

GIULIANO, NICOLA

HEILONGJIANG INTERNATIONAL UNIVERSITY, HARBIN (CHINA)

DOQUIN DE SAINT PREUX, ANNA

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA, MADRID (ESPAÑA)

PILOTAJE DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA OPOSICIÓN PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE-COMPUESTO A APRENDIENTES ITALIANOS DE ELE BASADA EN LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO Y LA GRAMÁTICA COGNITIVA

BIODATA

ANNA DOQUIN DE SAINT PREUX

Doctora en Lingüística por la Universidad de la Sorbonne (París), Máster en Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera y Licenciada en Filología Española. Tiene experiencia en enseñanza y didáctica de segundas lenguas así como en investigación en lingüística aplicada. Ha trabajado en varios centros y universidades, investigando sobre la teoría lingüística de la psicomecánica aplicada al análisis de errores y la enseñanza del francés a hispanohablantes. Ha publicado su tesis doctoral sobre esos temas en 2008. Actualmente trabaja en el Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Es profesora de Metodología de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas en el Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera y miembro del equipo de coordinación del Doctorado de Lingüística.

NICOLA GIULIANO

Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid, Licenciatura en Lenguas y Literaturas extranjeras por la Universidad Gabriele D'Annunzio de Pescara (Italia) y Diploma superior para la enseñanza del italiano como lengua extranjera por la Universidad de Siena. Ha enseñado italiano y español para extranjeros en varias academias y universidades de Italia y España. Actualmente trabaja como profesor de Lengua y Cultura españolas en la Heilongjiang International University de Harbin (China) y sigue investigando en la aplicación de la lingüística cognitiva y de la instrucción de procesamiento a la enseñanza de ELE. Ha publicado una edición didáctica de *La Celestina* en la editorial Austral.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo general pilotar una intervención didáctica basada en la gramática cognitiva y la instrucción de procesamiento, y analizar sus efectos sobre la adquisición de la oposición del pretérito perfecto simple-compuesto por parte de aprendientes italianos de ELE. Esta propuesta se caracteriza por situarse dentro del ámbito de la didáctica de lenguas afines y por trabajar no solo con *input* sino también con *output*. Los participantes fueron veintitrés estudiantes universitarios italianos de nivel básico quienes, tras un *pretest*, recibieron el tratamiento experimental y realizaron dos *postest* (uno inmediato y otro después de un mes). Los datos recogidos demostraron que la metodología didáctica utilizada fue beneficiosa para los estudiantes, quienes mejoraron sus resultados en las actividades de comprensión y producción de la forma meta y los mantuvieron a largo plazo, confirmando así estudios anteriores.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de ELE, gramática cognitiva, modelo de procesamiento del input, didáctica de lenguas afines, oposición pretérito perfecto simple-compuesto

ABSTRACT

The aim of this study is to observe the effects that a pedagogical intervention based in Cognitive Grammar and in Processing Instruction can have in teaching the simple-perfect past tense opposition in Spanish language to a group of Italian native students. This study is characterized for including in the framework of close-languages teaching and for using as input as output activities too. A total of 23 Italian native students with a Spanish language basic level participated in this study. After a pretest, participants received cognitive explicit instruction and PI-based tasks. A first posttest was administered immediately and a second posttest was administered one month later. Results revealed important gains in both comprehension and production tasks and they showed the efficacy of Cognitive Grammar & PI-based pedagogical intervention in short and long terms.

KEY WORDS: Spanish as a foreign language teaching, cognitive grammar, input processing model, close-languages teaching, Spanish past tense teaching

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza de la lengua española en Italia tiene una larga tradición. Desde la publicación en 1535 del *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés, cuya obra puede considerarse el primer manual para itálofonos que querían aprender la lengua castellana, un sinfín de gramáticas y métodos se han editado para que los aprendices italianos estudien y aprendan la lengua de Cervantes. Al principio, fueron sobre todo las estrechas relaciones políticas y comerciales que determinaron el interés hacia la lengua española (Sánchez Pérez, 1992). Más tarde, hablar español se convirtió en un elemento de prestigio reconocido incluso en *Cortigiano* de Baldassarre Castiglione. La afinidad entre los dos idiomas llevó a los gramáticos a comparar y contrastar los dos sistemas lingüísticos desde muy temprano. Los estudios contrastivos

entre italiano y español tienen, pues, una raíz antigua que, a lo largo de los siglos, se ha ido haciendo más profunda gracias también al impacto que la obra de Robert Lado tuvo en Italia en los años 50 del siglo pasado y a su influencia sobre los más importantes lingüistas italianos, sentando así las bases de lo que sería el enfoque eminentemente contrastivo de los estudios de lingüística aplicada en el *Bel Paese* (Ainciburu, 2004).

Esta tradición asienta sus bases sobre dos elementos fundamentales: la afinidad evidente entre las dos lenguas y la idea que las características tipológicas de la L1 de los aprendientes influyen inevitablemente en el proceso de aprendizaje de la L2. Italiano y español son dos idiomas con muchos parecidos a nivel fonológico, léxico e incluso morfosintáctico. Gracias a estos parecidos, el aprendiente italiano de español tiene una ventaja inicial respecto a

aprendices con una L1 tipológicamente más distante: la facilidad de comprensión y de comunicación en interacciones que utilizan un nivel bajo de la lengua en las fases iniciales del aprendizaje. Sin embargo, la idea común de que el español sea una lengua fácil para el aprendiente italiano puede llevar pronto a un proceso de estancamiento del desarrollo de la competencia lingüística del aprendiz, y a la fosilización de errores típicos de los niveles más básicos (Calvi, 1995). Pese a la afinidad entre español e italiano, que facilita la intercomprensión en los niveles iniciales, la interlengua de los aprendientes itálofonos muestra, en niveles más avanzados, errores típicos de las lenguas afines (Ainciburu, 2006). La percepción de poca distancia lingüística que los aprendientes italianos tienen cuando aprenden el español puede llevar a simplificaciones de los sistemas morfo-semánticos de la L2 como es el caso del que se ocupa este estudio, esto es, el correcto uso de la oposición entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto.

Estas dos formas temporales existen tanto en la lengua castellana como en la italiana (en la que suelen llamarse respectivamente *passato remoto* y *passato prossimo*) con el mismo significado de sistema, pero su uso y su distribución se manifiestan de manera bastante diferente.

Es ampliamente conocida, sobre todo entre los que nos interesamos de didáctica del español como LE, la muy variada distribución del uso del pretérito perfecto compuesto en el amplio espacio lingüístico del español. A variedades en las que el pretérito perfecto compuesto es muy poco usado (por ejemplo, la rioplatense), se alternan otras en las que la oposición pretérito perfecto simple-compuesto muestra una acentuada vitalidad. Entre estas variedades se encuentra la centro-norteña del castellano peninsular, variedad que hemos usado como referente en nuestro estudio.

En cuanto a la distribución del uso de la oposición *passato remoto-passato prossimo* en italiano, el panorama se presenta igualmente complejo. Dárdano y Trifone afirman que el *passato remoto* se emplea muy poco en la lengua contemporánea italiana en la que se prefiere el uso generalizado del "*passato prossimo*" (1995). Esta tendencia está bastante acentuada en la lengua hablada en la que, sobre todo en la parte centro-norteña de Italia, se emplea mucho más el pretérito compuesto por sus características estilísticas de "inmediatez". En el estándar italiano hablado, por ejemplo, es perfectamente correcto decir cosas como "L'anno scorso sono andato a Roma" (*El año pasado he ido a Roma) o "Ieri ho visitato la Basilica di San Marco" (*Ayer he visitado la Basílica de San Marcos).

Lo mismo no se puede afirmar, de forma tan contundente, para la lengua escrita, donde el uso del pretérito perfecto simple sigue todavía bastante vivo. Además, el uso del *passato remoto* en la lengua escrita depende mucho del registro lingüístico elegido. No es lo mismo contar hechos o sucesos del pasado en un correo electrónico informal que escribir un artículo periodístico o una novela. En la primera situación, la inmensa mayoría de los italianos utilizaría el perfecto compuesto, mientras que, en las otras dos, la elección entre *passato prossimo* y *passato remoto* se ajustaría más al valor de sistema de los dos tiempos que, como ya hemos dicho, es idéntico al valor que los dos tiempos tienen en el español peninsular.

Bertinetto afirma que: "è noto che il perfetto semplice è assai più vitale nella lingua scritta che in quella parlata (...) ciò sarebbe dovuto al fatto che gli eventi trascorsi possiedono, nel parlato, una sorta di *possimità psicologica*, del tutto assente nella maggior parte delle espressioni in lingua scritta" (1986, pág. 444, la cursiva es nuestra). La "proximidad psicológica" de la que habla Bertinetto justificaría el avance en la lengua hablada del perfecto compuesto respecto al simple y, sobre todo, pone el hablante italiano en una situación muy

diferente respecto a la del nativo español peninsular, en cuyo sistema lingüístico “il contrasto lingua scritta / parlata non trova un riscontro nella scelta di questi due tempi del passato” (Carrera Díaz, 1997), tiempos verbales que, en el español estándar peninsular, se seleccionan no en función del registro lingüístico sino en función de su valor de sistema.

Desde luego, la distribución del uso del *passato prossimo* en el italiano, así como ocurre con el pretérito perfecto compuesto en español, depende también de factores diatópicos. Las variedades regionales del sur de Italia presentan una frecuencia de uso del *passato prossimo* en lugar del *passato remoto* mucho más baja de la que presentan las variedades regionales del centro y del norte de la península. Esta tendencia se refleja en el uso de la oposición de los dos tiempos en ámbito del italiano estándar. Un hablante del centro-norte suele preferir el uso del *passato prossimo* incluso cuando el valor de sistema de los dos tiempos aconsejaría el uso del *passato remoto*. Este fenómeno tiene una incidencia menor en el habla de los italianos del sur. Sin embargo, en la evolución general de la lengua italiana, se están imponiendo los usos del centro-norte, zona política y económicamente más importante que el resto de la península. Es innegable que “nella lingua moderna il perfetto composto estende sempre più il proprio ambito d’impiego” (Renzi y Salvi, 1991, pág. 98) y, en nuestra opinión, muchos hablantes italianos ya no son ni conscientes del significado de sistema que tienen los dos tiempos. Incluso, muchos de entre ellos lo llegan a confundir con el valor de proximidad o lejanía del hecho narrado respecto al momento de la enunciación (confusión facilitada por la ambigua terminología comúnmente usada en ámbito didáctico).

Todo esto hace que, a la hora de aprender la oposición de nuestro estudio, el aprendiente italiano de ELE se encuentre con unos problemas que, muchas veces, se subestiman por parte de los

profesores (y del mismo aprendiente) y que, a la larga, crean fosilización de errores y estancamiento en el aprendizaje de la LE, tal y como se desprende de los varios análisis de errores que hemos estudiado (García Gutiérrez, 1993, Sánchez Iglesias, 2003). El estudiante italiano de español LE, al aprender la oposición objeto de nuestro estudio, transfiere de su L1 el uso que hace de los dos tiempos y, por ende, suele substituir el perfecto simple con el perfecto compuesto en la lengua hablada y escrita. Además, este error, al no provocar la interrupción de la comunicación, a menudo no se corrige en el ámbito de la interacción con nativos o en el contexto de una clase comunicativa y, por tanto, acaba fosilizándose.

No ayuda a la total solución de los problemas el peso que el enfoque contrastivo tiene en la tradición de la glotodidáctica italiana tal y como se ha señalado poco antes. Este enfoque, cuyos méritos no se ponen en duda aquí, al focalizar su atención sobre el contraste entre las formas de las dos lenguas, no facilita una profunda reflexión sobre los significados vehiculados con dichas formas y, sobre todo, no lleva a una comparación entre las diferencias morfo-semánticas de la L1 y la L2.

Por lo tanto y de cara al problema planteado, en el presente estudio se estudiaron los efectos que puede tener, en la interlengua de aprendientes italianos de español L2, un enfoque diferente de la enseñanza de la gramática. En concreto, el objetivo general de este estudio fue implementar y pilotar una propuesta didáctica para la enseñanza de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto a aprendientes universitarios italianos de ELE basada en la gramática cognitiva y en la instrucción de procesamiento (IP).

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

La IP es la aplicación metodológica del Modelo de Procesamiento del Input (PI) de Bill VanPatten (1996, 2002, 2003, 2007). Para definir el PI con más precisión y decir qué es, empezamos con decir qué no es este modelo. En palabras de VanPatten:

Input processing has never been viewed as a model of acquisition per se (sic), but as a part of a larger acquisition puzzle. Thus, it is compatible with a variety of other approaches and frameworks. One way to conceptualize this is to consider that input processing research focuses on one and only one set of processes used by learners during the course of acquisition. There are other processes and factors that must be involved in order to have a full understanding of SLA. (2012, pág. 269)

Con estas palabras VanPatten deja claro que el PI no es un modelo de adquisición omnicompreensivo, sino todo lo contrario. Con el PI se pretende explicar en qué condiciones psicolingüísticas el aprendiente procesa el *input* que recibe, cómo relaciona la forma del *input* recibido y su significado, cuáles son las formas sobre las que focaliza su atención. Más allá del PI, hay muchos otros factores y componentes que explican el proceso completo de adquisición de una lengua extranjera como, por ejemplo, la Gramática Universal chomskiana y la teoría de adquisición de la sintaxis que, junto con el PI, constituyen el *acquisition puzzle* del que habla VanPatten.

Según VanPatten (2004) el proceso de adquisición de una segunda lengua no se puede limitar a un solo componente. La adquisición de una LE es un proceso complejo que va desde la recepción y procesamiento del *input* hasta la producción de *output*, pasando por la formación de *intake* y la modificación continua de la interlengua del aprendiente.

