

El enfoque cognitivo y el uso de la imagen para la enseñanza de la oposición imperfecto/indefinido en español L2

Sarah Rubio

**Profesora de español como L2 en Trevor Day School, Nueva York, EE.UU.
Profesora de español como L2 en el Instituto Cervantes de Nueva York, EE.UU**
sarahrubio1@gmail.com

Anna Doquin de Saint Preux

Profesora y Coordinadora académica. Universidad Nebrija, Madrid, España
adoquins@nebrija.es



Sarah Rubio es profesora de español/LE en el colegio Trevor Day School en Nueva York desde 2016. También ha colaborado como profesora de español/LE en la Universidad de Nueva York desde 2010 y en el Instituto Cervantes de Nueva York desde 2005. Es Licenciada en Literatura Hispanoamericana y Comunicación Audiovisual en la Universidad de Arizona (Estados Unidos, 2000) y realizó su Máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza de Español como lengua extranjera en la Universidad Antonio Nebrija (España, 2016). Asimismo ha realizado numerosos talleres y seminarios de formación ELE en el Instituto Cervantes y ha colaborado en el plan curricular de los centros en los que ha trabajado.



Anna Doquin de Saint-Preux es profesora en la Universidad Antonio Nebrija donde coordina el Doctorado en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas y es miembro del grupo de investigación LAELE (Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas). Es doctora en Lingüística por la Universidad de la Sorbonne (Francia, 2008), Máster en enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE) y Licenciada en Filología Española (LLCE). Es también profesora de francés como lengua extranjera en grado y de metodología de investigación en postgrado. Sus principales líneas de investigación son la lingüística cognitiva, la teoría de la psicomecánica y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras, los análisis de interlengua, los procesos de adquisición de lenguas afines, la enseñanza del francés a hispanoparlantes, del español a francófonos y la adquisición de lenguas en contextos de inmigración.

Resumen (español)

Este presente estudio tiene como objetivo analizar la eficacia que tiene la instrucción gramatical explícita basada en la adaptación pedagógica del valor operativo de la gramática cognitiva para la adquisición de la oposición imperfecto-indefinido en ELE haciendo uso de la imagen como representación metafórica para visualizar y comprender el valor significativo de la forma verbal estudiada. Las actividades diseñadas para este estudio se basan principalmente en tres fundamentos teóricos: La Gramática Cognitiva (Langacker, Lakoff y Johnson), el *Foco en la Forma* (Michael Long) y la Instrucción de Procesamiento (Van Patten). La investigación empírica se llevó a cabo con 16 estudiantes estadounidenses universitarios del primer año de la facultad de Lenguas Modernas en la Universidad *Molloy College* de Nueva York, quienes tenían un nivel básico de español como lengua extranjera. Los resultados obtenidos en el estudio revelaron evidencia de la eficacia de la propuesta didáctica de base cognitiva-operativa para la enseñanza de ELE.

Abstract (English)

The main objective of this present study is to analyze the effects of a pedagogical intervention based on the principles in Cognitive Grammar and its operational value, and on the use of the images as a metaphorical representation to understand the opposition between the *pretérito indefinido* and the *pretérito imperfecto* in Spanish to native English speakers. The activities designed for this study are based on three main conceptual frameworks: In first place, Cognitive Grammar (Langacker, Lakoff and Johnson), the Focus on Form (Michael Long) and the Processing Instruction (Van Patten). The empirical study was conducted on 16 freshmen university students at Molloy College, NY. The results obtained in the experiment reveal important evidence on the effectiveness of the cognitive-operative didactic proposal.

Résumé (French)

La présente étude vise à analyser l'efficacité d'une instruction grammaticale explicite basée sur l'adaptation pédagogique de la valeur operative de la grammaire cognitive pour l'acquisition de l'opposition imparfait/passé simple en espagnol en utilisant l'image comme une représentation métaphorique pour visualiser et comprendre la valeur significative de la forme verbale étudiée. Les activités conçues pour cette étude sont basées principalement sur trois fondements théoriques: la grammaire cognitive (Langacker, Lakoff et Johnson), l'attention sur la forme (Michael Long) et traitement de l'instructions (Van Patten). La recherche empirique a été menée avec 16 étudiants américains de la première année de la Faculté de Langues modernes du Molloy College Université de NY qui avait un niveau basic en espagnol langue étrangère. Les résultats obtenus dans l'étude ont montré des preuves de l'efficacité de la proposition cognitive pour l'enseignement de l'espagnol.

Palabras clave

Didáctica; Español L2; Gramática; Actividades de comprensión; Actividades de expresión

Keywords

Didactics; Spanish as second language; Grammar; Comprehension activities; Expression activities.

Introducción

El objetivo de este estudio es analizar la eficacia que tiene la instrucción gramatical explícita basada en la adaptación pedagógica del valor operativo de la gramática cognitiva para la adquisición de la oposición imperfecto-indefinido en ELE haciendo uso de la imagen como representación metafórica para visualizar y comprender el valor significativo de la forma verbal estudiada. Para ello nos hemos propuesto diseñar y pilotar una propuesta didáctica basada principalmente en tres fundamentaciones teóricas: La Gramática Cognitiva de Langacker y Lakoff, el Foco en la Forma de Michael Long y la Instrucción de Procesamiento de Van Patten.

La propuesta didáctica que se diseñó se centra en la relación inseparable que existe entre forma y significado, considerando la facultad lingüística como un conjunto de unidades simbólicas que forman parte de las demás facultades cognitivas, y en el uso de la imagen como medio de instrucción facilitador para comprender el valor operativo del significado de los tiempos verbales pretérito imperfecto y pretérito indefinido. Se optó por una instrucción gramatical explícita dentro del enfoque comunicativo y se siguieron para ello las directrices y los principios del Modelo de Procesamiento del Input (PI) de Van Patten para construir actividades prácticas. Estos principios se aplicaron tanto en las actividades de interpretación del *input* como en las de producción del *output* siguiendo las sugerencias propuestas por Llopis García (2009).

Este trabajo se inscribe en una corriente cognitivista que reivindica la gramática explícita haciendo referencia concreta al sistema de funcionamiento de la lengua, pero conectando con el sentido, el contexto y la comunicación. Es decir, una forma de enseñar la lengua que considera que la gramática es la mecánica de la comunicación. El enfoque principal de estos ‘post-métodos’ se centra en los principios de conexión del procesamiento mental en los que el aprendiente logra conectar la forma gramatical estudiada con su único y específico significado a través de redes conceptuales que conceptualizan el mundo que les rodea por medio de la perspectiva y la metáfora conceptual. La adaptación pedagógica utilizada en este estudio es aquella cuya gramática explícita cognitiva-operativa implica la vida concreta del estudiante de manera que este se vea responsable de su procesamiento adquisitivo y pueda comprender y operativizar el significado de la forma estudiada a través de representaciones visuales que le faciliten procesar la perspectiva en que es vista y conceptualizada esa realidad.

Fundamentos teóricos del estudio

1. El Foco en la Forma de Michael Long

Durante la década de los 70 surgieron los enfoques comunicativos, cuyo propósito era centrarse en la comunicación y en los usos reales que dan los hablantes a cada fenómeno gramatical. De este novedoso nuevo enfoque, denominado *gramática discursiva* o *gramática comunicativa* (GD, en adelante), proviene lo que se denominan funciones, o en muchos manuales actuales “recursos comunicativos”, cuya perspectiva real y dinámica logra romper con el sistema tradicional de reglas gramaticales sin lógica alguna. La GD responde a los criterios nociofuncionales y valora las formas gramaticales sobre la base de sus significados, lo que permite al aprendiente procesar los conocimientos léxicos y semánticos para alcanzar una interpretación correcta y lógica en un contexto circunstancial y comunicativo. Ahora bien, si se valora cada forma gramatical por sus significados funcionales ¿qué sucede con el significado de cada una de las formas léxicas o gramaticales? La gramática discursiva o comunicativa plantea el *input*, es decir, el mensaje que el alumno oye o lee e intenta comprender, procura hacerse con el significado del mensaje por medio del procesamiento del mapa sintáctico con el

que intervienen todos los conocimientos léxicos y semánticos para alcanzar la interpretación correcta y lógica. El problema está en que no tiene en cuenta los principios de conexión del procesamiento mental en el que se conecta un solo significado a una forma léxica o gramatical particular. Esta carencia de referencias específicas al metalenguaje impide que el aprendiente pueda procesar y comprender cada una de esas formas gramaticales que desea comunicar y provoca que nos encontremos ante una lengua cuya gramática, que es la base de la lengua, se reduzca a una serie de fórmulas y frases hechas.

Como reacción ante las lagunas que presentan los enfoques comunicativos, en los que no se tienen en cuenta los principios de conexión del procesamiento mental en el que se conecta un solo significado a una forma léxica o gramatical particular, y con la intención de ir más allá de los contenidos necesarios para la comunicación e incluir los procesos de comunicación, surge la teoría del *Foco en la Forma* (FonF). La teoría del FonF, fundada por Michael Long y difundida principalmente por los trabajos de M. Long y de C. Doughty, parte de la lingüística cognitiva y comenzó a utilizarse en las últimas décadas del siglo XX. La función principal del FonF fue plantear una instrucción gramatical explícita dentro del enfoque comunicativo que, sin dejar de prestar atención al contenido de los enunciados y textos que producen o interpretan, atienden también a rasgos formales (gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.) con el fin de favorecer el progreso en el aprendizaje.

