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York, McGraw-Hill.
- VanPatten, B. 2004 (ed). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Vázquez, G., 1991. *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Th., Freie Universität Berlin (1989), ed. por Peter Lang.
- Wong, W., 2004. Processing Instruction and the French Causative: Another Replication. En VanPatten, B., *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. 97-118.