El conjunto del proceso que conduce al aprendiente desde la percepción y recepción del *input* hasta la producción del *output* es muy complejo, y comporta la presencia de muchos factores que intervienen con más o menos importancia y peso. Ahora bien, el PI, en la versión elaborada por VanPatten, no se ocupa del proceso en su entereza sino solo de la primera fase, es decir, del proceso que da lugar a que el *input* se transforme en *intake*. De hecho VanPatten, al describir su modelo, afirma que el procesamiento del *input* "is concerned with how learners derive intake from input regardless of the language being learned and regardless of context" (2002, 757). Y añade que el PI "attempts to explain how learners get form from input and how they parse sentence during the act of comprehension while their primary attention is on meaning" (2002, 757).

Según VanPatten, no toda la información puede ser archivada en la *working memory*. Por tanto, el aprendiente se ve obligado a una selección de la información contenida en todo el *input* al que está expuesto. Esta selección se realiza según unos principios y subprincipios que VanPatten describe detalladamente y que están a la base de la elaboración de la IP (el principio de prioridad del significado, el principio de la relevancia léxica, el principio de la no redundancia, etc.).

Como afirma el mismo VanPatten en una de sus últimas intervenciones sobre el PI: "The idea behind processing instruction is deceptively simple: if we know how learners approach input processing (i.e., what strategies they use, what principles underlie sentence interpretation), we might be able to construct an intervention that alters problematic processing" (2012, pág. 273). VanPatten (2002) define la IP como un tipo de instrucción gramatical, un tipo de foco en la forma, derivada de los principios del PI y con la que se pueden corregir las estrategias naturales de

procesamiento del *input* para facilitar y hacer más rápida su adquisición.

Las características principales de la IP son dos: 1) la IP usa un particular tipo de *input* cuyo objetivo es la corrección de las impropias estrategias de interpretación del *input* por parte del aprendiente; 2) la IP no prevé la producción del *output* sino solo la comprensión e interpretación del *input* suministrado al aprendiente (VanPatten, 2002).

Las dos características básicas de la IP nos llevan a su estructura estándar que es la siguiente:

- Una primera fase de información explícita sobre la forma meta tratada.
- Una segunda fase de información explícita sobre las estrategias impropias que caracterizan el procesamiento natural de la forma meta estudiada, y que pueden retrasar su adquisición. Esta instrucción tiene como objetivo hacer consciente al aprendiente de las estrategias que suele utilizar al procesar el *input* y de la posibilidad de corregirlas.
- Una tercera fase de actividades con *input* estructurado (IE), para que el aprendiente pueda realizar las conexiones de forma y significado utilizando el significado de la forma meta y evitar las estrategias de procesamiento naturales que, sin embargo, resultan inadecuadas para la adquisición de la forma meta.

La IP "toma como partida las estrategias de procesamiento del *input* que los estudiantes aplican en su aprendizaje de LE y bajo esta luz desarrolla materiales destinados a alterar las estrategias en caso de que sean erróneas, y a reforzarlas si son acertadas" (Llopis García,

2009, pág. 35). Parece lógico, por tanto, que las actividades de la IP estén construidas con un *input* modificado (estructurado) en función de la corrección o refuerzo que se quieran conseguir. En lugar de un *input* auténtico que no ha sufrido manipulación de ningún tipo, la IP propone el uso de un IE que optimice los recursos a disposición del aprendiente para la comprensión del *input*, su procesamiento, y su transformación en material útil a la reestructuración del sistema interlingüístico del aprendiente. En palabras de Rosario Alonso, se trata de "hacer lo posible para que en el procesamiento del *input* nos resulten extremadamente significativas las marcas formales, de modo que no nos pasen desapercibidas y, en consecuencia, el *intake* sea más rico y más correcto. Para alcanzar este objetivo, la solución más evidente es manipular el *input* al tiempo en que manipulamos la atención del alumno" (2004, pág. 6).

Input manipulado en lugar de *input* totalmente auténtico; comprensión activa del *input* en lugar de producción del *output*: estos dos son los elementos más sobresalientes de la IP de VanPatten y de las actividades con IE propuestas por él.

La IP se ha utilizado en los últimos veinte años en muchos estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras. Los primeros dos estudios que se realizaron en el marco del PI para la enseñanza de ELE se deben al mismo VanPatten y a Teresa Cadierno, quienes, a principios de los años noventa, aplicaron la IP para la enseñanza de los pronombres objeto en español a aprendientes nativos ingleses.

En ambos estudios, VanPatten y Cadierno (1993a, 1993b) demostraron que se puede conseguir una sustancial modificación de la interlengua de los aprendientes con una instrucción basada solo en el *input*. Los dos lingüistas llegaron a estas conclusiones después de haber comparado tres grupos de estudiantes, nativos de habla

inglesa, durante su proceso de aprendizaje de los pronombres objeto españoles. Cada uno de los tres grupos recibió un diferente tratamiento de la instrucción. El primer grupo recibió una instrucción tradicional (IT) basada en una instrucción explícita paradigmática y en actividades de producción de la forma meta; el segundo grupo recibió una instrucción de procesamiento (IP), es decir, una instrucción basada en los principios y subprincipios del PI, en una instrucción explícita no paradigmática con información sobre los problemas de procesamiento de la forma meta y en actividades de *Input* Estructurado. Finalmente, el tercer grupo no recibió ningún tipo de instrucción, y se le asignó el papel de grupo de control. Hay que señalar que el grupo que recibió IP no tenía que producir en ningún momento de la fase de instrucción la forma meta objeto del estudio. Los *r* suministrados al final de la fase de instrucción incluyeron actividades de interpretación así como actividades de producción de la forma meta. Los resultados mostraron que en ambos grupos que recibieron instrucción hubo mejoras respecto al grupo de control. Sin embargo, analizando más en detalle los resultados, se pudo apreciar una sustancial diferencia en las tareas de interpretación en las que los participantes del segundo grupo (IP) consiguieron mejores resultados respecto a los del primer grupo (IT), mientras que los resultados de los dos grupos en las tareas de producción no se diferenciaron significativamente.

Los dos autores concluyeron, pues, que la IP había influido en la manera que los aprendientes tenían que procesar el *input* recibido y de transformarlo en *intake*, es decir, incorporarlo a sus propias interlenguas y volverlo disponible para la producción de nueva lengua. (VanPatten & Cadierno, 1993b).

Tras los dos estudios de VanPatten y Cadierno, hubo muchas réplicas (Cadierno, 1995, VanPatten & Sanz, 1995, VanPatten & Oikkonen, 1996, Wong 2004, Benati 2004, 2005, Farley, 2001a,

2001b, 2004a y 2004b, Marsden, 2006, Lee & Benati, 2007, Keating & Farley, 2008, Fernández, 2008, Llopis García, 2007 y 2009, Arroyo Hernández, 2011, Colasacco, 2014) en las que no solo se aplicaron el PI y la PI a la enseñanza de otros tipos de estructuras gramaticales sino que: 1) se comparó la eficacia de la IP con la de enfoques basados en el *output*; 2) se comparó la eficacia de la IP con la de otros enfoques basados en *input* enriquecido; 3) se trató de averiguar el verdadero papel de cada componente de la IP. Todas las réplicas demostraron la superioridad de la IP respecto a instrucciones más tradicionales basadas en el *output* por lo que se refiere a las actividades de interpretación del *input*. Los resultados en las actividades de producción de *output*, sin embargo, fueron siempre bastante similares entre los grupos experimentales.

En cuanto al punto tres, pese a los estudios que afirmaban la sustancial falta de influencia de la instrucción explícita (IExp) sobre los resultados positivos conseguidos con la IP y, por ende, la autonomía de las actividades de *Input* Estructurado (VanPatten & Oikkonen, 1996, Sanz & Morgan Short, 2001), otros asignaron a la IExp un papel más o menos importante, dependiendo de la forma meta tratada (Benati, 2004, Farley, 2004b, Fernández 2008, Llopis García, 2009). En particular, Llopis García (2009) afirmó el papel positivo que la instrucción explícita puede tener en la adquisición de formas meta cuya naturaleza supone una mayor complejidad y que por lo tanto requieren: 1) "explicaciones gramaticales operativizadas de forma diferente a lo que es común y corriente en la visión gramatical actual" (Llopis García 2009, p.60); 2) aclaraciones sobre el "problema del procesamiento" que faciliten las conexiones de forma y significado (CFS) más rápidamente y sin excesivo desgaste de los recursos atencionales. La lingüista española hizo hincapié en la necesidad de elaborar un IExp diferente del tradicional y, tras analizar varios estudios que negaban la importancia del IExp, afirma que:

Las explicaciones de la IExp se han mantenido más o menos intactas en términos de parecido con la instrucción tradicional que definían VanPatten & Cadierno (1993a 1993b). Sostenemos que la explicación gramatical presentada a los alumnos nunca ha diferido sustancialmente del acercamiento tradicional a la gramática, basado en combinatoria de reglas y “gramática puzzle”. (Llopis García, 2009, pág. 56).

A partir de aquí, decidió aplicar un enfoque cognitivo para la presentación explícita de las estructuras gramaticales trabajadas en el aula, y los resultados conseguidos por los participantes en su estudio fueron muy buenos, tanto en fase de interpretación como en la de producción (Llopis García, 2009).

Llopis García ha tenido además el mérito de haber extendido los principios y las directrices de la IP a las actividades de producción del *output*. Sus estudios (2007 y 2009) demostraron los beneficios que la aplicación de los principios de la IP a la producción de la forma meta puede dar lugar a la adquisición de la misma. En efecto, después de la fase de instrucción y de las actividades con *input* y *output* estructurado, los dos grupos experimentales con los que trabajó (grupo tratado con IP aplicado al *input* y grupo tratado con IP aplicado al *output*) mejoraron sus resultados respecto al grupo de control, tanto en interpretación como en producción de la forma meta objeto del estudio (la selección modal indicativo-subjuntivo).

En cuanto a la aplicación de la IP y de un enfoque cognitivo a la enseñanza de ELE a aprendientes italianos, hay que lamentar una muy escasa presencia de estudios que demuestren su eficacia en la enseñanza de lenguas afines. Un tímido intento de aplicación del enfoque cognitivo a la enseñanza del español a aprendientes italianos está representado por la actividad didáctica de M.C. Ainciburu en la Università per Stranieri de Siena. Ainciburu publicó en 2006 un artículo que llevaba el significativo título (significativo en lo que se refiere al panorama didáctico italiano del español como

LE): *¿La gramática cognitiva puede ser contrastiva? o cómo superar problemas gramaticales utilizando la gramática operacional. El caso de los alumnos italianos que aprenden los adjetivos demostrativos* (Ainciburu, 2006). En su estudio, la lingüista analizó la enseñanza de los demostrativos españoles y las dificultades que tenían sus alumnos italianos a la hora de utilizar las formas deícticas intermedias “ese, esa, eso”. El problema, lejos de ser solo superficialmente formal, estriba en la diferente organización sistémica del valor deíctico de los demostrativos españoles e italianos. Según Ainciburu, si el problema de comprensión del significado de los demostrativos no se soluciona en los primeros niveles de aprendizaje, puede llevar a una fosilización de errores en los niveles avanzados. Por lo tanto, en su propuesta didáctica aplicó un enfoque de tipo cognitivo a la construcción de las explicaciones y de las actividades con el fin de encontrar, y de transmitir a los aprendientes, un valor operacional de los demostrativos que justificara todas las opciones posibles de funcionamiento de los mismos dentro del sistema lingüístico enseñado.

El experimento de Ainciburu fue un primer intento de aplicación didáctica de los principios de la lingüística cognitiva a un ámbito en el cual, desde siempre, la gramática contrastiva basada en los resultados del análisis de errores y/o del análisis contrastivo ha sido el enfoque más aplicado.

Un paso adelante, en la aplicación del enfoque cognitivo a la enseñanza del español LE a aprendientes italianos, fue el estudio de Jiménez Molina (2007) en el que, siguiendo los postulados de la instrucción de procesamiento de VanPatten, se realizó una propuesta didáctica inductiva para la enseñanza del par *por-para* a estudiantes italianos de ELE. Los resultados del primer *postest* demostraron que el grupo A-inductivo mejoró su número de aciertos en la selección de la opción correcta en el par *por-para* en

mayor medida que el grupo B-deductivo, y que el mismo grupo A mantuvo esa superioridad a lo largo de los cuatro *test* posteriores.

Finalmente, otros intentos de aplicación de la gramática cognitiva y de la IP a la enseñanza de ELE a aprendientes italianos fueron los estudios realizados por Arroyo Hernández (2011) y Marina Colasacco (2014) en la Universidad Gabriele D'Annunzio de Pescara. En ambos se aplicaron los principios de la IP y un enfoque de tipo cognitivo para la enseñanza de las formas meta que fueron, respectivamente, las formas estativas *haber y estar* y los verbos deicticos *traer, llevar, ir y venir*. Los resultados positivos que se lograron en estos estudios y la eficacia demostrada por la aplicación de la IP también a las actividades de producción motivaron los planteamientos de nuestro estudio. Además, la escasa aplicación de la IP y del enfoque cognitivo a la enseñanza de ELE a itálofonos aumentan su interés y justifican su planteamiento.

EL PRESENTE ESTUDIO

El objetivo general de este estudio era implementar y pilotar una actividad con instrucción gramatical explícita de base cognitiva, con prácticas de comprensión y producción basadas en la metodología de procesamiento del *input*, para enseñar la oposición pretérito perfecto simple-compuesto a aprendientes italianos de español LE.