Ante la gran variedad de aspectos importantes que influyen sobre los enfoques de la enseñanza de idiomas, Michael Long plantea la cuestión de evaluar el nivel de eficacia que hay entre la elección implícita y la elección explícita para el diseño del curso de L2. Este objetivo de Long se presenta en tres puntos: (1) Señalar algunas limitaciones de ambos enfoques. (2) Describir una tercera opción (atención a la forma) que trata la L2 explícitamente pero dentro de una clase comunicativa. (3) Ilustrar el papel de la atención a la forma dentro de un programa comunicativo (la enseñanza de la lengua mediante tareas, ELMT). Para ello, Long nos muestra el siguiente cuadro (tabla 1) con las tres opciones básicas para el diseño de un curso de L2:

Opción 2	Opción 3	Opción 1
Analítica Atención al significado	Analítica Atención a la forma	Sintética Atención a las formas
Enfoque Natural Inmersión Programas Procesal Etc.	Enseñanza mediante tareas Enseñanza de la lengua basada en el contenido (?) Sílabo procesal (?) Etc.	Gramática y traducción, Enfoque audiolingual, Método silencioso y respuesta física total Sílabo estructural o nociofuncional Etc.

Tabla 1. Muestra de las opciones básicas para el diseño de un curso de L2.

2. La Instrucción de Procesamiento

La Instrucción de Procesamiento (IP, en adelante) es un enfoque de instrucción gramatical que modifica las formas en que los aprendientes atienden a los datos del

input. Esta instrucción gramatical nace de los principios desarrollados por VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) en su Modelo de Procesamiento del Input (PI) y es uno de los procedimientos que opera la teoría del FonF. El Modelo de PI está en consonancia tanto con la teoría general de adquisición de segundas lenguas como con la enseñanza comunicativa de lenguas y se basa en la forma en la cual los aprendientes interpretan y procesan el *input*. Durante este proceso del *input* interviene el factor adquisitivo en el que los aprendientes conectan la forma gramatical con su significado por medio de una serie de estrategias cognitivas. En la tabla 2 podemos observar el proceso inicial que nos ofrece Van Patten:

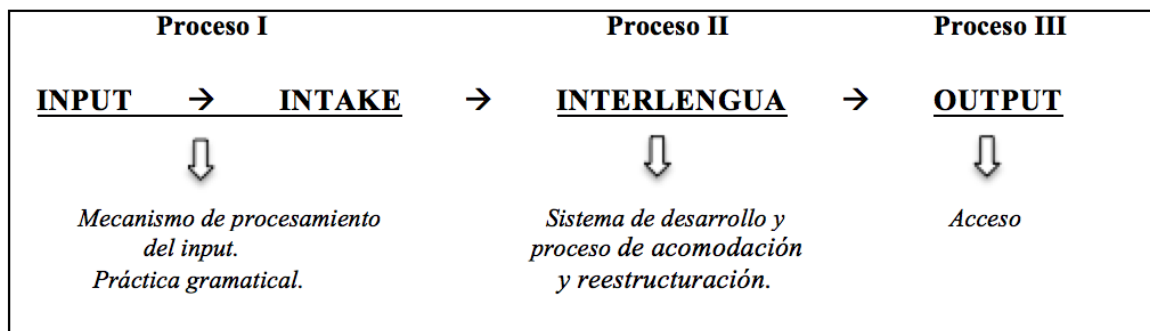


Tabla 2. *Proceso de adquisición de segundas lenguas*

El *input*, tanto oral como escrito, es la información lingüística que los aprendientes reciben en la lengua meta con algún tipo de intención comunicativa. Por *intención comunicativa* entendemos que hay un mensaje en el lenguaje al que el aprendiente debe prestar atención. Su tarea es comprender dicho mensaje. En consecuencia, el *input* está relacionado con la comprensión, en el sentido de que el aprendiente de una lengua intenta activamente comprender algo del mensaje transmitido, y sirve como base de la adquisición. El mensaje que el alumno intenta comprender está codificado lingüísticamente con ítems léxicos (palabras), sintaxis (estructura de la oración), morfología (inflexiones), etc. Al ir captando el significado el aprendiente realiza conexiones entre el significado y la forma en que está codificado dicho significado. Sin un intento de comprender (un elemento clave para descifrar significado) no puede haber conexiones entre significado y codificación. Por ello Van Patten afirma que “la adquisición es un producto derivado de la comprensión”.

El mecanismo del procesamiento del *input* se compone por lo menos de tres subprocesos: Primero están los principios de conexión entre forma y significado (proceso mental en el que conectamos un significado a una forma particular por medio de las formas léxicas o gramaticales). A continuación está la interacción y negociación del significado. Y en tercer lugar está el principio del procesamiento del mapa sintáctico (*principios de parsing*) en el que intervienen todos los conocimientos léxicos y semánticos para alcanzar la interpretación correcta y lógica siguiendo el conocimiento del mundo. Durante el mecanismo de estos tres subprocesos el cerebro de los aprendientes procesa la información de una manera cuasi instantánea por medio de la función de “la memoria de trabajo”.

En la tabla 2 podemos observar cómo durante el ‘proceso I’ el aprendiente extrae del *input* los datos que va a convertir en *intake*, que es el procesamiento que incorpora el *input*, al sistema de su *interlengua* (IL, en adelante). Una vez incorporado el *input* al sistema de su IL, ‘proceso II’, que es el sistema de desarrollo, el estudiante acomoda ese nuevo elemento en su lexicón y lo reestructura con todo el resto de los elementos ya adquiridos. Tras este proceso de acomodación y reestructuración que el estudiante ha

aportado durante el sistema de desarrollo, se pasa a la fase de acceso que le lleva a la producción, el *output*, 'proceso III'. El *output* es el proceso en el que tiene lugar la producción del lenguaje con un propósito comunicativo. Este proceso conlleva dos sub-procesos: primero está el acceso, activación de los ítems léxicos y la forma gramatical necesaria para expresar un significado específico. Y segundo, la producción estratégica, que es el proceso que sigue una serie de estrategias e implicaciones jerárquicas que logran crear un enlace entre los ítems léxicos y las formas gramaticales para expresar frases significativas en un tiempo limitado.

El foco principal del Modelo de Procesamiento del Input (PI) está en el proceso I, proceso en el que el aprendiente, por medio de una serie de estrategias y mecanismos que hace inconscientemente, conecta una forma lingüística con su significado y su función. Para que el alumno pueda asimilar el *input*, no solo es necesario que este sea comprensible, sino que también debe ser procesado con éxito, así como también defendió Krashen (1977, 1981). Para ello, es necesario que el aprendiente detecte la forma lingüística y su significado de manera conjunta. Esta conexión de forma y significado (CFS) es lo que logra su incorporación en la *interlengua* y da acceso al *output*.

Lo que diferencia el enfoque comunicativo de la teoría de FonF y la IP, es la incorporación de la enseñanza explícita de la gramática y el realce durante el procesamiento del *input*, ya que es este realce explícito el que facilita el proceso de *interlengua* que permite un mejor acceso al *output*. Ahora bien, a diferencia del IP, el FonF ocurre de manera incidental dentro de los enfoques comunicativos. Es decir, solo se dirige la atención de los aprendientes a los elementos formales en las ocasiones en las que los alumnos intuyen una dificultad y, a base de negociación y reformulación de preguntas, se ofrece una retroalimentación indirecta que permite al alumno reconocer las incoherencias entre *input* y *output*. La IP, sin embargo, sucede de manera intencional y, siguiendo la teoría del FonF, plantea la instrucción gramatical como comunicación en sí, es decir, la gramática es la comunicación.

3. La Gramática Cognitiva de Langacker y la Teoría de la Metáfora y la Metonimia Conceptual de Lakoff y Johnson

Las principales hipótesis que guían el análisis que realiza la lingüística cognitiva, así como citan Croft y Cruse (2008:17), se resumen en tres puntos: (1) El lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma; (2) la gramática implica siempre conceptualización; y (3) el conocimiento acerca del lenguaje surge de su propio uso. De este modo, tras tener en cuenta que las unidades léxicas, morfológicas y sintácticas (es decir, la gramática en sí) forman un continuo de estructuras simbólicas, y que la gramática y el significado son indisolubles, así como explica Langacker (2000:19), la idea central de la teoría cognoscitiva está en que la lengua se compone únicamente de estructuras semánticas, estructuras fonológicas y conexiones simbólicas entre las dos anteriores.

Según la Gramática Cognitiva, fundada por Ronald Langacker (1987, 1991, 2008), la lengua está constituida por unidades lingüísticas, unidades simbólicas, que son formas que transmiten significados. Cada forma lingüística tiene un significado único que se mantiene en la oración y en el discurso. De ahí, una vez se haya cumplido el valor de operación, es decir, una vez el estudiante haya logrado comprender y procesar el significado de esa forma, el aprendiente podrá aprender a combinarlo con el significado específico de otras formas y, de este modo, podrá comprender los diferentes efectos del significado de cada una de las formas lingüísticas.