Para alcanzar el OBJETIVO GENERAL, se diseñaron una instrucción gramatical explícita de tipo cognitivo para el aprendizaje de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto y unas actividades de comprensión y producción de la forma meta que utilizan la instrucción de procesamiento según los principios establecidos por VanPatten (1996, 2002, 2003, 2007). Describiremos más adelante

todos los materiales utilizados y las directrices teóricas de referencia para su construcción.

Además, los demás OBJETIVOS ESPECÍFICOS eran: aplicar el tratamiento didáctico; observar los efectos del tratamiento didáctico; analizar los resultados; comparar los efectos obtenidos en las actividades de producción y comprensión; analizar la duración de los efectos conseguidos con el tratamiento y proponer mejoras al tratamiento.

Desde una perspectiva analítica y un enfoque metodológico deductivo, el tipo de diseño elegido para llevar a cabo esta investigación fue el pre-experimental de corte longitudinal. Esto nos permitió, a modo de estudio piloto, diseñar y probar empíricamente nuestra propuesta didáctica con enfoque cognitivo e implementación de la IP para llegar a formular hipótesis sobre la eficacia de este tipo de tratamiento. Solo se utilizó un grupo experimental, sin un grupo de control.

Teniendo en cuenta el objetivo general, en este estudio se formularon las siguientes PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

1. ¿Qué efectos pueden tener una instrucción del procesamiento del *input* y un enfoque de tipo cognitivo en la comprensión de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto en aprendientes italianos de español LE?
2. ¿Qué efectos pueden tener una instrucción del procesamiento del *input* y un enfoque de tipo cognitivo en la producción de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto en aprendientes italianos de español LE?
3. En caso de efectos positivos sobre el proceso de comprensión y producción de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto,

¿habrá diferencias entre los resultados de los dos tipos de actividad?

4. En caso de efectos positivos sobre el proceso de comprensión y producción de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto, ¿habrá mantenimiento de estos efectos a largo plazo?

5. En caso de existir diferencias entre *pretest* y primer *postest*, ¿serán estas diferencias estadísticamente significativas?

Las PRINCIPALES VARIABLES de este estudio eran cuatro: dos variables dependientes representadas por el número de respuestas correctas en las pruebas de evaluación (*pretest* y *postest*) en actividades de comprensión y producción y una variable independiente representada por la IP y la instrucción gramatical de enfoque cognitivo. Estas tres variables se tendrán en cuenta para contestar las primeras dos preguntas de investigación, a la cuarta y a la quinta. Una segunda variable independiente representada por el tipo de tarea (comprensión o producción) realizada por los alumnos se tendrá en cuenta para responder a la tercera pregunta de la investigación.

No hemos considerado la variable regional de italiano hablada por los informantes como variable no controlada del experimento por las razones que se detallan al final del próximo apartado.

INFORMANTES

Los participantes de este estudio fueron veintitrés alumnos italianos de la Università Gabriele D'Annunzio de Pescara. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Al principio de nuestra investigación se contó con un número total de 43 alumnos. De estos, después del

cuestionario personal, tuvimos que eliminar tres por tener una lengua materna diferente del italiano o por tener uno de los padres o ambos hispanohablantes. Además, otros diecisiete alumnos fueron descartados tras el *pretest* por haber conseguido un número de respuestas correctas superior al límite establecido.

En el momento del experimento, todos estaban cursando el segundo semestre del primer año de la facultad de Lenguas y Culturas modernas, y tenían un nivel de conocimiento de la lengua española equiparable al A2 del MCER, según los contenidos del programa de estudio de la universidad previsto en el segundo semestre del primer año de lengua española.

Los participantes tenían una edad comprendida entre los diecinueve y los veinticuatro años con una media cercana a los veinte. Para la selección de la muestra de población que se quiso investigar, se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros: que todos los informantes fueran nativos italianos; que ninguno de los padres fuera hispanohablante; que no consiguieran en el *pretest* un porcentaje de respuestas correctas superior al 60% de los *ítems* totales. De los veintitrés participantes escogidos, dieciocho eran mujeres y cinco hombres.

Para recabar parte de la información deseada, a todos los informantes se les pidió participar en una encuesta inicial. La encuesta inicial se componía de un cuestionario con preguntas sobre los datos personales de los participantes, como la edad y el sexo. Además, se les preguntaba sobre su lengua materna, la lengua de su padre y la lengua utilizada normalmente en familia. Con el fin de trabajar con un grupo adecuado al tipo de investigación planteada (enseñanza de ELE a itálofonos) y para evitar variables no controlables, no se tuvieron en cuenta aquellos participantes cuya

lengua materna fuera diferente del italiano y que tuvieran los padres o algún familiar cercano con una L1 diferente de la italiana.

Además, se recogieron informaciones sobre el conocimiento previo de la lengua española de los participantes y, en concreto, se les preguntó en qué año habían empezado sus estudios de español y en qué contexto formativo, y si habían conseguido algún certificado oficial. De los veintitrés participantes que finalmente participaron en el experimento, doce habían empezado a estudiar español el mismo año académico 2014-15, es decir, llevaban solo un semestre estudiándolo. Otros ocho participantes habían empezado a estudiar español en la escuela superior secundaria y llevaban entre dos y cinco años estudiándolo. De los restantes tres participantes, dos habían empezado a estudiar el español en la escuela secundaria obligatoria (en italiano, *scuola media*) y solo uno había estudiado la lengua española a través de cursos privados. Estos últimos tres habían estudiado español durante más de cinco años. El siguiente gráfico ilustra la distribución de los participantes según los años de estudio de ELE realizados hasta el momento del experimento.



Distribución de los participantes en el experimento según los años de estudio de ELE.

Es interesante señalar que, aunque más de la mitad de los encuestados llevaban solo un semestre estudiando ELE, los once restantes tenían entre dos y siete años de estudio de ELE

acumulados, período lo bastante largo como para adquirir finalmente la forma meta de nuestro estudio. Sin embargo, estos once participantes no lograron, en la fase de *pretest*, un número de aciertos superior al máximo requerido para no entrar en el experimento, demostrando así la fosilización de un error bastante común entre los aprendientes italianos de ELE. Finalmente, todos los participantes pertenecían a la misma clase, se incluyeron en un mismo grupo experimental y fueron informados previamente de que iban a participar en una investigación.

Hay que señalar que en la fase del segundo *posttest* solo se consiguió la participación de once de los veintitrés participantes que se habían tomado en cuenta después del primer *posttest*. La razón es debida a que, en la universidad elegida, la asistencia a los cursos no es obligatoria, y resulta pues difícil lograr que los alumnos acudan a clase con cierta constancia.

Al margen de los datos recogidos en la encuesta inicial, hay que apuntar que la Universidad D'Annunzio de Pescara es un pequeño ateneo de ámbito regional y, por tanto, la mayoría de los informantes eran estudiantes de origen local, es decir, estudiantes cuya variedad regional de italiano era de tipo central. Este elemento resulta ser relevante porque, como ya hemos subrayado en la introducción, en las variedades centrales y norteñas del italiano hay una tendencia a preferir el uso del *passato prossimo* en lugar del *passato remoto*. Este factor facilita una transferencia negativa durante el proceso de aprendizaje de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto del español y comporta un mayor número de errores a la hora de seleccionar el tiempo adecuado.

Finalmente y como consecuencia de lo que acabamos de apuntar, hay que decir que, pese a la falta de recogida de datos sobre la ciudad de origen de los participantes, la posible presencia de

estudiantes originarios del sur, es decir, de zonas donde la variedad del italiano hablado presenta un mayor uso del *passato remoto*, es mínima. Por lo tanto, no se ha considerado este elemento como posible variable no controlada del experimento.

MATERIALES DIDÁCTICOS UTILIZADOS

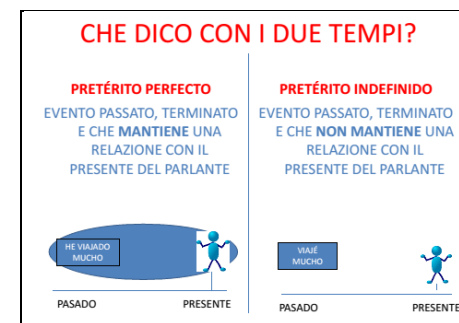
Los materiales didácticos utilizados en la fase de instrucción fueron de dos tipos: 1) la instrucción gramatical de base cognitiva; 2) las actividades de *input* y *output* estructurado.

El paquete de instrucción gramatical con enfoque cognitivo tenía la función de explicar la parte teórica de la forma meta objeto del estudio. En concreto, se realizó una presentación en *PowerPoint* para explicar cómo la elección entre el uso del pretérito perfecto compuesto o el simple depende del significado de sistema de los dos tiempos de la oposición más que de la presencia de los marcadores temporales. Este último punto tenía una importancia considerable, puesto que la mayoría de las explicaciones tradicionales suelen hacer hincapié sobre los marcadores temporales como determinantes exclusivos de la presencia de un tiempo o del otro.

Por otra parte, no se trataba de eliminar completamente la presencia de los marcadores temporales de la presentación sino de enseñar a los participantes la verdadera naturaleza de estos. Nuestra idea, que coincide con la de otros lingüistas cognitivos, es que para construir la muy abstracta categoría del tiempo, el ser humano se sirve de categorías más concretas y cercanas a su experiencia física como es el caso del espacio. Ahora bien, muchos marcadores temporales, en realidad, de temporal tienen muy poco. Marcadores temporales como “esta semana, este verano, esa mañana, aquella noche, este siglo, etc.” contienen dos componentes de naturaleza muy distinta:

el primero de ellos es un determinante deíctico cuya función es la de colocar en el espacio (un espacio metafórico), y a cierta distancia del hablante, el segundo elemento del marcador; el segundo, en cambio, está representado por una unidad de tiempo que cada vez, y según nuestras exigencias comunicativas, llamamos “semana, mañana, noche, siglo, etc.”. Por lo tanto, el segundo elemento de los marcadores espacio-temporales se puede comparar a un objeto (un objeto cuya sustancia está hecha de tiempo, minutos, días, semanas, años, etc.) que el hablante, gracias al determinante deíctico espacial, coloca cerca o lejos en la línea del tiempo respecto a su espacio actual, es decir, lo coloca AQUÍ o ALLÍ.

Las diapositivas de la presentación tenían cuatro características principales: 1) prioridad del significado; 2) uso de las imágenes para visualizar el significado de las formas; 3) uso de ambas lenguas (español e italiano) para la explicación de la oposición objeto del estudio; 4) ausencia de contrastividad con la L1 de los participantes. Además, tomando como ejemplo la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso *et al.*, 2006), la presentación introducía el concepto de espacio actual y espacio no actual y trataba de explicar la lógica que guía el uso de los dos tiempos con los más comunes marcadores espacio-temporales. Abajo se pueden ver algunos ejemplos de los tipos de diapositivas utilizadas en la fase de explicación gramatical:



Il pretérito perfecto e il pretérito indefinido ci parlano della stessa realtà (eventi terminati e passati) ma con due punti di vista diversi

Il pretérito indefinido lascia l'evento di cui parliamo nel passato dove è avvenuto (ALLI) senza avvicinarlo al nostro spazio attuale.

Il pretérito perfecto avvicina l'evento passato di cui parliamo al nostro spazio attuale (AQUI).

La idea fundamental de la presentación gramatical explícita estribaba en que la capacidad deíctica de los marcadores ya está presente en el significado gramatical de los dos tiempos de la oposición objeto del estudio y que, mientras que el pretérito indefinido es elemento no marcado del par, el elemento que simplemente coloca un suceso ya concluido en un pasado ya no está en el espacio del hablante; en cambio, el pretérito perfecto compuesto tiene la capacidad de actualizar el evento señalado, acercándolo al espacio del hablante. Esta capacidad de los dos tiempos verbales se hacía más explícita con la presencia de marcadores espacio-temporales ambiguos, así como se puede apreciar en el ejemplo de la siguiente diapositiva utilizada:

EJEMPLOS DE ESPACIOS AMBIGUOS

QUEREMOS HABLAR DE **AQUÍ** | QUEREMOS HABLAR DE **ALLÍ**

¡Caramba Mortadelo!
¿Siempre te ha gustado el torero?

¡Desde luego Filemón!
Nunca he dejado mi afición al torero.

Siempre quise ser torero pero nunca pude matar a un animal.

En la presentación de la forma meta, como ya hemos señalado antes, no se eliminaban completamente los marcadores temporales, sino se trataba de explicar su lógica y su funcionamiento en posible combinación con los dos tiempos verbales. El objetivo era que los estudiantes lograran prescindir de la presencia del marcador espacio-temporal, y confiaran en el valor deíctico de los dos tiempos para colocar un evento en el pasado.

Tras la IExp, se realizaron las actividades de comprensión y producción (AC y AP) que permitieron a los participantes aplicar los conocimientos adquiridos a través de la explicación cognitiva explícita. En concreto, se suministraron dos diferentes bloques de actividades. El bloque de AC estaba constituido por actividades de comprensión de los tiempos pretérito perfecto compuesto-simple y de reflexión sobre el significado de su oposición. Las AC contenían IE cuyo objetivo era el de facilitar que el alumno focalizara su atención sobre el significado de la forma meta. Estructuramos estas actividades adaptando modelos presentes en la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso *et al.*, 2006), cuyo enfoque teórico es de tipo cognitivo. Lo que sigue es un ejemplo de ellas:

ACTIVIDAD 1

Indica per ogni enunciato se si sta parlando di uno spazio attuale (AQUI) o di uno spazio non attuale (ALLI). Sottolinea la risposta corretta.