La GC considera que un significado se define a través de la experiencia (perspectiva representacional) y la visualización (imágenes esquemáticas) que considera las conceptualizaciones lingüísticas como un producto más de nuestras facultades cognitivas generales. Por tanto, como decía Langacker (1987:2) “la gramática es simbólica por naturaleza ya que consiste en la convención simbólica de la estructura semántica”. Así como especifica Castañeda (2004:5), cada categoría lingüística es una unidad simbólica compleja típicamente polisémica que puede ser descrita en distintos niveles de abstracción y está intercalada con otras unidades simbólicas por medio de redes conceptuales. Por ello, la GC ofrece una visión de la lengua alternativa en donde toda forma (léxica, morfológica o sintáctica) está asociada a algún significado que adopta una estructura conceptual.

Esta dimensión representacional de los recursos lingüísticos a su vez dispone de un valor simbólico que permite aprehender e integrar de una manera más lógica las otras formas de configuración representacional para una misma situación concebida. Estas otras formas de configuración representacional son tales como la representación conceptual, figura y fondo, la perspectiva, la subjetivización, la metáfora y la imagen. El objetivo de nuestro trabajo fue analizar la eficacia que tiene el uso de la imagen como representación metafórica que, siguiendo la instrucción gramatical explícita basada en la adaptación pedagógica del valor operativo de la gramática cognitiva, facilita visualizar y comprender el valor significativo de la forma del imperfecto y la forma del indefinido logrando una mayor eficacia.

Según Lakoff y Johnson, fundadores de la Teoría de la Metáfora y la Metonimia Conceptual (1980), el “sistema conceptual” de nuestra mente está constituido principalmente por metáforas conceptuales que consisten en el producto de la proyección conceptual de una idea abstracta y compleja (un dominio meta) por medio de formas lingüísticas más básicas y concretas (dominio fuente). Por ejemplo, una metáfora conceptual que representa el modo en que la lingüística cognitiva considera el uso de metáforas es “comprender y conocer es ver”. Asimismo, los esquemas de imágenes son conceptualizaciones mentales, codificaciones lingüísticas, que nuestra mente realiza por medio de las experiencias vividas. Estas codificaciones incluyen nociones tales como *fuentes-ruta-meta*, *recipiente-contenido*, *centro-periferia*, *conexión*, *fuerza* y *equilibrio*.

La imagen, al ser una habilidad previa al habla y tener un margen de expresión mucho más amplio, nos permite establecer esquemas representativos en nuestra mente que nos facilitan concebir y comprender el significado de una forma gramatical compleja de una manera más compatible e inteligible. La imagen nos permite procesar y percibir el funcionamiento de la gramática, es decir, el funcionamiento de la lengua en sí. Como citan W. Croft y D.A. Cruse en su libro *Lingüística Cognitiva* (2008), Johnson (1991:49) define la imagen es un *patrón abstracto* de nuestra experiencia y de nuestra cognición compuesta por estructuras no-proposicional o lingüística que, desde un nivel esquemático, que está mucho más allá del contenido proposicional, logra explicar el significado de una unidad lingüística.

4. De la Gramática Cognitiva a la Gramática Operativa

Teniendo en cuenta que la gramática es un modo de comunicación y la gramática es el esqueleto para ello, la base que permite que la comunicación sea transmitida y procesada, es imprescindible que los aprendientes de una lengua comprendan el valor operacional de una forma a través de su significado. El valor operativo es un mecanismo que logra plantear una explicación lógica y manipulable en el aula con la que se extrae el significado de cada recurso gramatical estudiado. Ruiz Campillo (2007) propone que lo que debemos proyectar los profesores en el aula, además de nuestras virtudes y la aplicación pedagógica, es tan solo una serie de pautas que permiten renovar la visión en

la que ha sido vista la enseñanza de una lengua. Según Ruiz Campillo, las pautas que debe seguir un “profesor cognitivo” se basan en “tres movimientos de conciencia” que implican los siguientes pasos: (1) Del Objetivismo al Experiencialismo: La lengua representa la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente. Por consiguiente, la gramática está destinada a favorecer diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho. (2) De la Forma al Significado: La gramática no opera sobre las formas, sino sobre el significado con que el hablante usa esas formas en cada momento. (3) De la Norma al Uso: Una gramática basada en normas que desprecie toda “manifestación periférica” (los “aspectos de la actuación” y las diferencias diastáticas o diatópicas) nunca podrá describir adecuadamente el funcionamiento de una lengua ya que las manifestaciones “periféricas”, y hasta supuestamente “incorrectas”, de hecho, dan más pistas sobre cómo funciona la gramática de una lengua que las consideradas “centrales” o “normativas”.

Partiendo del concepto de que cada forma tiene un valor básico y unívoco y que de esta base se pasa a la oración y al discurso, se puede comprender el valor de operación que tiene esa forma. De esta manera intencional y consciente es cómo el estudiante logrará adquirir las herramientas necesarias para saber cuándo es preciso usar esas formas evitando todo sistema mecánico o memorístico. Teniendo en cuenta este valor operativo de la gramática y que la gramática es la generadora de la lengua y el puente para la comunicación, el presente trabajo viene motivado por el interés que hay en investigar el grado de importancia que puede tener la representación figurativa en el aula como medio de instrucción que, por medio del valor operativo de las formas y estructuras gramaticales, permite al estudiante de ELE comprender el significado de las formas verbales pretérito indefinido y pretérito imperfecto, el cual, en la mayoría de los casos, resulta difícil establecer.

Estudio empírico: Pilotaje de una propuesta didáctica

El **objetivo principal** de esta investigación es implementar y pilotar una instrucción gramatical de base cognitiva siguiendo los principios de *Procesamiento del input* y usando las imágenes basadas en el foco en la forma para enseñar la oposición pretérito indefinido e imperfectos a aprendientes de ELE de nivel A2.3. Con el propósito de pilotar la propuesta y verificar la eficacia de la representación gráfica como herramienta facilitadora, hemos aplicado un diseño de investigación pre-experimental con un solo grupo para probar la eficacia de la propuesta.

Para poder llevar a cabo este objetivo general, realizaremos los siguientes **objetivos específicos**: (1) Diseñar una propuesta didáctica para enseñar el contraste pretérito indefinido e imperfecto basado en imágenes que expliquen el significado de cada forma a través de su valor operativo de la GC durante el procesamiento del *input*. (2) Pilotar la propuesta con un grupo de aprendientes de nivel A2.3. (3) Evaluar la eficacia de esta propuesta para la adquisición del contraste pretérito indefinido e imperfecto comparando un *pretest* y un *posttest* tanto en producciones espontáneas como en ejercicios de selección.

1. Fases de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación empírica y poder obtener la recogida de datos, realizamos un cuestionario de información personal (*vid.* Anexo A), un test inicial o *pretest* (*vid.* Anexo B), un protocolo de instrucción explícita de enfoque cognitivo con la representación gráfica como principal herramienta facilitadora, un protocolo de actividades de comprensión y producción siguiendo las indicaciones teóricas de la IP, y

un test final o *posttest* (vid. Anexo E) para verificar la eficacia de la instrucción de procesamiento.

El estudio se compone de tres ciclos: el primer ciclo tiene lugar el día en que se inició el experimento. En este ciclo los informantes realizaron un cuestionario personal seguido inmediatamente de un *pre-test*. El propósito del *pre-test* es poner a prueba el nivel de conocimientos y las capacidades que ya tenían los participantes sobre los tiempos del pasado. El segundo ciclo comienza inmediatamente después de haber realizado el *pre-test*. Este ciclo consta de la instrucción gramatical asignada al nivel A2.3 que, siguiendo el MCER y el PCIC, está compuesta de un paquete de instrucción explícita con enfoque cognitivo-operativo en el que predomina la imagen como herramienta facilitadora, y un paquete de actividades que siguen la orientación de la IP. El tercer ciclo consta de la realización de un *post-test* (vid. Anexo E) que tuvo lugar exactamente una semana después de haber finalizado el segundo ciclo.

El cuestionario de información personal se realizó al comienzo de la investigación y todas las preguntas se ofrecieron en inglés con el propósito de tener el grupo de participantes apropiado sin que influyera ninguna variable no controlada. Por ello se descontaron todos los participantes cuya LM no fuera el inglés y los que tuvieran parientes cuya LM fuera el español.

Tanto el *pretest*, así como el *posttest*, estaba compuestos por 25 ítems en total que valían un punto cada uno y, así como hemos comentado en el capítulo previo, estaban distribuidos en tres actividades diferentes que realizar. La primera era una actividad de selección compuesta por 12 ítems en el *pretest* y 10 ítems en el *posttest* en los cuales el estudiante tenía que rellenar los 15 huecos con la forma verbal apropiada. La segunda y tercera actividad eran actividades de interpretación (AI) que contenía *input estructurado* (IE) y estaban compuestas por 5 ítems cada una en donde el participante seleccionaba el significado más apropiado para la forma verbal presentada.

2. Informantes

El pre-experimento se realizó con alumnos del *Molloy College* en Nueva York que propone cursos regulares de 44 horas con una duración de 13 semanas, dos clases de 1 hora y 20 minutos por semana. La programación de todos los cursos se distribuyen por niveles siguiendo el ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*, disponible en:

www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLPerformance-Descriptors.pdf).