- Nos hemos divorciado tras dos años de casados. (AQUI / ALLI)
- ¿Has perdido otra vez tu móvil? (AQUI / ALLI)
- Los romanos conquistaron todo el Mediterráneo. (AQUI / ALLI)
- He desayunado churros con chocolate. (AQUI / ALLI)
- Perdí las llaves el sábado por la noche. (AQUI / ALLI)
- ¿Cervantes escribió el Quijote? (AQUI / ALLI)
- He ido a Bilbao muchas veces. (AQUI / ALLI)
- Siempre quise aprender español. (AQUI / ALLI)

Por otro lado, el bloque de AP estaba representado por actividades que comportaban el correcto uso de la oposición pretérito perfecto compuesto-simple relacionada con la presencia de los marcadores espacio-temporales. Se trataba, pues, de actividades que trabajaban con *output* que tratamos de estructurar según los mismos principios del IE. A continuación se puede ver un ejemplo de AP:

ATTIVITÀ 1

Completa le seguenti frasi utilizzando il verbo nel tempo che ritieni corretto secondo la logica dei due *pretèriti*. Fai attenzione al contesto e cerca sempre di individuare se si tratta di uno *spazio attuale* (AQUI) o *spazio non attuale* (ALLÌ).

1. _____ (He ido/Fui) al centro de Barcelona para comer con Carlos este mediodía.
2. Nos _____ (Hemos conocido/Conocimos) durante estas vacaciones.
3. _____ (Hemos viajado/Viajamos) a Colombia el año pasado.
4. _____ (Hemos visto/Vimos) cuatro óperas en el teatro del Liceu esta temporada.
5. _____ (He hablado/hablé) la última vez con Lola hace mucho tiempo.
6. _____ (He ido/ Fui) muchas veces al hospital cuando era niño.
7. Te _____ (he querido/quise) mucho hasta ahora y voy a seguir queriéndote.
8. _____ (Hemos trabajado/Trabajamos) mucho hasta ayer y hoy toca descansar.
9. _____ (Hemos conocido/conocimos) a Carmen en aquel viaje a Roma.
10. _____ (He hablado /Hablamos) de muchos temas en la reunión de hace dos días.

Hay que señalar que, en el caso de las AP, no pudimos prescindir completamente de la presencia de los marcadores temporales puesto que, su total eliminación, hubiese hecho difícil la valoración de los resultados cuantitativos en el *postest*. Esta limitación, pese a no afectar a todo el diseño del experimento, ha comportado un problema de análisis de los datos útiles para responder a nuestra segunda pregunta de investigación. Hablaremos con más detalle de ello en el apartado de análisis y discusión de los resultados.

Las directrices con las que se trabajó para la construcción de las actividades de *input* y *output* estructurado fueron principalmente las incluidas en la Instrucción de procesamiento (IP) de VanPatten

(1996, 2002, 2004) y resumidas por Alonso (2004). Entre las que han influido más en nuestro trabajo, encontramos las siguientes:

1. Enseña solo una cosa cada vez.
2. Mantén el significado siempre presente.
3. Haz que los aprendientes hagan algo con el *input* (y en nuestro caso también con el *output*).
4. Haz la transición desde la oración al discurso.
5. Ten siempre presente las estrategias de procesamiento de los aprendientes.

Hay una última estrategia prevista por la IP y es la que aconseja utilizar tanto el *input* escrito como el oral. En nuestro estudio, por falta de tiempo, no fue posible cumplir con esta directriz y solo se realizaron actividades con *input* (y *output*) escrito.

PRETESTY POSTEST

Con el *pretest* se comprobaron los conocimientos previos que los participantes tenían de la forma meta y de su uso, para eliminar de la investigación aquellos que demostraran tener ya un conocimiento suficiente de ella. En concreto, se suministró una prueba con tres actividades: la primera era una actividad de interpretación y las otras dos de comprensión.

La primera actividad contenía ocho ítems de respuesta cerrada. Cada ítem estaba constituido por un enunciado que contenía uno y solo uno de los dos tiempos de la oposición objeto del estudio, esto

es, pretérito perfecto compuesto o pretérito perfecto simple. El participante tenía que decidir cuándo ocurría el evento del enunciado seleccionando la respuesta correcta entre las dos opciones que se le brindaban.

La segunda y la tercera eran dos actividades de producción. La primera de las dos estaba compuesta por cinco enunciados. Cada enunciado contenía dos ítems por un total de diez ítems. En cada ítem, había el mismo verbo conjugado en las dos formas temporales de la oposición meta del estudio. El participante, por cada ítem, tenía que elegir una de las dos formas en función del enunciado y de su significado. Como en la primera actividad, al participante no se le pedía conjugar los verbos. La segunda actividad de producción estaba representada por dos diálogos que contenían respectivamente seis y cuatro ítems por un total de diez. Aquí también el participante tenía que elegir entre uno de los dos tiempos (ya conjugados) de la oposición en función del diálogo y de su significado.

Hay que señalar que, en la organización del *pretest*, se intentó respetar, en los límites de lo posible, la misma estructura de los *postest*. De hecho, en la redacción del *pretest* se utilizaron verbos y vocablos de una dificultad equiparable a los que se encuentran en los *postest*, cuando no son perfectamente iguales. En el *pretest*, como en los *postest*, se pasaba de un nivel oracional a un nivel discursivo. Además en ambos tipos de pruebas las actividades de interpretación precedían las de producción. La única diferencia estructural entre el *pretest* y los dos *postest* fue la presencia, en estos últimos dos, de una actividad de comprensión, cuyo objetivo era averiguar la capacidad de los alumnos para distinguir entre el valor deíctico del pretérito perfecto compuesto y el del pretérito perfecto simple. En concreto, los alumnos tenían que asociar uno de los dos tiempos a uno de los dos espacios deícticos correspondientes

(AQUÍ / ALLÍ). Nos pareció inútil poner este tipo de actividad en el *pretest* porque su solución requería haber recibido cierto tipo de información sobre los conceptos de espacio actual y espacio no actual, es decir, sobre los conceptos de AQUÍ y ALLÍ aplicados a las formas temporales de la oposición objeto del estudio. Esta información, se brindaba a los alumnos durante la fase de instrucción cognitiva, y poner esta actividad en fase de *pretest* hubiera podido significar conceder una ventaja muy grande en fase de *postest*. Por otra parte, este tipo de actividad es ideal para averiguar la comprensión del significado de la forma meta sin la interferencia de los marcadores temporales. Por tanto, decidimos excluirla del *pretest* y mantenerla en fase de *postest*.

Otro aspecto que hay que señalar es que, durante la prueba inicial así como en todas las otras pruebas, los participantes nunca tuvieron que conjugar los verbos de la oposición propuesta. A este propósito, queremos recordar que el objetivo del estudio no era averiguar los conocimientos morfológicos de los participantes, sino solo su capacidad de distinguir el valor de uso de ambos tiempos de la oposición meta.

Finalmente, hay que decir que todas las pruebas iban acompañadas de un glosario que facilitara la comprensión de los términos considerados más complicados, y que todas las instrucciones para la realización de las actividades se tradujeron al italiano, LM de los participantes.

En nuestro estudio se realizaron dos *postest* para comprobar los efectos de la instrucción de procesamiento (IP) realizada con el paquete de instrucciones y de las actividades de comprensión del *input* y de producción de *output*. El primer *postest*, se realizó inmediatamente después de las actividades mientras que, el segundo *postest*, se realizó después de un mes, aproximadamente.

La estructura de los dos *postest* fue idéntica. Solo se cambiaron los contenidos de las oraciones y de los diálogos para evitar un efecto memoria no controlable. Por otra parte, se trató de equilibrar la dificultad de los dos contenidos utilizando un vocabulario parecido en los dos casos y, prácticamente, los mismos verbos. Allí donde los términos eran diferentes y pudieran tener una dificultad diferente respecto a uno de los dos *postest*, nos preocupamos de introducir el término en la lista del glosario que acompañó ambas pruebas.

PROCEDIMIENTO Y RECOGIDA DE DATOS

El plan de acción de nuestra investigación se dividió en dos fases. En la primera fase se realizaron la encuesta personal, el *pretest*, la instrucción gramatical explícita de base cognitiva, las actividades de comprensión y producción con IP y, finalmente, el primer *postest*.

La duración total de la primera fase fue de tres horas divididas en dos días. En el primer encuentro del investigador con el grupo de participantes había 43 alumnos. El investigador informó a los alumnos que iban a participar a una investigación y la explicó en líneas generales. Luego a todos ellos se les entregó en primer lugar el cuestionario personal que hemos descrito. Se les dejaron veinte minutos para rellenar la encuesta personal después de haberles rogado ser lo más sinceros posible. Una vez recogidos los cuestionarios, se entregó el *pretest* acompañado de las breves instrucciones orales brindadas por el investigador en lengua italiana. El tiempo previsto para la realización del *pretest* fue también de veinte minutos. En ningún momento durante la realización del *pretest* se brindaron a los alumnos aclaraciones o explicaciones sobre las actividades y su contenido. Una vez concluido el *pretest*, se recomendó a todos los participantes acudir a la clase del día siguiente para poder realizar la segunda parte de la investigación.

Al día siguiente se realizó la segunda parte de la primera fase del experimento. En primer lugar, el investigador suministró la explicación gramatical de base cognitiva sobre la oposición del pretérito perfecto compuesto y simple. La explicación se realizó con el apoyo de un *PowerPoint* alternando el uso de la lengua española con el de la italiana dependiendo de las diapositivas que se explicaban. En ningún momento el investigador hizo comparaciones contrastivas con las correspondientes formas italianas y contestó solo a las preguntas de aclaración que no comportaran un enfoque contrastivo. La explicación gramatical explícita tuvo una duración de 40 minutos, aproximadamente.

Tras la presentación se realizaron en seguida las actividades de comprensión y producción con IP. Para la realización de estas se concedió a los alumnos un tiempo total de veinte minutos. Una vez finalizadas las actividades, se procedió a la corrección de las mismas. Durante la corrección el investigador se limitó a señalar cuál era la elección correcta y cuál no sin dar más explicaciones. Esta medida se tomó para evitar brindar a los alumnos otro *input* que pudiese modificar los efectos de las actividades de PI e influir sobre los resultados del siguiente *postest*.

Inmediatamente después de las actividades de IP, se suministró el primero de los *postest*. Para su realización se concedió a los alumnos el mismo tiempo que tuvieron disponible en la fase de *pretest*, es decir, veinte minutos.

Al terminar el *postest*, se informó a todos los participantes de que una prueba parecida se realizaría al cabo de un mes y que los datos obtenidos servirían para analizar la duración de los efectos del tratamiento suministrado.

Al cabo de un mes se realizó la segunda parte de nuestro experimento. Pese a nuestras recomendaciones, de los 40 alumnos presentes al segundo *postest*, solo once pertenecían al grupo de los veintitrés participantes que se tomaron en cuenta después del *pretest* y que habían participado en el primer *postest*. Para la realización del segundo *postest* se asignaron a los alumnos los veinte minutos concedidos también durante las dos pruebas anteriores.

RESULTADOS

La prueba inicial nos sirvió para conocer el nivel de conocimiento de la forma meta por parte de los participantes y, así, descartar a todos aquellos cuyo resultado total de la prueba superara el 60% de aciertos de los ítems disponibles. En la fase de selección inicial de los participantes a través del *pretest*, no se tuvieron en cuenta las dos tareas por separado sino la suma total de las dos. Los participantes útiles tras esta prueba fueron veintitrés. Los resultados de estos veintitrés participantes se resumieron teniendo en cuenta, por una parte, los dos tipos de tareas (interpretación y producción) y, por otra, la totalidad del resultado.

El análisis de estos resultados se realizó a través de medidas descriptivas de tendencia central y homogeneidad como media, moda, mediana, máximo, mínimo y desviación típica. Además, calculamos el número de aciertos en porcentaje sobre el total disponible por los dos diferentes tipos de actividades (interpretación y producción) y por su totalidad. Todos esos datos fueron útiles para contrastar los resultados de las diferentes pruebas y, sobre todo, en la fase de análisis de las diferencias de los resultados entre el *pretest* y el *postest* en las actividades de interpretación, pues el número de ítems de las del *postest* era el doble del número de ítems del *pretest*. La siguiente tabla resume los resultados del *pretest*:

TIPO DE MEDIDA	NÚMERO ACIERTOS INTERPRETACIÓN	PORCENTAJE ACIERTOS INTERPRETACIÓN	NÚMERO ACIERTOS PRODUCCIÓN	PORCENTAJE ACIERTOS PRODUCCIÓN	NÚMERO TOTAL ACIERTOS	PORCENTAJE TOTAL ACIERTOS
Media	3,30	41,30	11,48	57,39	14,78	52,80
Moda	3,00	37,50	13,00	65,00	16,00	57,14
Mediana	3,00	37,50	12,00	60,00	16,00	57,14
Desv. T.	1,06	13,29	1,59	7,96	1,62	5,79
Mínimo	2	25,00	8	40,00	11	39,29
Máximo	6	75,00	13	65,00	16	57,14

Resultados *pretest* de los veintitrés participantes seleccionados.

Los veintitrés participantes que fueron seleccionados después del *pretest*, en fase de primer *postest* consiguieron los resultados resumidos en la siguiente tabla:

TIPO DE MEDIDA	NÚMERO ACIERTOS INTERPRETACIÓN	PORCENTAJE ACIERTOS INTERPRETACIÓN	NÚMERO ACIERTOS PRODUCCIÓN	PORCENTAJE ACIERTOS PRODUCCIÓN	NÚMERO TOTAL ACIERTOS	PORCENTAJE TOTAL ACIERTOS
Media	15,35	95,92	16,70	83,48	32,04	89,01
Moda	16,00	100,00	19,00	95,00	35,00	97,22
Mediana	16,00	100,00	18,00	90,00	34,00	94,44
Desv. T.	1,30	8,13	2,85	14,26	3,90	10,84
Mínimo	11	68,75	11	55,00	22	61,11
Máximo	16	100,00	20	100,00	36	100,00

Resultados primer *postest* de los veintitrés participantes seleccionados.

Para el segundo *postest* solo se pudieron tomar en cuenta los resultados de once de los veintitrés participantes del primer *postest*. El motivo, como ya hemos explicado antes, fue debido a que, pese a nuestras recomendaciones, de los veintitrés estudiantes que se seleccionaron tras el *pretest* y que participaron al primer *postest*, solo se presentaron once al segundo. Por lo tanto, para analizar los resultados del segundo *postest* y compararlos con los del primero y con el *pretest*, tuvimos que filtrar de estos los once participantes presentes en el segundo *postest* y tener en cuenta solo sus

resultados. En la siguiente tabla hemos resumido los resultados del *pretest* de los once alumnos que participaron en todos los *postest*:

TIPO DE MEDIDA	NÚMERO ACIERTOS INTERPRETACIÓN	PORCENTAJE ACIERTOS INTERPRETACIÓN	NÚMERO ACIERTOS PRODUCCIÓN	PORCENTAJE ACIERTOS PRODUCCIÓN	NÚMERO ACIERTOS TOTALES	PORCENTAJE TOTAL ACIERTOS
Media	3,73	46,59	11,00	55,00	14,73	52,60
Moda	4,00	50,00	11,00	55,00	16,00	57,14
Mediana	4,00	50,00	11,00	55,00	16,00	57,14
Desv. T.	1,27	15,90	1,41	7,07	1,74	6,20
Mínimo	2	25,00	9	45,00	11	39,29
Máximo	6	75,00	13	65,00	16	57,14

Resultados *pretest* de los once participantes que participaron en el primer y el segundo *postest*

La misma operación de selección de los resultados realizada para el *pretest* se realizó con el primer *postest*. Hemos resumido los resultados del primer *postest* de los once participantes en la siguiente tabla:

TIPO DE MEDIDA	NÚMERO ACIERTOS INTERPRETACIÓN	PORCENTAJE ACIERTOS INTERPRETACIÓN	NÚMERO ACIERTOS PRODUCCIÓN	PORCENTAJE ACIERTOS PRODUCCIÓN	NÚMERO ACIERTOS TOTALES	PORCENTAJE TOTAL ACIERTOS
Media	15,82	98,86	17,27	86,36	33,09	91,92
Moda	16,00	100,00	19,00	95,00	35,00	97,22
Mediana	16,00	100,00	18,00	90,00	34,00	94,44
Desv. T.	0,60	3,77	2,45	12,27	2,63	7,29
Mínimo	14	87,50	13	65,00	29	80,56
Máximo	16	100,00	20	100,00	36	100,00

Resultados primer *postest* de los once participantes que realizaron el segundo *postest*

Como para los resultados anteriores, a estos también se les han aplicado medidas descriptivas de análisis cuyos detalles discutiremos en los próximos apartados. Los mismos instrumentos de medidas se han aplicado finalmente a los resultados del segundo *postest* cuyos

participantes seleccionados fueron once y que necesitaremos para contestar a la cuarta pregunta de investigación. En la siguiente tabla se resumen estos resultados:

TIPO DE MEDIDA	NÚMERO ACIERTOS INTERPRETACIÓN	PORCENTAJE ACIERTOS INTERPRETACIÓN	NÚMERO ACIERTOS PRODUCCIÓN	PORCENTAJE ACIERTOS PRODUCCIÓN	NÚMERO ACIERTOS TOTALES	PORCENTAJE TOTAL ACIERTOS
Media	14,55	90,91	17,55	87,73	32,09	89,14
Moda	16,00	100,00	20,00	100,00	36,00	100,00
Mediana	16,00	100,00	17,00	85,00	33,00	91,67
Desv. T.	2,38	14,89	2,34	11,70	4,23	11,75
Mínimo	9	56,25	14	70,00	23	63,89
Máximo	16	100,00	20	100,00	36	100,00

Resultados del segundo *postest* (de los once informantes que participaron)

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Con nuestra PRIMERA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN nos planteábamos qué efectos puede tener una instrucción del procesamiento del *input* y un enfoque de tipo cognitivo en la comprensión de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto en aprendientes italianos de español LE. Para contestar a esta primera pregunta se han comparado los datos del *pretest* con los del primer *postest* solo respecto a las tareas de interpretación. Hay que recordar que los *ítems* totales de las actividades de interpretación del *pretest* eran diferentes respecto a los *ítems* totales de las actividades de interpretación del *postest*, siendo los primeros, ocho y los segundos, dieciséis. Por esta razón se ESTANDARIZARON los valores de los resultados obtenidos calculando el porcentaje de respuestas correctas en cada una de las dos pruebas.

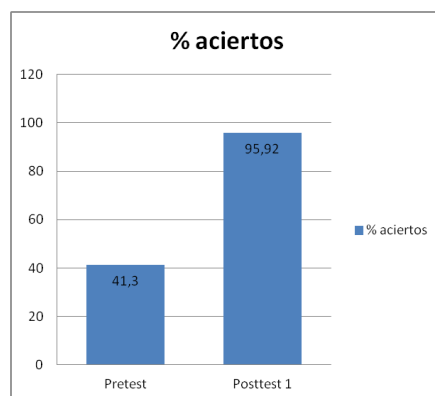
En la siguiente tabla, se resumen las medidas descriptivas que comparan los resultados en interpretación del *pretest* con los del

postest. Los datos se expresan en porcentaje de aciertos (respuestas correctas) respecto a la totalidad de los *Items* disponibles:

TIPO PRUEBA	MEDIA	MODA	MEDIANA	DESVIACIÓN TÍPICA	MÍNIMO	MÁXIMO
<i>Pretest</i>	41,30	37,50	37,50	13,39	25	75
<i>Posttest 1</i>	95,92	100,00	100,00	8,13	68,75	100,00

Resultados del *pretest* y del primer *postest* en tareas de interpretación (porcentaje de respuestas correctas).

En el gráfico se puede ver la diferencia entre las dos pruebas de los porcentajes medios de aciertos:

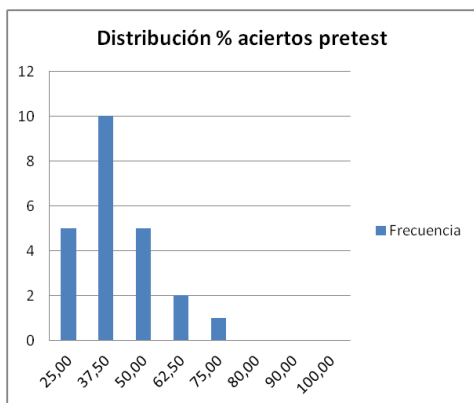


Porcentaje medio de respuestas correctas (comprensión de *input* del *pretest* y del *postest*).

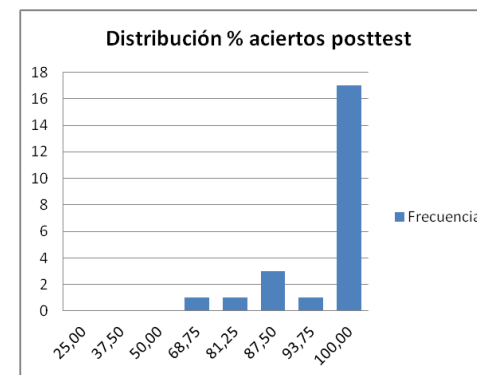
El gráfico anterior muestra que la media de respuestas correctas de los alumnos aumenta, pasando de 41,30% de aciertos de la primera prueba a 95,92% de la segunda. Esto quiere decir que, tras haber recibido la instrucción gramatical explícita de tipo cognitivo y haber realizado las actividades con IE, los alumnos mostraron una importante mejora en sus resultados en fase de interpretación de la forma meta.

Hay que recordar que los participantes ya conocían las dos formas temporales. En concreto, ya habían trabajado el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple en las semanas anteriores a nuestro experimento aunque de forma separada, tratando sobre todo los aspectos morfológicos y sin analizar su oposición en el uso. Además, uno de los textos que estaban usando era la *Gramática básica del estudiante de español*, que tiene un enfoque cognitivo y que, al tratar las dos formas temporales, ya introduce sus usos. Pese a esto, los resultados del *pretest* demostraron que los participantes no tenían un conocimiento claro del uso de las dos formas, pues su porcentaje medio de respuestas correctas en interpretación fue inferior a 50. Después de recibir la explicación gramatical cognitiva sobre la oposición de los dos tiempos, y tras haber realizado las actividades con IE descritas en el capítulo anterior, su porcentaje de respuestas correctas en interpretación superó los 95 puntos. Estos datos están en la línea de los resultados de estudios anteriores como los de Cadierno (1995) y Benati (2001 y 2005), y confirman que la IP tiene efectos positivos sobre la capacidad de interpretación del *input* por parte de los aprendientes que la reciben.

Pero, más allá de la media de aciertos, que ya tiene mucha importancia por sí misma, es interesante observar la distribución de los resultados más frecuentes logrados por los alumnos en las dos pruebas. En los dos siguientes gráficos se puede ver la distribución de la frecuencia de los porcentajes de respuestas correctas en las dos distintas pruebas:



Distribución de frecuencia del porcentaje de aciertos en la interpretación del *pretest*.



Distribución de frecuencia del porcentaje de aciertos en la interpretación del *posttest*.

En el gráfico, el eje vertical indica el número de participantes mientras que el eje horizontal señala los porcentajes de aciertos que lograron, en fase de *pretest*, los veintitrés participantes seleccionados para nuestra investigación. Es interesante notar que la mayoría de ellos tiene un resultado igual o inferior al 50% de las respuestas correctas disponibles y que, como indica por la moda y la mediana, el resultado más frecuente no supera el 37,5% de aciertos. Asimismo, si comparamos los datos de distribución del *pretest* con los del primer *posttest*, se puede notar que el resultado máximo conseguido en la primera prueba siempre es inferior al resultado mínimo logrado tras recibir el tratamiento, excepto por un participante que, en el *pretest*, logró un 75% de aciertos.

Ahora bien, al comparar los datos de distribución de los resultados, es aún más interesante notar que la inmensa mayoría de los 23 participantes logró en interpretación un resultado máximo. El siguiente gráfico muestra los datos de distribución del porcentaje de aciertos en el primer *posttest*:

Como se puede ver en el gráfico, prácticamente todos los alumnos, tras la fase de instrucción y de actividades con IE, mejoraron sus resultados, y dieciocho de los veintitrés consiguieron todas las respuestas correctas disponibles. Hay que señalar, asimismo, que los resultados del *posttest* son más homogéneos que los del *pretest*, así como también muestran que el índice de desviación típica pasa de los 13,39 puntos del *pretest* a los 8,13 puntos del *posttest*. De cara a estos resultados, se puede afirmar que el tratamiento de tipo cognitivo recibido por los participantes y las actividades de IE tienen efectos positivos en cuanto a mejora de los resultados en fase de interpretación del *input* y a comprensión de la oposición objeto de nuestro estudio.

Qué efectos pueden tener una instrucción del procesamiento del *input* y un enfoque de tipo cognitivo en la producción de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto en aprendientes italianos de español LE era nuestra SEGUNDA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN. Para contestar a esta, se han comparado los datos del *pretest* con los del primer *posttest* solo en cuanto se refiere a las tareas de producción. En la siguiente tabla se resumen las medidas

descriptivas que comparan los resultados en producción del *output* del *pretest* con los del *posttest*. Los datos se expresan en porcentaje de aciertos (respuestas correctas) respecto a lo totalidad de los ítems disponibles:

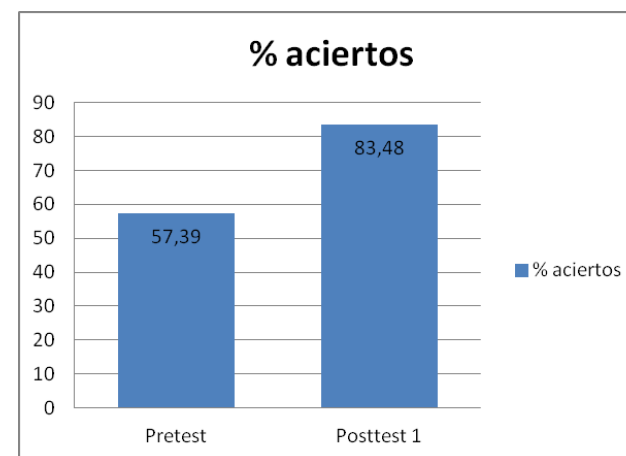
TIPO PRUEBA	MEDIA	MODA	MEDIANA	DESVIACIÓN TÍPICA	MÍNIMO	MÁXIMO
<i>Pretest</i>	57,39	65,00	60,00	7,96	40,00	65,00
<i>Posttest 1</i>	83,48	95,00	90,00	14,26	55,00	100,00

Resultados del *pretest* y del primer *posttest* en tareas de producción (porcentaje de respuestas correctas).