Se trabajó con una muestra homogénea de 16 estudiantes de lengua materna inglesa con un nivel A2.3 y edades comprendidas entre 18 y 19 años.

3. Propuesta didáctica

El paquete de instrucción gramatical se compone de dos secciones: La primera sección se centra en el significado de cada forma verbal desde una perspectiva espacio-temporal siguiendo las teorías de Ruiz Campillo (2004) y Castañeda Castro y Ortega Olivares (2001), y por medio de representaciones figurativas. La segunda sección se basa en la presentación de las formas verbales del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto ofreciéndoles a los alumnos las conjugaciones de verbos regulares y verbos irregulares.

La primera sección del paquete de instrucción gramatical explícita se centra en el significado de las formas verbales y estaba compuesta por las primeras ocho diapositivas (ver figuras 1-8 o anexo C). Durante la explicación gramatical, con el propósito de facilitar la asociación de los diferentes significados a las formas lingüísticas correspondientes, nos aseguramos de ofrecer suficiente *input* con una complejidad

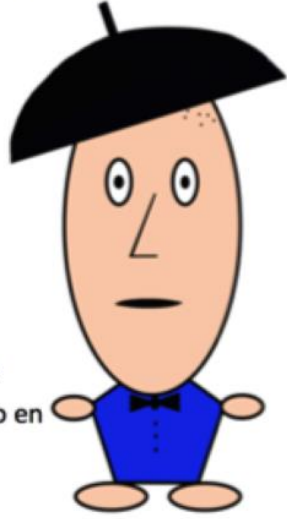
progresiva, de manera que se logre la conexión entre forma y significado. Además, mantuvimos este mismo *input* realzado para centrar la atención en la forma estudiada y tratamos de mantener el contexto mínimo e imprescindible con el fin de evitar el exceso de información que debe ser procesada y facilitar la atención hacia el procesamiento de las formas. Asimismo, utilizamos la imagen como herramienta facilitadora para la conceptualización lingüística. A continuación y en el anexo C ofrecemos ejemplos de las imágenes que hemos diseñado para las explicaciones de las dos formas estudiadas:

PRESENTACIÓN GRAMATICAL EXPLÍCITA DE BASE COGNITIVA

HABLAR DEL PASADO

Aquí tenemos a Bartolo que nos va a hablar un poco de sus anécdotas pasadas.
Vamos a ver **qué** nos cuenta y **cómo** nos lo cuenta.

¡El clima **está** loco!
¡Hoy **ha** llovido a cántaros,
ayer **nevió** y **hacía** mucho frío,
y anteayer **había hecho** sol y calor
todo el día!



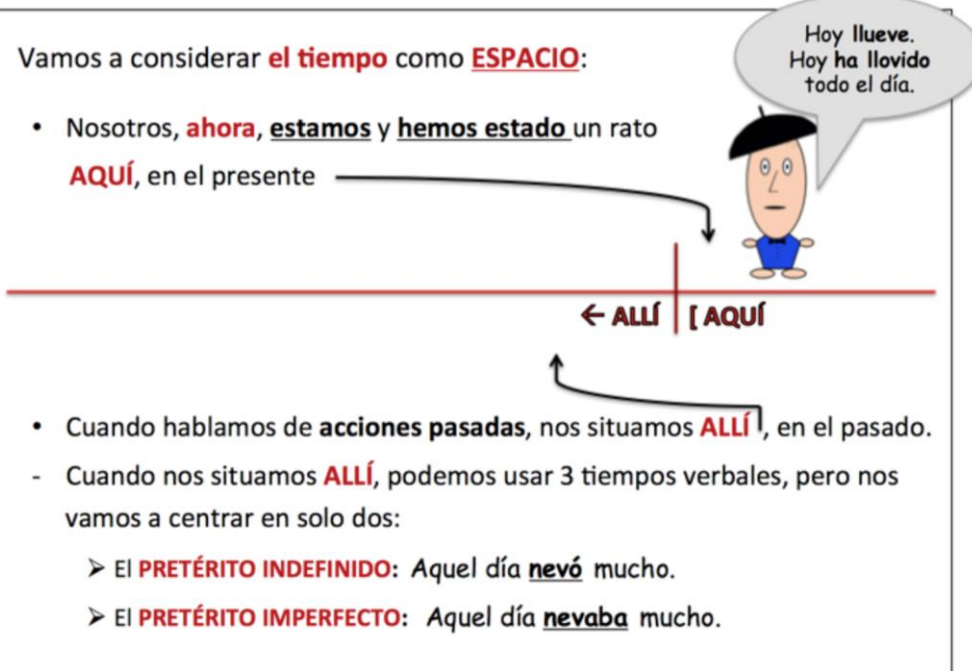
A continuación, vamos a estudiar **qué** significan algunos de estos tiempos. En rojo vamos a observar la línea del tiempo en la que podemos ver **el presente** (el **AQUÍ** o el ahora) y **los momentos pasados** (el **ALLÍ** o "aquel entonces"):

Figura 1. Muestra de la primera diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

I. EL SIGNIFICADO: Vamos a aprender que significa cada tiempo verbal:

o Vamos a considerar **el tiempo** como **ESPACIO**:

- Nosotros, **ahora**, **estamos** y **hemos estado** un rato **AQUÍ**, en el presente



← ALLÍ | [AQUÍ

- Quando hablamos de **acciones pasadas**, nos situamos **ALLÍ**, en el pasado.
- Quando nos situamos **ALLÍ**, podemos usar 3 tiempos verbales, pero nos vamos a centrar en solo dos:
 - El **PRETÉRITO INDEFINIDO**: Aquel día **nevó** mucho.
 - El **PRETÉRITO IMPERFECTO**: Aquel día **nevaba** mucho.

Figura 2. Muestra de la segunda diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

Entre todos, vamos a tratar de responder a estas preguntas:

- ¿Cuándo usamos el **Pretérito Indefinido** y cuándo usamos el **Pretérito Imperfecto**?
- ¿Cuál es la diferencia entre los dos tiempos? ¿Por qué?



Viví en una casa preciosa.

Tuve una amiga increíble, Julia.

Fueron unos años muy especiales.

Vivía en una casa preciosa.

Tenía una amiga increíble, Julia.

Eran unos años muy especiales.

← ALLÍ | [AQUÍ

Figura 3. Muestra de la tercera diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

Todo depende de **cómo** observemos esa acción pasada.
Es decir, todo depende de la **PERSPECTIVA**.

Usamos el **Pretérito Indefinido** o el **Pretérito Imperfecto** según **la perspectiva** en la que observemos esa acción pasada que está **allí**.

Figura 4. Muestra de la cuarta diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

LA PERSPECTIVA DEL PRETÉRITO INDEFINIDO

Usamos el PRETÉRITO INDEFINIDO cuando hablamos de una acción real pasada y completada que está **ALLÍ** y la observamos desde **FUERA**.

Con el INDEFINIDO nos enfocamos únicamente en **el resultado final** e ignoramos todo proceso realizado para llegar a esa finalidad.

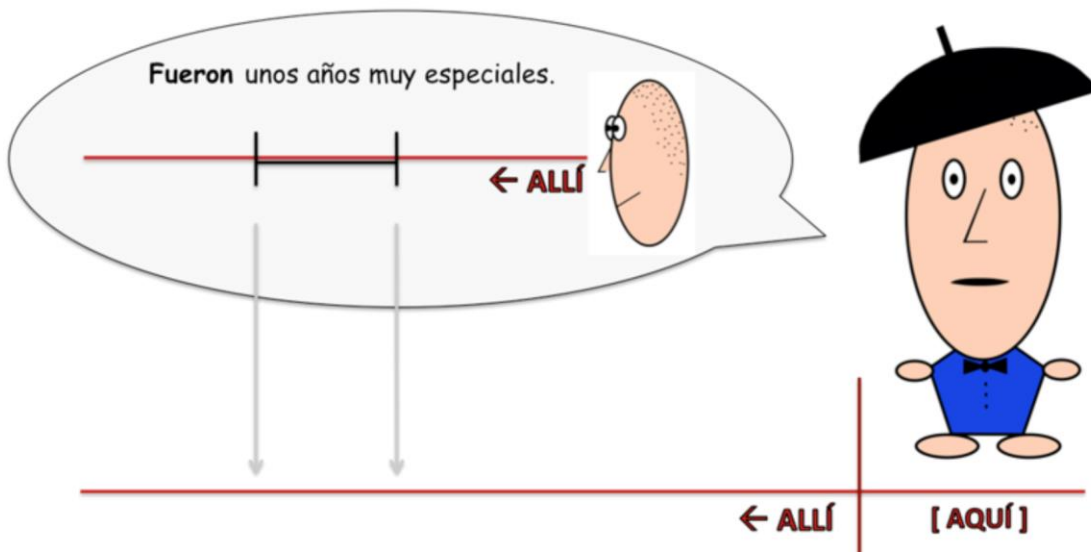


Figura 5. Muestra de la quinta diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

We use the **PRETERIT (Pretérito Indefinido)** when we talk about a past action, an action that is **THERE**, and we place ourselves **OUTSIDE** the action seeing it from afar.

With the PRETERIT **we focus on the results** of the process of that action, ignoring the processing time of how that action was completed.

Depending on what verbs we're using, its meaning can also change. For example:

- **With non static verbs** (such as *tomar, caminar, vivir, llover, etc.*), which are dynamic, the Preterit focuses on the results of an action (example #1, 2 and 4).
- **With static verbs**, (such as *ser, estar, tener, etc.*), which are NOT dynamic and lack of action, the Preterit concludes the results of the process as a dynamic quality, and NOT as a static quality (example #3).

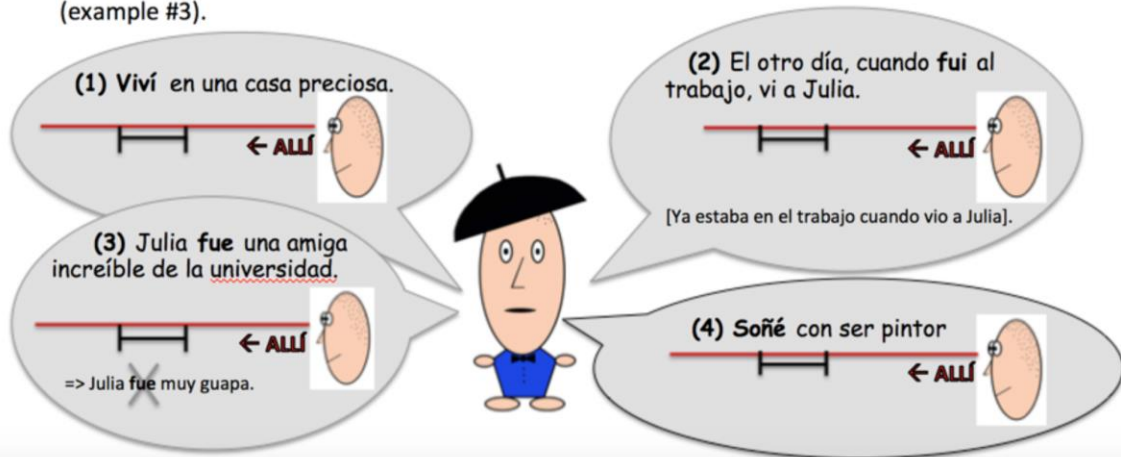


Figura 6. Muestra de la sexta diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

LA PERSPECTIVA DEL PRETÉRITO IMPERFECTO

Usamos el PRETÉRITO IMPERFECTO cuando hablamos de una acción pasada real o ficticia, una acción que está **ALLÍ**, y nos situamos **DENTRO** de esa acción.

Con el Imperfecto nos enfocamos **en el proceso de esa acción** (real o ficticia) todavía **no terminada**.

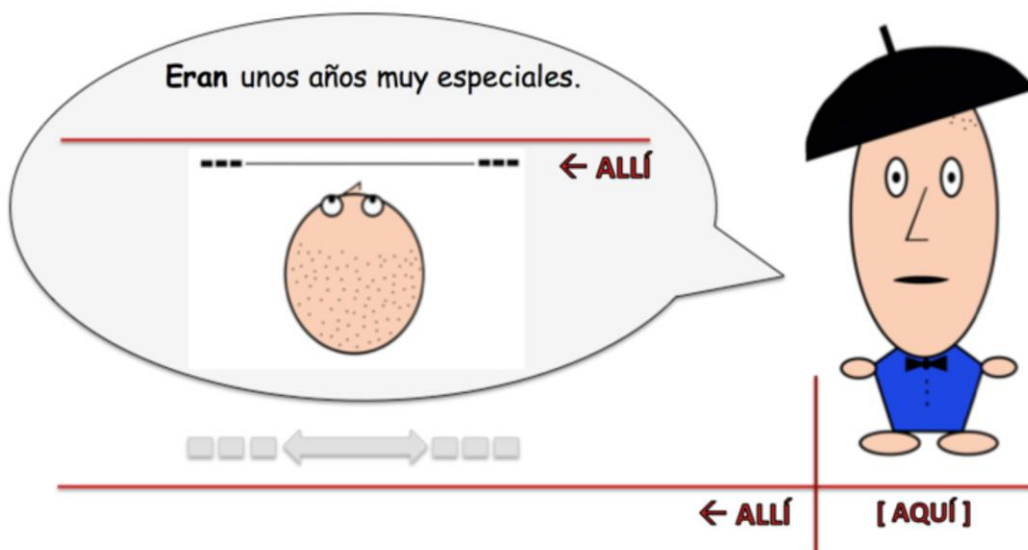


Figura 7. Muestra de la séptima diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

We use the **IMPERFECT (Pretérito Imperfecto)** when we talk about a past action, an action that is **THERE**, and we place ourselves **INSIDE** the action, focussing on the processing time of that action yet not completed.

The IMPERFECT is like the present tense (the action has not yet concluded), but placed in the past and is no longer 'here' (AQUÍ), but 'there' (ALLÍ).

Depending on what verbs we're using, it's meaning can also change. For example:

- **With non static verbs** (such as *tomar, caminar, vivir, llover, etc.*), which are dynamic, the Imperfect describes non-conclusive actions which took place in a regular basis (example #1 and 4), or describes the situation or moment in which an action took place (examples #2).
- **With static verbs** (such as *ser, estar, tener, etc.*), which are NOT dynamic and lack of action, the Imperfect describes the static quality of the subject, without concluding the results of the process as a dynamic quality (example #3).

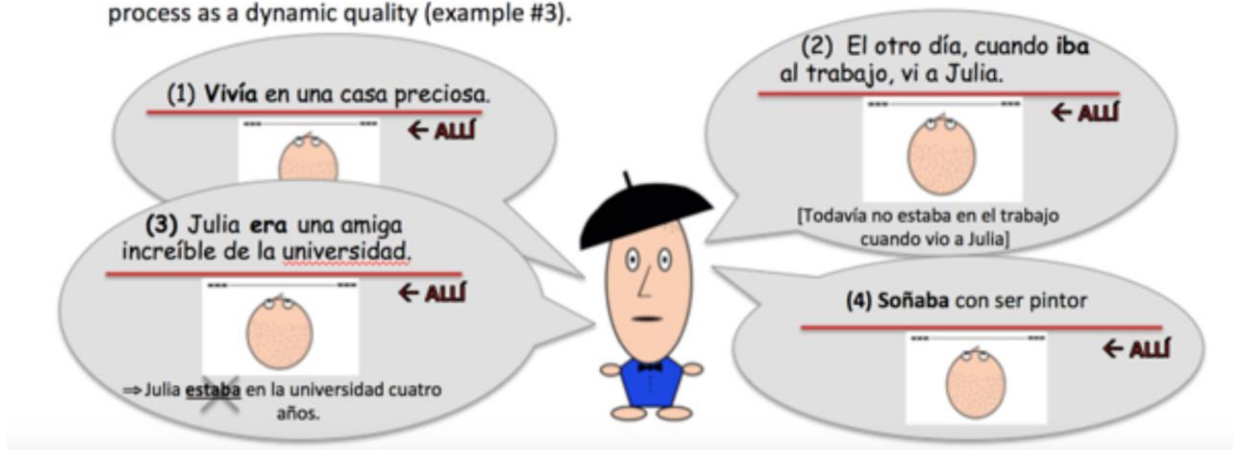


Figura 8. Muestra de la octava diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

La función principal de estas representaciones figurativas es facilitar la comprensión del significado de estas dos formas verbales a través de una representación gráfica del significado específico de cada una de ellas. Con ello, se pretende reducir el grado de abstracción de las propias formas lingüísticas e interpretar cada una de ellas por su carácter icónico. Tras observar las diapositivas, podemos destacar el modo en que la imagen lingüística permite al aprendiente “espacio-visualizar” el significado que representa cada forma verbal por medio de la perspectiva en la que sea observado y contado un hecho. De igual modo, eludiendo esas largas listas de casos o usos que se basan principalmente en la memorización de *qué* se usa en cada contexto, se proporciona al aprendiente una explicación más sencilla y accesible que le permite comprender de una manera lógica *por qué* usamos cada forma verbal y la oposición que hay entre el significado específico de cada una y su funcionamiento.

Dentro del marco de estas cuatro diapositivas, nos encontramos ante la presencia de varios elementos que han guiado la realización de la presentación: Por un lado, tenemos la prioridad del significado de cada una de las formas. Por otro, está el uso de las imágenes para interpretar visualmente el significado de las formas. Asimismo, para no distanciarnos e inferir en el enfoque principal del objeto de estudio, cabe destacar el uso de ambas lenguas (español e inglés) para la explicación de la oposición objeto de estudio (mostradas en las figuras 6 y 8), así como el uso exclusivo de la tercera persona de singular, tanto de las formas regulares como de las formas irregulares.