Como se puede notar, en la fase de producción las diferencias entre los resultados del *pretest* y los del *posttest* son, en general, menores que las de la fase de interpretación. Esto, por un lado, es debido a que en la fase de producción los participantes tuvieron en el *pretest* unos resultados más altos que los conseguidos en fase de interpretación en el mismo *pretest*. Por otro lado, hay que notar que, tras la instrucción explícita gramatical de enfoque cognitivo y la IP, no se lograron en las actividades de producción del *output* del *posttest* los niveles de mejora alcanzados en las actividades de interpretación del *input* del mismo *posttest*. En efecto, mientras que entre la media de aciertos del *pretest* y los del *posttest* en tareas de comprensión mediaban 54,62 puntos de diferencia, en la fase de producción del *output* la diferencia entre las dos medias de las pruebas solo es de 26,09 puntos. Trataremos este tema con más detalle en el próximo apartado cuando contestemos a la tercera pregunta de investigación. Sin embargo, aquí nos interesa apuntar que los resultados de las actividades de producción de *output* parecen diferenciarse de los resultados de estudios anteriores (Llopis García 2007, 2009) en los que, a diferencia del nuestro, se observaban efectos similares de la IP en la producción de *output* así como en la comprensión de *input*. En efecto, Llopis García en su

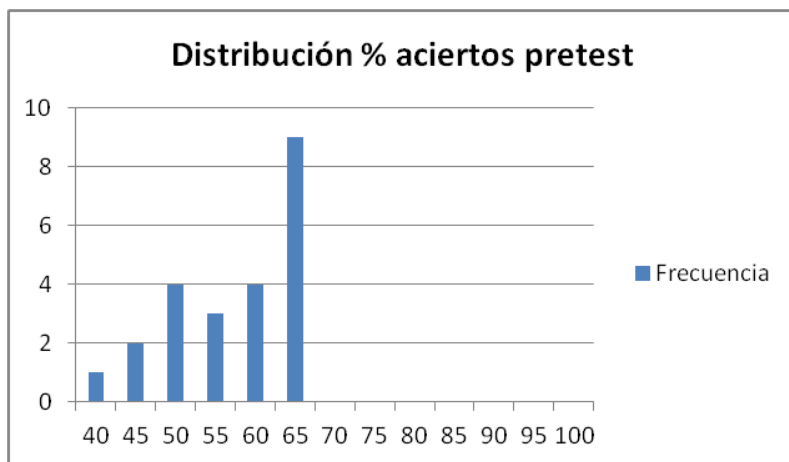
estudio sobre la aplicación de la IP a la enseñanza de la selección modal en ELE a estudiantes universitarios alemanes afirmaba que no había diferencias significativas entre el grupo de *input* y el grupo de *output*, y “que la IP aplicada a *input* y a *output* funcionó parejamente para ambos grupos, pues ambos obtuvieron un rendimiento similar” (2009, pág. 268).

En el siguiente gráfico se puede ver la diferencia entre las dos pruebas de los porcentajes medios de aciertos:



Porcentaje medio de respuestas correctas en producción del *output* del *pretest* y del primer *posttest*.

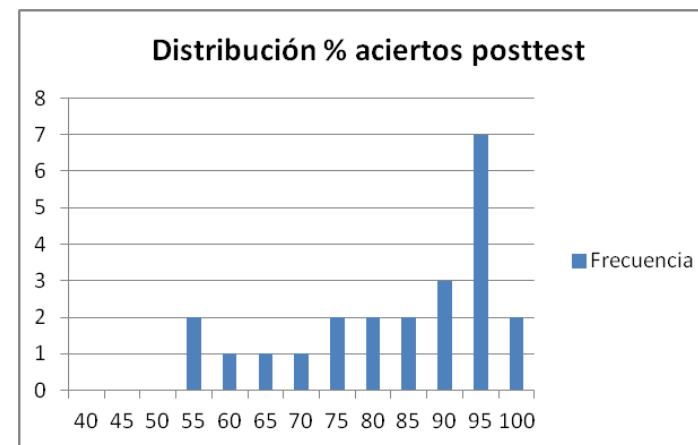
De todas formas, no solo debemos atender a la media aritmética de los resultados para una comprensión global de los resultados, sino que además debemos focalizar la atención en la distribución de los resultados conseguidos por los participantes en la fase de *pretest*. El siguiente gráfico muestra en detalle estos resultados:



Distribución de frecuencia del porcentaje de aciertos en la producción del *pretest*.

En el gráfico anterior, el eje vertical indica el número de participantes mientras que el eje horizontal está constituido por los porcentajes de aciertos que lograron en las actividades de producción del *output* del *pretest* los veintitrés participantes seleccionados para nuestra investigación, tal y como hemos señalado en los gráficos de distribución de los resultados de interpretación. Se puede ver que hasta nueve participantes partían después del *pretest* con un resultado del 65% de aciertos. Esto, por un lado, hizo aumentar la media total del porcentaje total de aciertos iniciales; y, por el otro, redujo los posibles márgenes de mejora que se pudieran alcanzar en el *posttest*. Nuestra hipótesis sería que los mejores resultados en las actividades de producción del *pretest* fueran debidos a una mayor familiaridad de ciertos alumnos con las actividades de producción del *output* y a una mayor presencia de claros indicadores deícticos temporales en ellas. Ahora bien, pese a los resultados positivos de unos participantes, la mayoría de los veintitrés no superaron en el *pretest* el 60% de aciertos, y hasta siete de ellos tuvieron unos resultados no superiores al 50% de las respuestas correctas.

En cambio, tras la explicación gramatical de base cognitiva y las actividades con OE, todos los participantes lograron unos resultados mejores y todos se posicionaron por encima del 55% de aciertos y con más de la mitad de ellos que llegaron a tener entre un 90 y un 100% de aciertos. El siguiente gráfico muestra la distribución de los resultados del *posttest*:



Distribución de frecuencia del porcentaje de aciertos en la producción del *posttest*.

Como se puede apreciar en el gráfico, tras la instrucción gramatical de tipo cognitivo y las actividades de OE, todos los participantes mejoraron sus resultados de producción del *output*. De los veintitrés participantes solo cuatro alcanzaron un resultado no superior al mejor resultado conseguido en el *pretest*. Asimismo, analizando en detalle la distribución de los resultados en el *posttest*, se puede apreciar una mejora en todos los participantes, incluso en aquellos que habían conseguido un buen resultado ya en el *pretest*. En efecto, los nueve participantes que habían conseguido un 65% de las respuestas correctas en la primera prueba lograron en la segunda entre un 95% y un 100% de aciertos.

A la luz de estos resultados, se puede afirmar que el tratamiento de tipo cognitivo recibido por los participantes y las tareas de OE parecen tener efectos positivos en cuanto a la mejora de los resultados en fase de producción de la oposición objeto de nuestro estudio.

Sin embargo, así como hemos señalado en el apartado de los materiales didácticos utilizados, hay que recordar que en las actividades de OE no pudimos prescindir completamente de los marcadores temporales. Este simple hecho afecta, en nuestra opinión, al diseño de las actividades y, por ende, a una correcta interpretación de los resultados. En efecto, la presencia de los marcadores temporales podría haber “contaminado” los datos, pues el investigador no puede estar seguro de que al porcentaje de aciertos logrado no haya contribuido la presencia de los mismos marcadores. Dicho en otras palabras, en las actividades de producción del *output* no se puede determinar con precisión cuánto influyó la IP y la explicación de base cognitiva, y cuánto influyó la presencia de los marcadores en la fase de selección del tiempo verbal. Es una limitación que habrá que corregir en nuestra próxima investigación.

Con nuestra TERCERA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN queríamos ver si, en caso de efectos positivos sobre el proceso de comprensión y producción de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto, habría diferencias entre los resultados de los dos tipos de actividad. Por tanto, se han comparado, por un lado, los datos de mejora en las actividades de interpretación del *input* del *posttest* respecto al *pretest* y, por el otro, los datos de mejora en las actividades de producción del *output* del *posttest* respecto al *pretest*. Los dos datos de mejora se han puesto luego en relación entre ellos para determinar cuantitativamente los efectos de la fase de instrucción

sobre cada una de los dos tipos de actividades y observar si existen diferencias.

Como ya hemos visto en los dos anteriores apartados, en ambos tipos de actividades la instrucción gramatical de enfoque cognitivo y la IP lograron efectos positivos y, tras el tratamiento, los participantes mejoraron sus resultados. Sin embargo, si miramos los datos de los dos tipos de actividad, las mejoras conseguidas no tuvieron la misma amplitud. El tratamiento suministrado parece tener mejores efectos en la fase de interpretación que en la de producción.

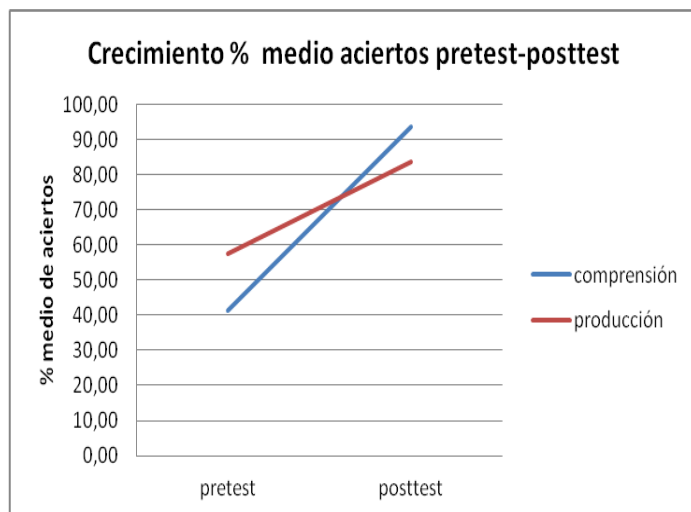
La siguiente tabla resume los datos de mejora media en los dos diferentes tipos de actividad (comprensión y producción):

TIPO DE ACTIVIDAD	PORCENTAJE MEDIO ACIERTOS <i>PRETEST</i>	PORCENTAJE MEDIO ACIERTOS <i>POSTEST</i>	DIFERENCIA <i>PRE/POSTEST</i>
Comprensión <i>input</i>	41,30	95,92	54,62
Producción <i>output</i>	57,39	83,48	26,09

Diferencia de mejora de la media del porcentaje de aciertos en *pretest-postest* entre los dos tipos de actividades.

La tabla anterior muestra que los participantes llegaron al *posttest* con peores resultados en comprensión de *input* respecto a la producción de *output*. Además, tras el tratamiento, la media de los aciertos de los veintitrés participantes fue más alta en interpretación que en producción. En la primera llegaron a un 95,92% de aciertos (con una diferencia respecto al *pretest* de 54,62 puntos) mientras que en la segunda lograron “solo” un 83,48% de aciertos (con una diferencia respecto al *pretest* de 26,09 puntos).

El siguiente gráfico muestra el crecimiento de los resultados en los dos tipos de actividades del *pretest* al *posttest*.



Líneas de crecimiento de los resultados en comprensión y producción del *pretest* al *posttest*.

Estos resultados demuestran una “diferencia de impacto” del tratamiento suministrado de 28,53 puntos, entre los datos de mejora de las actividades de comprensión y los de producción. El crecimiento en la fase de producción es menor respecto al crecimiento en la fase de comprensión.

Pese a esta diferencia, los datos parecen confirmar cuanto ya está afirmado en estudios anteriores que utilizaban la IP aplicada al mismo tiempo al *input* y al *output* (Llopis García, 2007, 2009), es decir, que un tratamiento con instrucción de procesamiento puede ser beneficioso no solo en la fase de interpretación y comprensión del *input* sino también en la fase de producción del *output*.

Sin embargo, como ya hemos apuntado en el apartado anterior, nuestros resultados se diferencian de las conclusiones de estudios

anteriores (Llopis García, 2007, 2009) en los que no se apreciaban diferencias significativas entre los resultados de los grupos de interpretación y los de producción. Además, queremos apuntar que también Colasacco (2014) en su estudio sobre la aplicación de la IP y de un enfoque cognitivo a la enseñanza de los verbos déicticos a aprendientes itálofonos de ELE encontró una leve diferencia a favor de las tareas de interpretación respecto a las de producción, diferencia que achacó a la mayor dificultad de estas respecto de las primeras. En cambio, Palacio Alegre (2011), en su estudio sobre la enseñanza de la oposición pretérito indefinido-imperfecto a través de la IP y la gramática cognitiva a aprendientes malteses de ELE, encontró mejores resultados en las tareas de producción respecto a las de comprensión, mejores resultados que la autora atribuyó a la mayor familiaridad que los participantes pudieron adquirir con las actividades de producción del *output* durante la fase de instrucción.

Nuestra CUARTA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN trataba de averiguar si en caso de efectos positivos sobre el proceso de comprensión y producción de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto, había mantenimiento de estos efectos a largo plazo. En primer lugar hay que decir que en este caso hemos tenido que reducir la muestra de participantes de veintitrés a once. El cambio es debido, como ya hemos señalado antes, a que de los veintitrés participantes iniciales que realizaron el *pretest* y el primer *posttest* y que cumplían con los parámetros fijados para la investigación, solo se presentaron once a la hora de realizar el segundo *posttest*.

A pesar de ser conscientes de la falta de validez externa que puede tener este estudio por el muestreo realizado y por la reducción de la muestra entre el primer y el segundo *posttest*, hemos decidido tratar de contestar a nuestra cuarta pregunta para determinar si, después de un mes, los efectos positivos del tratamiento se mantenían. Para hacerlo hemos filtrado los once alumnos que participaron a las tres

pruebas (*pretest*, primer *posttest* y segundo *posttest*) y hemos comparado los datos globales de cada prueba sin distinguir entre actividades de comprensión y producción.