Una vez finalizada la primera sección de la explicación gramatical del significado de la oposición entre los dos tiempos verbales, se pasó a la segunda sección centrada en las formas de cada tiempo verbal. Esta sección consta de las dos últimas diapositivas (ver figuras 9-10 de anexo C): En la penúltima diapositiva está la conjugación de los verbos regulares en pretérito indefinido, acompañado de una lista de casi todos los verbos

irregulares. En esta lista, aparece la conjugación completa de los primeros cuatro verbos listados, seguido de la conjugación de otros verbos irregulares pero sin completar. El propósito de esto es que los participantes se familiaricen con las raíces irregulares de esos verbos y comiencen a sentirse capacitados para poder conjugarlo ellos mismos sin ayuda del profesor. En la última diapositiva se les presenta el pretérito imperfecto con los verbos irregulares y los únicos tres verbos irregulares.

II. LA FORMA:

EL PRETÉRITO INDEFINIDO – Verbos regulares

Pron. Personales	HABL-AR	COM-ER	VIV-IR
yo	habl-é	com-í	viv-í
tú	habl-aste	com-iste	viv-iste
él, ella, Ud.	habl-ó	com-ió	viv-ió
Nosotros-as	habl-amos	com-imos	viv-imos
Vosotros-as	habl-asteis	com-isteis	viv-isteis
Ellos, ellas, Uds.	habl-aron	com-ieron	viv-ieron

– Verbos irregulares

Verbos con raíz irregular: dijo, puso, estuvo...

La mayor parte de los verbos irregulares en Indefinido tienen una **raíz irregular**:

Verbos en *-ducir* → *-duj-*

Saber → <i>sup-</i>	Tener → <i>tuv-</i>	Querer → <i>quis-</i>	Conducir → <i>conduj-</i>
Poder → <i>pod-</i>	Estar → <i>estuv-</i>	Venir → <i>vir-</i>	Producir → <i>produj-</i>
Poner → <i>pus-</i>	Andar → <i>anduv-</i>	Hacer → <i>hic- e</i>	Traducir → <i>traduj-</i>
Haber → <i>hub-</i>	Decir → <i>dij-</i>	<i>hic- iste</i>	Introducir → <i>introduj-</i>
Caber → <i>cup-</i>	Traer → <i>traj-</i>	<i>hiz- o</i>	Reducir → <i>reduj-</i>

👁️ Y sus correspondientes verbos compuestos: *contener, intervenir, deshacer, contradecir, reproducir*, etc.

Todos estos verbos toman una única **terminación especial** en el Indefinido:

	<i>-e</i>	<i>-iste</i>	<i>-o</i>	<i>-imos</i>	<i>-isteis</i>	<i>-ieron (-eron*)</i>
Yo	<u>est</u> uve	<u>hic</u> e	<u>dij</u> e	<u>estuv</u> imos	<u>hic</u> isteis	<u>dij</u> ieron
Tú	<u>estuv</u> iste	<u>hic</u> iste	<u>dij</u> iste	<u>estuv</u> imos	<u>hic</u> isteis	<u>dij</u> ieron
Él, ella, usted	<u>estuv</u> o	<u>hic</u> o	<u>dij</u> o	<u>estuv</u> imos	<u>hic</u> isteis	<u>dij</u> ieron
Nosotros/-as	<u>estuv</u> imos	<u>hic</u> imos	<u>dij</u> imos	<u>estuv</u> imos	<u>hic</u> isteis	<u>dij</u> ieron
Vosotros/-as	<u>estuv</u> isteis	<u>hic</u> isteis	<u>dij</u> isteis	<u>estuv</u> isteis	<u>hic</u> isteis	<u>dij</u> isteis
Ellos, ellas, ustedes	<u>estuv</u> ieron	<u>hic</u> ieron	<u>dij</u> ieron	<u>estuv</u> ieron	<u>hic</u> ieron	<u>dij</u> ieron

* Si la raíz termina en *-j*.

Además, a diferencia de la conjugación regular, el acento está en la raíz en la 1ª y 3ª personas (*yo* y *él-ella-usted*), como muestra el subrayado en los ejemplos anteriores.

Por ejemplo:

SER / IR	fui, fuiste, fue, fuimos, fuisteis, fueron
ESTAR	estuve, estuviste, estuvo, estuvimos, estuvisteis, estuvieron
TENER	tuve, tuviste, tuvo, tuvimos, tuvisteis, tuvieron
PODER	pude, pudiste, pudo, pudimos, pudisteis, _____
PONER	puse, pusiste, puso, pusimos, _____, _____
SABER	supe, supiste, supo, _____, _____, _____
HACER	hice, hiciste, _____, _____, _____, _____
VENIR	vine, _____, _____, _____, _____, _____
QUERER	quise, _____, _____, _____, _____, _____
DECIR	dije, _____, _____, _____, _____, _____
TRAER	traje, _____, _____, _____, _____, _____
CONducIR	conduje, _____, _____, _____, _____, _____
TRADUCIR	traduje, _____, _____, _____, _____, _____

Figura 9. Muestra de la novena diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

EL PRETÉRITO IMPERFECTO – Verbos regulares:

	-ar (trabajar)	-er/-ir (comer)	decir)
yo	trabaj- aba	com- ía	dec- ía
tú	trabaj- abas	com- ías	dec- ías
él, ella, Ud.	trabaj- aba	com- ía	dec- ía
Nosotros-as	trabaj- ábamos	com- íamos	dec- íamos
Vosotros-as	trabaj- abais	com- íais	dec- íais
Ellos, ellas, Uds.	trabaj- aban	com- ían	dec- ían

– Verbos irregulares:

¡Solo hay tres verbos irregulares!

SER	era, eras, era, éramos, eráis, eran
IR	iba, ibas, iba, íbamos, ibais, iban
VER	veía, veías, veía, veíamos, veáis, veía

Figura 10. Muestra de la décima diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

A continuación del paquete de instrucción gramatical, está el paquete de actividades (vid. Anexo D). El paquete de actividades se compone de dos bloques: El bloque de actividades de interpretación y el bloque de actividades de producción. El tiempo que tomó cubrir tanto el paquete de actividades como el paquete de instrucción gramatical explícita cognitiva-operativa con el uso de imágenes, fue un total de dos semanas, 1 hora y 20 minutos dos veces a la semana, 5 horas en y 20 minutos en total.

Las actividades están planteadas en una serie ordenada, clara, equilibrada y con coherencia interna. El propósito es abordar un conjunto determinado de contenidos teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumnado y con una gradación apropiada de la dificultad. El objetivo principal del paquete de actividades es que los participantes apliquen los conocimientos adquiridos del paquete de instrucción gramatical explícita cognitiva-operativa y que usen las representaciones visuales como herramienta facilitadora para comprender el significado de cada tiempo verbal a través

de una interpretación aspectual lógica y sin la necesidad de recurrir a la información semántica ni las largas lista de usos.

El primer bloque está compuesto por las cuatro primeras actividades de interpretación y contienen *input estructurado* (IE). Las dos primeras están compuestas por 7 ítems cada una, la tercera por 5 ítems y la cuarta por 10 ítems. El propósito de estas actividades es focalizaran su atención hacia el significado de la forma meta dada para que los participantes distinguieran la oposición entre el pretérito indefinido y pretérito imperfecto. Las actividades adaptan el modelo presente en la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso *et al.* 2011) cuyo enfoque es de tipo cognitivo. Las imágenes, por otro lado, así como la sección previa, son diseñadas por la investigadora con la excepción de la figura que se encuentra en la primera actividad que fue tomada del artículo de Castañeda Castro *Potencial pedagógico de la gramática cognitiva*, y la adaptación de otra imagen tomada de Alonso *et al.* 2011 (p. 139) que se encuentra en la cuarta actividad.

El segundo bloque está compuesto por tres actividades de producción que, a su vez, se encuentran divididas en dos secciones. La primera sección abarca la actividad cinco que es una actividad de producción de *output estructurado* (OE) siguiendo los mismos principios de IE. Esta actividad dispone de un total de 14 ítems y conllevaba conjugar el verbo ofrecido y seleccionar el tiempo verbal más apropiado según su función significativa. La segunda sección de este segundo bloque trata de las últimas dos actividades de producción, pero esta vez más abiertas con el fin de que los aprendientes ejecutasen libremente todos sus capacidades y conocimientos adquiridos a través del paquete de instrucción gramatical cognitivo-operativo y las previas AI y AP.

Con la explicación gramatical y la aplicación didáctica, logramos cumplir con los tres procesos del mecanismo del PI (Procesamiento de *input*): (1) Los principios de conexión entre forma y significado con los que, a través de las ilustraciones, los participantes pudieron visualizar y conceptualizar de manera aspectual la diferencia significativa entre las dos formas verbales. (2) La interacción y negociación del significado con la que los participantes consiguieron cambiar sus estrategias naturales por medio de la reflexión y la reestructuración mental del planteamiento de las estructuras semánticas. (3) El principio del procesamiento del mapa sintáctico (*principios de parsing*), en el que los participantes aplicaron sus conocimientos léxicos y semánticos adquiridos para alcanzar la interpretación correcta y lógica siguiendo los conocimientos del mundo.

Las actividades planteadas siguieron los principios de la IP (*Instrucción de procesamiento*, VanPatten, 1996, 2002, 2003, 2007) que permitieron fortalecer los recursos atencionales del alumno y centrar su atención en las formas planteadas. Estas actividades también siguieron las sugerencias planteadas por Llopis García (2009) que aplican esos principios tanto a actividades de interpretación del *input* como a actividades de producción del *output*.

Para la creación del material utilizado, tanto en el paquete de instrucción gramatical como en este paquete de actividades, se tuvo en cuenta la propuesta de Llopis (2009) y las pautas teóricas de la Instrucción de procesamiento de Van Patten (1996, 2002, 2003, 2004) resumidas por Alonso (2004):

- Enseñar un elemento cada vez
- Mantener el significado siempre presente.
- Hacer que los aprendientes apliquen el *input* (y, en nuestro caso, también el *output*).
- Suministrar *input* tanto oral como escrito.
- Pasar de la oración al discurso.

- Tener en cuenta las estrategias de procesamiento de los aprendientes.

4. Resultados del *pre-test* y del *post-test*

Utilizamos el *pre-test* (vid. Anexo B) para saber el nivel de conocimiento de la forma meta que tenía los participantes. De las tres actividades, la media de la primera, que era una actividad de selección, fue de 9,5 respuestas acertadas de 12 ítems (que en porcentaje serían un 63,3%). La media de la segunda actividad, actividad de interpretación, fue de 2,8 respuestas acertadas de los 5 ítems presentes (57,5%). Finalmente, la media de la tercera actividad, también actividad de interpretación, fue de 2,3 respuestas acertadas de los 5 ítems (47,5%). La media de los resultados globales de la prueba inicial (*pre-test*) fue de 14,75 respuestas acertadas de 25 ítems (59%).

Para verificar el nivel de mejora de los participantes, después de completar la instrucción gramatical explícita de base cognitiva y la realización de las actividades de comprensión y producción con IP, se realizó el *post-test* (vid. Anexo E). La media de la primera actividad, actividad de producción, pasó de 9,5 respuestas acertadas a 13,5 (que en porcentaje corresponde a un aumento de 63,3% a 90%). La media de la segunda actividad, actividad de interpretación, pasó de 2,8 respuestas acertadas a 4,25 (aumento de 57,5% a 85% de los aciertos). La media de la tercera actividad, también actividad de interpretación, pasó de 2,3 respuestas acertadas a 3,8, (aumento de 47,5% a 77,5% de aciertos). La media de los resultados totales del *post-test* fue de 18,25 respuestas acertadas de los 25 ítems (es decir, representa un aumento del 59% al 73%), logrando así un 14% más de respuestas acertadas.

A continuación podemos observar la tabla y la representación gráfica que comparan los resultados del *pretest* y del *posttest* siguiendo la técnica de estadística descriptiva:

		Estadísticos	
		PRE TEST	POST TEST
N	Válido	16	16
	Perdidos	0	0
Media		14,7500	18,2500
Mediana		15,5000	19,0000
Moda		16,00	19,00
Desviación estándar		3,76829	3,85573
Varianza		14,200	14,867
Mínimo		6,00	7,00
Máximo		20,00	23,00
Suma		236,00	292,00

Tabla 3. *Estadística descriptiva de los resultados obtenidos en total.*

Como se observa en la media de la tabla, hubo un mayor número de respuestas correctas en el *posttest* que en el *pretest* con una diferencia de 3,5 , así como en la mediana que pasó de 15,5 en el *pretest* a 19 en el *posttest*. La Moda tuvo un aumento de 3 del *pretest*

al *posttest* y entre los dos *tests* hubo una desviación estándar con un aumento de 0,08744 en el *posttest* y una varianza de 0,667. La diferencia en el mínimo fue de 1 entre el *pretest* y el *posttest* y en el máximo es de 3. En la suma podemos ver un aumento de 56. La figura 1 representa el gráfico de barras que compara las medias del *pretest* y del *posttest*:

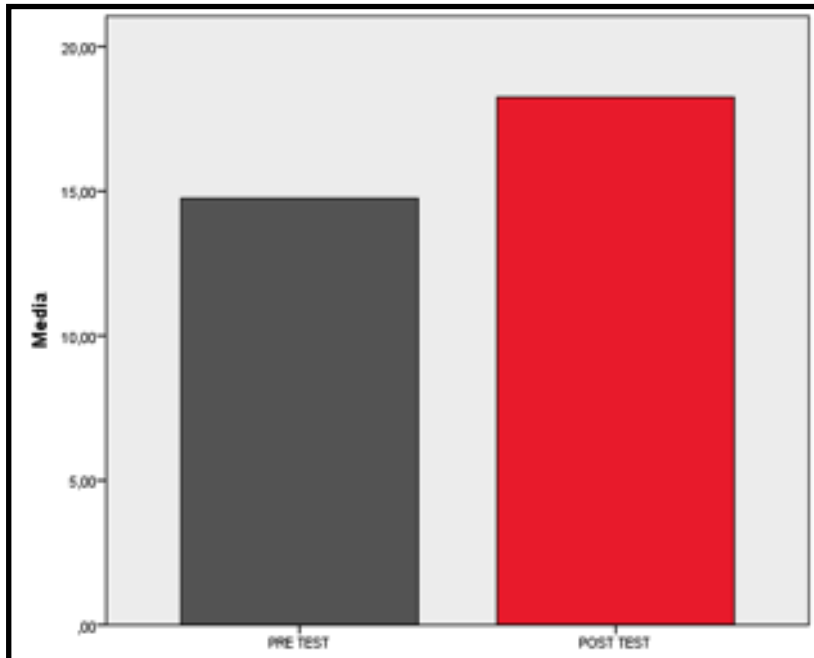


Gráfico 1. Medias globales del 'pre-test' (14.7) y del 'post-test' (18.2)

Con el fin de comprobar si existía una diferencia significativa entre las medias globales del *pre-test* y el *post-test*, realizamos una *Prueba T de Student para muestras relacionadas*. En la tabla 4 podemos observar los resultados de dicha prueba.

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 PRE TEST - POST TEST	- 3,50000	2,09762	,52440	-4,61774	-2,38226	-6,674	15	,000

Tabla 4. *Prueba t-test de muestras emparejadas*.

Tras la lectura del resultado pudimos ver que sí existía una diferencia significativa ($p = 0,00$) ($p < 0,05$) y que por lo tanto el tratamiento había sido globalmente eficaz. A continuación podemos observar la tabla 5 y el gráfico 2 que comparan las medias de las tres actividades por medio de una estadística descriptiva:

Estadísticos descriptivos		
	N	Media
ACTIVIDAD 1 PRE-TEST	16	9,5000
ACTIVIDAD 1 POST-TEST	16	10,1250
ACTIVIDAD 2 PRE-TEST	16	2,8750
ACTIVIDAD 2 POST-TEST	16	4,2500
ACTIVIDAD 3 PRE-TEST	16	2,3750
ACTIVIDAD 3 POST-TEST	16	3,8750
N válido (por lista)	16	

Tabla 5. Estadística descriptiva con las medias de las tres actividades.

En la tabla podemos observar los aumentos que ha habido en la media de respuestas correctas en el *posttest*: En la actividad 1 hubo un aumento de 0,6250 de media de respuestas correctas; en la actividad 2 hubo un aumento de 1,3750 de media de respuestas correctas; y en la actividad 3 un aumento de 1,5. El gráfico 2 representa el gráfico de barras que compara las medias de las tres actividades en el *pretest* y en el *posttest*:

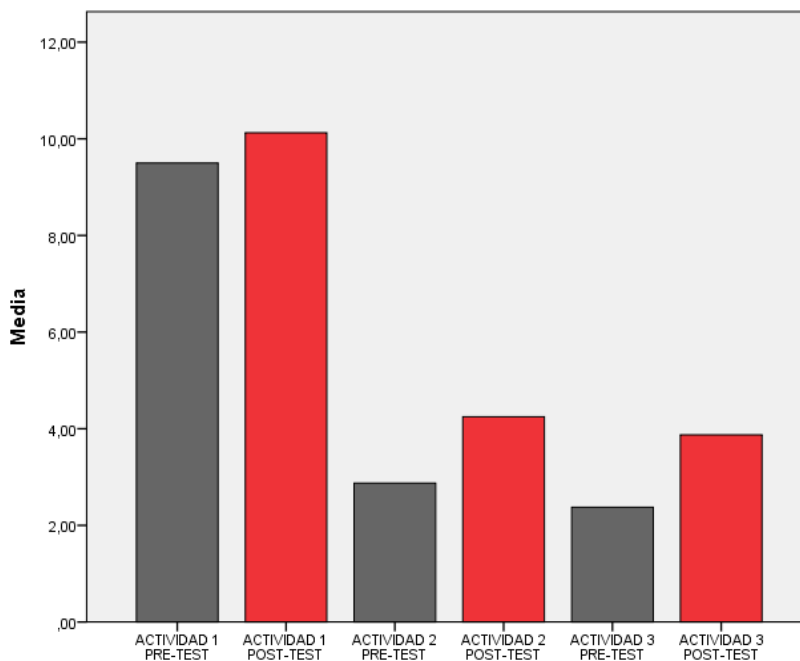


Gráfico 2. Comparación de medias de las tres actividades.