La decisión de no distinguir entre los dos tipos de actividad es debida a dos razones. La primera es que la respuesta a nuestra cuarta pregunta de investigación solo trata de averiguar si, al cabo de un mes, los efectos positivos del tratamiento suministrado se mantienen. Ahora bien, hemos indicado en los dos apartados anteriores que, pese a la diferencia de impacto del tratamiento sobre los dos tipos de actividades, en ambos se registraron efectos muy positivos. Es lógico que la suma de los efectos positivos en la fase de comprensión con los efectos positivos en la fase de producción dé como resultado un efecto positivo global. Aquí nos interesa sobre todo comprobar si este efecto global se mantiene a largo plazo. La segunda razón es debida a la reducción de la muestra. El haber tenido que pasar de los veintitrés participantes iniciales a los once del segundo *posttest* mengua el valor de los resultados recogidos. Al haberse reducido tanto la muestra entre el primer y el segundo *posttest* no podremos apoyar esta conclusión en pruebas de estadística inferencial y solo podremos hablar de una tendencia.

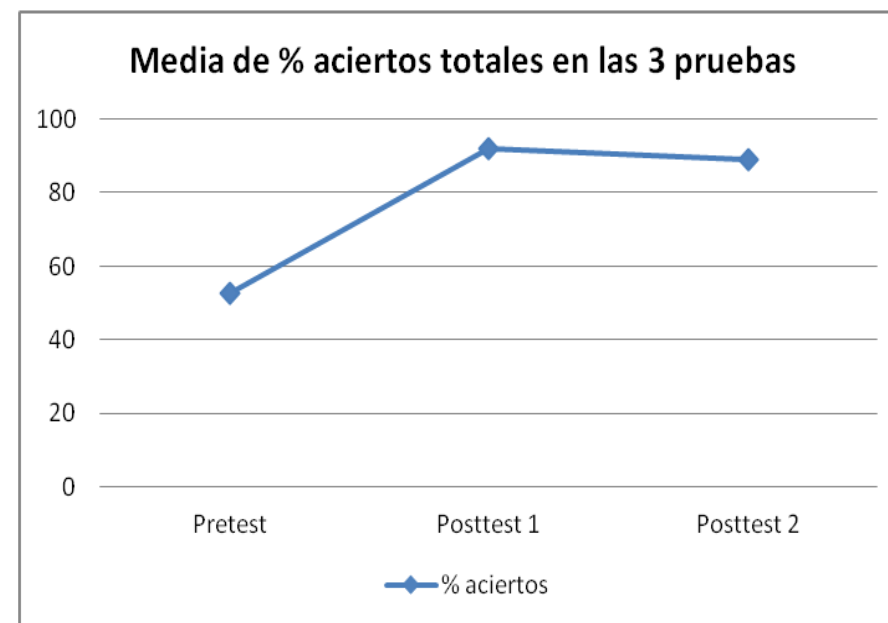
La siguiente tabla resume los resultados totales de las tres pruebas realizadas por los once participantes:

TIPO PRUEBA	MEDIA	MODA	MEDIANA	DESVIACIÓN TÍPICA	MÍN.	MÁX.
<i>Pretest</i>	52,60	57,14	57,14	6,20	39,29	57,14
<i>Posttest 1</i>	91,92	97,22	94,44	7,29	80,56	100,00
<i>Posttest 2</i>	89,14	100,00	91,67	11,75	63,89	100,00

Resultados globales de las tres pruebas (porcentaje de respuestas correctas).

La tabla anterior muestra de manera clara que en el segundo *posttest* el resultado global medio de aciertos, pese a haber bajado respecto al primer *posttest*, se mantuvo muy por encima de los valores del *pretest*. De hecho se quedó en 89,14%, casi tres puntos menos respecto al 91,92% de aciertos que los alumnos habían conseguido en el primer *posttest*, pero 36,54 puntos porcentuales por encima del 52,60% de aciertos que los mismos once alumnos habían logrado en el *pretest*.

El gráfico siguiente muestra la curva de distribución de los resultados medios de las tres pruebas sin distinguir entre actividades de comprensión y producción:



Curva de distribución de los resultados globales en las tres pruebas (porcentaje de respuestas correctas).

A la misma conclusión nos llevan los datos de la moda y de la mediana que, en el caso de la primera, incluso mejoraron respecto a los del primer *posttest*. En el caso de la moda, siendo esta el valor con mayor frecuencia en la distribución de los resultados, es interesante notar que los alumnos con un resultados de aciertos igual al 100% son más frecuentes que en la serie de resultados del primer *posttest*. Este dato, junto con la presencia de resultados mínimos inferiores al mínimo del primer *posttest* (el 63,89% del segundo *posttest* respecto al 80,56% del primero), justificaría, asimismo, para el segundo *posttest*, un nivel de dispersión mayor de los resultados y, por ende, un alto valor de la desviación típica en la última prueba respecto a las dos anteriores.

En conclusión y pese a las limitaciones debidas a la menor representatividad de la muestra, podemos afirmar que los efectos positivos sobre el proceso de comprensión y producción de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto se mantuvieron a largo plazo confirmando estudios anteriores como los de Llopis García (2007, 2009) y el de Colasacco (2014).

Finalmente, nos habíamos planteado, como ÚLTIMA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, comprobar si la diferencia entre el *pretest* y el *posttest* era estadísticamente significativa. Para poder comparar los resultados globales de las dos pruebas, hemos formulado la siguiente hipótesis de investigación (Hipótesis alternativa-Ha): "Existe diferencia estadísticamente significativa entre los resultados del *pretest* y el *posttest*"; y la siguiente hipótesis nula (H0): no existe diferencia estadísticamente significativas entre los resultados del *pretest* y el *posttest*. Se ha aplicado un prueba del tipo *T-test* de muestras emparejadas (con SPSS v22) y hemos podido constatar que la diferencia entre las dos pruebas era claramente significativa (*sig*:0); por ende, se pudo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa.

En la siguiente tabla se pueden ver los resultados del *T-test* de muestras emparejadas:

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Resultados TOTAL PRE-TEST	-17,261	3,545	0,739	-18,794	-15,728	-23,353	22	0,000
Resultados TOTAL POSTEST								

Prueba de muestras emparejadas.

CONCLUSIONES

La elaboración del marco teórico, la preparación de los materiales didácticos, la observación de los datos recogidos en fase experimental, la discusión de los resultados y la interpretación de los efectos conseguidos nos llevan a las siguientes conclusiones generales.

En cuanto al marco teórico, partimos de la constatación que los alumnos italianos de ELE presentan, en su proceso de aprendizaje, los típicos problemas de los aprendientes de lenguas afines. De estos problemas, los más evidentes son la acentuada transferencia lingüística de la L1 a la L2 y los fenómenos debidos a la cercanía entre los dos sistemas lingüísticos como, por ejemplo, el *code-switching* y el *U-shaped* (Kellerman, 1983). La transferencia negativa de la L1 y el *U-shaped* son los principales responsables de los errores que los aprendientes italófonos de ELE cometen durante el proceso de adquisición de la oposición objeto de nuestro estudio. La producción de esta forma meta, cuyo estudio se suele encarar en niveles básicos, no debería crear problemas visto el equivalente

significado de sistema de las formas en italiano y en español. Sin embargo, los estudios sobre análisis de errores analizados (García Gutiérrez, 1993, Sánchez Iglesias, 2003) y nuestra experiencia personal como aprendientes y profesores de ELE demuestran que el proceso de adquisición de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto no se completa correctamente y que la interlengua de los alumnos italianos, incluso en niveles intermedios y avanzados, presenta errores en el uso adecuado de la forma y frecuentes problemas de fosilización de los mismos.

Con estas premisas y superando el enfoque eminentemente contrastivo de la lingüística aplicada y de la enseñanza de LE en Italia, enfocamos el planteamiento teórico a través de dos ejes principales: la gramática cognitiva y el PI. La gramática cognitiva nos permitió presentar los significados de sistema de las dos formas verbales de la oposición mostrando al aprendiente italiano la diferente organización deíctica que guía al nativo español en la selección de la correcta forma temporal. Además, el aparato visual característico del enfoque cognitivo hizo posible presentar las formas indisolublemente ligadas a su significado gramatical de manera sencilla e intuitiva. Con el auxilio que representa la gramática cognitiva, se pudo hacerle entender al alumno la lógica de los tiempos de la oposición meta y el juego entre estos y los marcadores espacio-temporales, en vista de un uso consciente de ambos elementos gramaticales en la producción de significado. A través de una instrucción gramatical explícita diferente de la tradicional, se quiso hacer consciente al alumno de que la lengua está a su servicio y no al revés (Llopis García, 2009), y se explicó al alumno que la elección entre una de las dos formas temporales no es una cuestión de gramática puzle sino de perspectiva temporal y lógica deíctica.

Por otra parte, las actividades construidas siguiendo los principios de la IP permitieron optimizar los recursos atencionales del alumno y

concentrar su atención sobre las formas estudiadas, tal como aparece previsto en VanPatten (1996, 2002, 2003, 2007). Además, siguiendo las sugerencias de Llopis García (2009), aplicamos esos principios no solo a la construcción de actividades de interpretación del *input*, sino también a las actividades de producción del *output*. Ambos tipos de actividades facilitaron al alumno la labor de establecimiento de las conexiones de forma y significado, de adquisición de la forma meta y de reflexión sobre su significado. Por lo tanto, podemos concluir que, por lo que se refiere al marco teórico, los nuestros planteamientos han dado los resultados esperados, y su alcance se puede cuantificar gracias a los datos recogidos en fase experimental.

En cuanto a los efectos cuantitativos del tratamiento didáctico basado sobre la gramática cognitiva y el IP, hay que recordar que al principio de nuestro estudio nos planteamos cuatro preguntas de investigación.

La primera buscaba averiguar los efectos que podría tener una instrucción del procesamiento del *input* y un enfoque de tipo cognitivo en la comprensión de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto en aprendientes italianos de español LE. A esta pregunta podemos contestar que los efectos fueron muy positivos, tal como se puede deducir del análisis de los datos recogidos. Los alumnos mejoraron sensiblemente sus resultados en la fase de *postest* y demostraron saber interpretar la forma meta. La mejora de los participantes en la fase de interpretación a nuestro estudio confirma los resultados de estudios anteriores (VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; Benati, 2001, 2005) que habían aplicado la IP a la enseñanza de ELE.

Asimismo, se puede contestar de manera positiva a la segunda pregunta de investigación que buscaba averiguar los efectos del

mismo tratamiento pero en fase de producción del *output*. Sin embargo, como ya hemos explicado en fase de análisis de los resultados, los materiales diseñados para contestar a nuestra segunda pregunta de investigación presentaban fallos. El más importante de entre ellos fue la presencia de unos marcadores temporales que pudieron “contaminar” los resultados de las pruebas, y afectar a la interpretación correcta de los resultados.

De todas formas, y pese a estas limitaciones, los datos recogidos en fase de *postest* confirman las conclusiones de estudios anteriores (Llopis García 2007, 2009; Colasacco, 2014 y otros) que registraron mejoras también en la producción del *output*, aunque cuantitativamente inferiores respecto a las mejoras en interpretación.

Estas diferencias entre los dos tipos de actividades nos sirvieron para contestar a nuestra tercera pregunta de investigación. Esta trataba de averiguar si, en caso de efectos positivos, habría diferencias significativas entre los resultados. Tras el análisis de los datos, podemos concluir que el tratamiento didáctico demostró tener mejores efectos en la fase de interpretación del *input*, confirmando así estudios anteriores. Sin embargo, no se pueden infravalorar las mejoras logradas también en la producción de la forma meta, mejoras que confirman las conclusiones de Llopis García (2009) cuando afirma que los aprendientes necesitan aprender la LE a través de una equilibrada interacción entre el procesamiento guiado del *input* y la producción significativa del *output*.

La cuarta pregunta de nuestra investigación buscaba averiguar la duración de los efectos positivos del tratamiento didáctico a largo plazo. Para contestar a esta pregunta, se realizó un segundo *postest* al cabo de un mes del primero. Las conclusiones que se han podido sacar de los datos recogidos están en línea con las de estudios

anteriores en cuanto al mantenimiento de las mejoras a largo plazo (Llopis García, 2009; Colasacco 2014), aunque con una ligera bajada de los porcentajes de aciertos.

Finalmente, nuestra quinta pregunta de investigación tenía como objetivo comprobar si la diferencia entre el *pretest* y el *postest* era estadísticamente significativa. Los resultados del *T-test* aplicado nos permitieron contestar positivamente a esta última pregunta.

En conclusión y visto todo lo anterior, podemos afirmar que tanto el planteamiento teórico del estudio así como su aplicación práctica de modo experimental produjeron los resultados esperados, y demostraron que una intervención didáctica de corte cognitivo, con actividades prácticas basadas en el PI, da efectos positivos, con mejoras en interpretación y producción de la forma meta en la enseñanza de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto a itálfonos.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Nuestro estudio no está exento de limitaciones y faltas. La primera reside en el diseño de los materiales de instrucción. Por razones de disponibilidad de tiempo y de informantes, los materiales tuvieron una fase de pilotaje muy reducida. El *pretest* se pilotó con el auxilio de cuatro nativos peninsulares, pero los dos *postest* solo se pilotaron con la ayuda de una nativa. En este caso, la misma naturaleza de la forma meta puede provocar divergencias interpretativas en cuanto a la correcta elección de una forma u otra y, por ende, a unos datos divergentes en cuanto a número y porcentaje de aciertos logrados por los estudiantes en las pruebas.

Además, como ya hemos señalado, al diseñar las actividades de OE, no pudimos evitar la inclusión en ellas de marcadores temporales. La

presencia de estos afecta a uno de los principios sobre los que se basa la construcción de las actividades de la IP (el principio de preferencia léxica) y, además, pudo haber “contaminado” los resultados útiles para contestar a la segunda pregunta de investigación.

Asimismo hay que señalar la imposibilidad de generalización de los datos recogidos en el segundo de los dos *postest*. En efecto, si el número de participantes del *pretest* y del primer *postest* fue relativamente aceptable para generalizar ciertas conclusiones, el número de los participantes al segundo *postest* fue muy inferior e impide generalizar los resultados conseguidos. A nivel interno podemos afirmar que las mejoras se mantuvieron entre primer y segundo *postest*, pero el tamaño reducido de la muestra del segundo *postest* hace improbable la validez externa de los datos.

Otra limitación, debida al mismo diseño adoptado para nuestro estudio, es la falta de un grupo de control. En esta primera etapa, que constituye el pre-experimento, queríamos comprobar que la propuesta didáctica que habíamos diseñado tenía validez interna y que realmente servía para enseñar el contraste temporal. Ahora bien, en un futuro experimento, nos proponemos confirmar la validez de nuestra propuesta a través del uso de un grupo de control que no trabaje con una IP PI y enfoque cognitivo, sino con una metodología más tradicional, de corte descriptivo. El objetivo será el de comprobar si el enfoque que elegimos dará resultados significativamente mejores respecto al grupo de control, o si al contrario constituye una respuesta alternativa validada, pero no más eficiente.

Finalmente, y con el fin de evitar las limitaciones apuntadas, para futuras investigaciones o réplicas proponemos: 1) que se implemente un proceso de pilotaje de las pruebas lo bastante

preciso como para asegurar la fiabilidad de la contabilización de los resultados; 2) que se mejoren las actividades de OE evitando la presencia de elementos que puedan hacer incierto el análisis del procesamiento del *input* realizado por el aprendiente; 3) que se amplíe el número de participantes para conseguir una mayor representatividad de la muestra y una validez externa de los resultados; 4) que se utilice un grupo de control.

INVESTIGACIONES FUTURAS

A pesar de las limitaciones señaladas, los buenos resultados observados después del tratamiento didáctico abren la posibilidad a hipótesis sobre su posible mayor efectividad respecto a otros enfoques didácticos. Por tanto, como futura línea de investigación y previa aportación de mejoras al tratamiento utilizado, sería interesante comparar los efectos del tratamiento de base cognitiva y actividades de PI con otros tratamientos didácticos de corte más tradicional. Podría resultar interesante, en el futuro, ver si hay diferencias y de qué tipo entre los efectos de un enfoque contrastivo y los de un enfoque cognitivo, y si el apoyo en la L1 puede mejorar o no la correcta y completa adquisición de la oposición pretérito perfecto simple-compuesto en ELE.

Además, para comprobar las conclusiones de otros estudios (VanPatten & Oikkonen, 1996; Wong, 2004; Benati, 2004; Farley, 2004b; Fernández, 2008 y Llopis García, 2009) sobre la incidencia de la instrucción explícita en el proceso de adquisición de la forma meta respecto al solo papel de las actividades de IP, sería interesante realizar un estudio con dos grupos diferentes: uno que recibiera solo la IP y otro que recibiera el tratamiento completo, esto es, instrucción gramatical explícita de enfoque cognitivo más IP. Comparar los datos de los dos grupos ayudaría a entender mejor

qué peso y rol tiene la instrucción explícita de corte cognitivo en la enseñanza y adquisición de la forma meta estudiada por aprendientes de una lengua afín, y aclararía mejor el papel de cada uno de los diferentes componentes de la instrucción basada en el procesamiento del *input*.

BIBLIOGRAFÍA

Ainciburu, M.C., 2004. *Fundamentos teóricos para la elección de las técnicas glotodidácticas*. Memoria de final de máster. Madrid.

Ainciburu, M.C., 2006. "¿La gramática cognitiva puede ser contrastiva? o cómo superar problemas gramaticales utilizando la gramática operacional. El caso de los alumnos italianos que aprenden los adjetivos demostrativos," *Elenet*, 2.

Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J., Ruiz Campillo, J.P., 2006. *Gramática básica del estudiante de español*. Madrid. Editorial Difusión.

Alonso, R., 2004. *Procesamiento del input y actividades gramaticales*. *redELE*, núm. 0, marzo.

Arroyo Hernández, I., 2011. *Didáctica y adquisición de las construcciones existenciales y locativas con haber y estar: procesamiento del input*. (tesis doctoral).

Benati, A., 2001. "A comparative study of the effects of processing instruction on the acquisition of the Italian future tense." *Language Teaching Research*, vol. 5. págs. 95-127.

Benati, A., 2004. "The Effects of Structured Input Activities and Explicit Information on the Acquisition of the Italian Future Tense." En VanPatten, B. (ed.) *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey, págs. 207-226.

Benati, A., 2005. "The effects of processing instruction, traditional instruction and meaning based output instruction on the acquisition of the English past simple tense." *Language Teaching Research*, vol. 9, págs. 67-93.

Bertinetto, P.M., 1986. *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*. Firenze. Edizioni Accademia della Crusca.

Cadierno, T., 1995. "Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense." *The Modern Language Journal*, vol. 79 (2), págs. 179-193.

Calvi, M.V., 1995. *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano. Guerini.

Calvi, M.V., 1998. "La gramática en la enseñanza de lenguas afines." En *Actas IX del Congreso ASELE*, págs. 353-360.

Calvi, M.V., 2003. "Lingüística contrastiva de español e italiano". *Mots palabras words*, 4.

Calvi, M.V., 2004. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *redELE*, 1.

Cifuentes Hondarrubia, J.L., 1994. *Gramática cognitiva: fundamentos críticos*. Editorial Eudema, Madrid.

Cifuentes Hondarrubia, J.L. (ed.), 1998. *Estudios de lingüística cognitiva I*. Universidad de Alicante. Alicante.

Cifuentes Hondarrubia, J.L. (ed.), 1998. *Estudios de lingüística cognitiva II*. Universidad de Alicante. Alicante.

Colasacco, M., 2014. *Adquisición de los verbos delectivos de movimiento ir, venir, llevar y traer por aprendientes italianos de E/LE. Una propuesta didáctica basada en la Gramática cognitiva y en la Instrucción de Procesamiento*. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid. (DEA)

Dardano, M., Trifone, P., 1995. *Grammatica Italiana con nozioni di linguistica*. Zanichelli Editore S.p.a. Bologna. (3ª ed.)

Farley, A., 2001a. "The effects of processing instruction and meaning-based output instruction". *Spanish Applied Linguistics*, 5, págs. 57-94.

Farley, A., 2001b. "Authentic Processing Instruction and the Spanish Subjunctive", *Hispania*, vol. 84, págs. 289-299.

Farley, A., 2004a. "The Relative effects of Processing Instruction and Meaning-Based Output Instruction." En VanPatten, B. (ed.) *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey, págs. 143-168.

Farley, A., 2004b. "Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed?" En VanPatten, B. (ed.) *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey, págs. 227-240.

Fernández, C., 2008. "Reexamining the Role of Explicit Information in Processing Instruction", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 30(3), págs. 277-305.

García Gutiérrez, M., 1993. "El español como lengua segunda de un italiano: transferencia y distancia lingüística". En J.M. Liceras (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, págs. 81-123. Ottawa. Dovehouse.

Jiménez Molina, A., 2007. *Propuesta didáctica inductiva para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no evidentes: un estudio de por y para con estudiantes italianos de ELE*. D.E.A. Universidad Antonio de Nebrija.

Keating, G. & Farley, A., 2008. "Processing Instruction, Meaning-based output Instruction, and Meaning-Based Drills: Impacts on Classroom L2 Acquisition of Spanish Object Pronouns". *Hispania*, vol. 91, núm. 3, págs. 639-650.

Kellerman, E., 1983. "Now you see it, now you don't". En Gass, S. M. y Selinker, L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House, págs. 112-134.

Krashen, S.D., 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford. Pergamon Press Inc.

Krashen, S.D., 1982. *Principles and Practice in Second Language acquisition*. Oxford. Pergamon Press Inc.

Lackoff, G., 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. The University Chicago Press. Chicago.

Langacker, R.W., 1987. *Foundations of cognitive grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press. Stanford, California.

Langacker, R.W., 2008. "Cognitive grammar as a Basis for Language Instruction." En P. Robinson & N. Ellis, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Taylor & Francis e-Library. New York.

Lee, J. & Benati, A., 2007. *Second Language Processing: An Analysis of Theory, Problems and Solutions*. Continuum. London.

Lenarduzzi, R., 1999. "Interferencias en el aprendizaje del español en alumnos itálfonos: el lexema verbal". En Von Prellwitz, N. *et al. Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*. Siena, Bulzoni Editore, págs. 243-256.

Liceras, J.M. (ed.), 1993. *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa. Dowhouse Editions, Canadá.

Llopis García, R., 2005. *El Subjuntivo y la Instrucción de Procesamiento en la adquisición del español como lengua extranjera por hablantes nativos de alemán*. Trabajo de Investigación Tutelada. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Llopis García, R., 2007. "Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas: un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para el subjuntivo español", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, vol. 1 (1), págs. 100-123.

Llopis García, R., 2008. "Input and Output Processing in Second Language Acquisition: A Case Study for the Spanish Subjunctive."

En *33rd International LAUD Symposium (2008) Conference Papers*. LAUD (Linguistic Agency, University of Duisburg-Essen), Essen, págs. 409-429.

Llopis García, R., 2009. *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral. Madrid.

Llopis García, R., Real Espinosa, J.M., Ruiz Campillo, J., 2012. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid. Editorial Edinumen.

López García, Á. 2005. *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid. Arco Libros S.L.

Marsden, E., 2006. "Exploring Input Processing in the Classroom: An Experimental Comparison of Processing Instruction and Enriched Input." *Language Learning*, vol. 56 (3), págs. 507-566.

Morgan Short, K. & Wood Bowden, H., 2006. "Processing Instruction and Meaningful Output-Based Instruction: Effects in Second Language Development", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 28, págs. 31-65.

Palacio Alegre, B., 2008. *El tratamiento de los tiempos del pasado en el aula de ELE (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto) tomando como referencia el manual Aula Internacional* (en línea). *Biblioteca virtual redELE*, 9. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008/memoriainmaster/2-semester/palacio-a.html> (consultado en enero 2015).

Palacio Alegre, B., 2011. *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la oposición imperfecto indefinido. Un estudio con alumnos malteses de español como lengua extranjera*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nebrija.

Porras Castro, S., 1993. "Interferencia lingüística en la enseñanza / aprendizaje de una L2: español-italiano". *Lenguaje y textos*, 4, págs. 67-72.

Polio, C. & Gass, S., 1997. "Replication and reporting: A commentary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 499-508.

Renzi, L., Salvi, G., 1991. *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume II*. Il Mulino. Bologna.

Salaberry, M.R., 1997. "The role of input and output practice in second language acquisition." *The Canadian Modern Language Review*, vol. 53(2), págs. 422-451.

Sánchez Iglesias, J.J., 2003. *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.

Sánchez Pérez, A., 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona, Editorial SGEL.

Toth, P.D., 2006. "Processing Instruction and a Role for Output in Second Language Acquisition", *Language Learning*, vol. 56 (2), págs. 319-385.

Valenzuela, J., Ibarretxe-Antuñano, I., Hilferty, J., 2012. "La semántica cognitiva." En Ibarretxe-Antuñano, I., Valenzuela, J., (Dir.) *Lingüística Cognitiva*. Barcelona. Anthropos Editorial.

VanPatten, B., 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Ablex Publishing Corporation: Nueva Jersey.

VanPatten, B., 1999. "Processing Instruction as Form-Meaning Connections: Issues in Theory and Research." En Lee, J. & Valdman, A. (Eds.) *Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Boston. Heinle & Heinle Publishers.

VanPatten, B., 2002. "Processing Instruction: An Update", *Language Learning*, vol. 52(4), págs. 755-803.

VanPatten, B., 2003. *From input to output*. McGraw Hill Higher Education.

VanPatten, B., 2004. *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum and Associates.

VanPatten, B., 2007. "Input Processing in Adult Second Language Acquisition", En VanPatten, B. & Williams, J. (eds.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey, págs. 115-136.

VanPatten, B., 2012. "Input Processing". En Gass, S.M. & Mackey, A. (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Routledge, Nueva York, págs. 268-281

VanPatten, B. & Cadierno, T., 1993a. "Explicit Instruction and Input Processing", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15(2), págs. 225-243.

VanPatten, B. & Cadierno, T., 1993b. "Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction", *The Modern Language Journal*, vol. 77 (1). Págs. 45-57.

VanPatten, B. & Oikkenon, S., 1996. "Explanation versus Structured Input in Processing Instruction", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 18 (4), págs. 495-510.

VanPatten, B. & Sanz, C., 1995. "From Input to Output: Processing Instruction and Communicative Tasks". En Eckmann, F. Highland, D. Lee, P., Mileham, J. & Rutkowski, R. (eds.). *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Lawrence Erlbaum. Nueva Jersey, págs. 169-185.

Wong, W., 2001. "Modality and Attention to Meaning and Form in the Input", *Studies in Second Language Acquisition*, vol.23 (3), págs. 345-368.

Wong, W., 2004. "Processing Instruction in French: The Roles of Explicit Information and Structured Input. En VanPatten, B. (ed.) *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey, págs. 187-206.

FECHA DE ENVÍO: DÍA 7 DE ENERO DE 2016