Los resultados de la investigación muestran una diferencia significativa entre el *pretest* y el *posttest* en las dos actividades de interpretación y su alcance puede ser cuantificado por medio de la recogida de datos en la fase experimental. Sin embargo, los planteamientos realizados no lograron una diferencia lo suficientemente significativa entre el *pretest* y el *posttest* en las actividades de producción. A pesar de ello, debemos tener en cuenta las limitaciones que hubo en este estudio y hemos de considerar los

estudios realizados por Cadierno (1995), Benati (2001 y 2005), Nicola (2015), entre otros, que confirman la eficacia de la IP sobre la capacidad tanto de interpretación del *input* como de producción del *output* por parte de los aprendientes que la reciben facilitándoles establecer la conexión de forma y significado (CFS).

Conclusiones

En este estudio hemos expuesto la elaboración del marco teórico, el diseño del estudio, la elaboración de los materiales didácticos, la observación de la recogida de datos y el análisis de los resultados con el objetivo principal de implementar y pilotar una instrucción gramatical de base cognitiva siguiendo los principios de Procesamiento del input (PI) y usando las representaciones visuales basadas en el Foco en la Forma (FonF) para enseñar la oposición pretérito indefinido e imperfectos a aprendientes de ELE de nivel A2.3.

Para llevar a cabo este objetivo general se diseñó una propuesta didáctica de gramática cognitivo-operativa con imágenes que representan metafóricamente el significado de esa forma y se realizaron una serie de actividades de interpretación y de producción siguiendo los principios establecidos por VanPatten (1996, 2002, 2003, 2007) en la Instrucción de procesamiento (IP).

Los objetivos específicos que se quisieron alcanzar fueron tres: observar los efectos conseguidos con el tratamiento basado en la gramática cognitivo-operativa con la representación visual como herramienta facilitadora; pilotar la propuesta con un grupo de aprendientes de nivel A2.3 y verificar el nivel adquirido del contraste pretérito indefinido e imperfecto comparando; y, finalmente, comprobar la eficacia que hay en la representación figurativa para la comprensión del significado de cada tiempo verbal y su carácter espacio-aspectual.

Tras los resultados de nuestro estudio podemos concluir que los planteamientos realizados lograron demostrar la validez de nuestra propuesta y que cumplimos con el objetivo de verificar la eficacia de la instrucción gramatical explícita teniendo en cuenta el significado conceptual y la representación metafórica a través de representaciones figurativas en el que se basa la GC. De todos modos, tras las conclusiones realizadas, nos permitimos poner de relieve la posibilidad de futuras investigaciones que indaguen más la eficacia que contienen las representaciones figurativas. Una investigación con diseño experimental que pueda mostrar la eficacia del grupo que recibe la instrucción gramatical de base cognitiva siguiendo los principios de *Procesamiento del input* y usando las imágenes basadas en el foco en la forma, frente a un grupo de control que no reciba esta instrucción.

Los hablantes de una misma lengua comparten muchos rasgos socioculturales y lingüísticos que les hacen concordar con su modo de percibir la realidad. Ahora, esta interconexión puede ser la causa por la que muchos aprendientes de una L2, en su nivel inicial y debido a la posibilidad de que no hayan sido expuesta a percibir el mundo de la misma manera en que lo perciben los hablantes nativos de esa lengua, no comprendan el funcionamiento del conjunto de unidades lingüísticas. Partiendo del hecho de que el habla es una facultad estrechamente relacionada a la visual, a través de la cual expresamos lo que percibimos del mundo que nos rodea asignándole categorías y conceptos, consideramos el papel de la imagen en la lingüística cognitiva como una herramienta que permite visualizar y comprender el valor significativo de esos conceptos bajo diferentes perspectivas y conceptualizaciones metafóricas.

Se comprende que la imagen es una representación del pensamiento, es la percepción de la realidad que nos rodea, es una metáfora que representa visualmente la

perspectiva con la que observamos la realidad. Las representaciones que proponemos son imágenes que representan metafóricamente el significado de esa forma estudiada y cumplen con la teoría del *Foco en la forma*. Son representaciones metafóricas que permiten comprender de una manera sencilla, lógica y natural el significado de esa forma y, a su vez, logran transmitir el significado por medio de una descripción de la *concepción aspectual* y del concepto de *modelo epistémico temporal* propuesto por Langacker (1991). De allí, según cómo el sujeto conceptualizador perciba esa realidad, configura la representación de la realidad y su devenir a través del tiempo. Por tanto, intentamos llevar a los aprendientes hacia una reflexión para que puedan procesar las diferentes perspectivas y la razón por la que las estructuras gramaticales son estructuras semánticas que reflejan la perspectiva de una situación. Al fin y al cabo, concebimos la gramática como la raíz o el esqueleto de la lengua compuesta de estructuras conceptuales que, combinadas adecuadamente, habilitan la capacidad para comunicar y deliberar la realidad que percibimos.

Existen ahora propuestas que explican el funcionamiento de las representaciones gráficas y figurativas para el procesamiento adquisitivo de una segunda lengua. Podemos citar a los pioneros dentro de la Lingüística Cognitiva, como Lakoff y Johnson (1980), Lakoff y Turner (1989), Lakoff (1987, 1989, 1990, 1992), Johnson (1987), entre los más destacados, y a otros grandes lingüistas y pedagogos contemporáneos como Ruiz Mendoza (1998), Cuenca y Hilferty (1999), Castañeda Castro (2004, 2006), Ruiz Campillo (2007) Castañeda Castro y Alonso (2009), entre otros. No obstante, son pocas las investigaciones empíricas realizadas para demostrar su eficacia. Por ello, hemos decidido ampliar el alcance de nuestra investigación para incluir el posible efecto del uso de las representaciones visuales para comprender el funcionamiento de las estructuras semánticas de una lengua a través del valor operativo de la GC. Tras el pilotaje que hemos realizado en este trabajo, sería muy interesante llevar un estudio de tipo experimental, con dos grupos, para comparar la instrucción basada en IP e imágenes con una instrucción basada en IP pero sin imágenes para ver si existe diferencia significativa en la adquisición.

Esperemos que nuestro estudio pueda contribuir a aportar datos empíricos que permitan consolidar las intuiciones que compartimos con muchos docentes de lengua extranjera que usan la imagen como herramienta facilitadora en la enseñanza de formas y estructuras gramaticales.

Referencias bibliográficas

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), (2015). *Performance Descriptors for Language Learners*. [en línea] Disponible en: <https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLPerformance-Descriptors.pdf>
- Alonso Raya, R. (2004). "Procesamiento del input y actividades gramaticales". *RedELE*. Número 0 [en línea] Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b
- Alonso Raya, R.; Castaneda Castro, A; Martinez Gila, P; Lopez, L. M. (2011). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Castañeda Castro, A., Ortega Olivares, J. (2001). "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE." *Estudios de lingüística*, N. extra 1, pp 213-248 [en línea] Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf
- Castañeda Castro, A. (2004). "Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español." *Revista mosaico*, 14, pp. 7-11. [en línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306824>
- Castañeda Castro, A. (2004). "Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español". Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española General y Teoría de la literatura. [en línea] Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/9758>
- Castañeda Castro, A. (2006). "Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas". Universidad de Granada. *RAEL: Revista electrónica de lingüística aplicada*, 5, pp. 107-140.
- Castañeda Castro, A. (2006). "Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE." *Boletín de ASELE*, 34, pp. 11-28. [en línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3030319>
- Castañeda Castro, A., Alonso Raya, R. (2009). "La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE." *MarcoELE*, 8 [en línea] Disponible en: <https://marcoele.com/la-percepcion-de-la-gramatica-aportaciones-de-la-linguistica-cognitiva-y-la-pragmatica/>
- Centro Virtual Cervantes, (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Fecha de consulta 20 de abril de 2016]
- Croft, W., Cruse, D.A. (2008). "Lingüística Cognitiva", pp. 65-106. Cambridge University Press.

Cuenca, M.J., Hilferty, J. (1999). "Introducción a la lingüística cognitiva." Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

Doughty, C., Long, M. (2003). "The Handbook of Second Language Acquisition." *Ed. Blackwell Publishing*, Oxford.

Doughty, C., Williams, J., Traducción: Antonio Palacios Romero (2009). "Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas". Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Johnson, M. (1987). "The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: University of Chicago Press.

Krashen, S. 1977. "Some Issues Relating to the Monitor Model". In H. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (eds.). On TESOL '77, 144-158. Washington DC: *Teachers of English to Speakers of Other Languages*.

Krashen, S. D. (1981). "Second Language Acquisition and Second Language Learning". University of Southern California. Oxford: Pergamon Press.

Lakoff, G., Johnson, M. (1980). "Metaphors We Live By". London: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1987). "Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind". The University of Chicago Press.

Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: "A Field Guide to Poetic Metaphor"*. The University Of Chicago Press.

Lakoff, G. (1990). "The Invariance hypothesis: Is abstract reason based on image-schemas?". *Cognitive Linguistics* (includes Cognitive Linguistic Bibliography), Volume 1, Issue 1, pp. 39-74. Walter de Gruyter, Berlin/New York.

Lakoff, G. (1992). "The Contemporary Theory of Metaphor". Cambridge University Press. [en línea] Disponible en: <http://terpconnect.umd.edu/~israel/lakoff-ConTheorMetaphor.pdf>

Langacker, R. W. (1987). "Foundations of Cognitive Grammar", *Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. W. (1991). "Foundations of Cognitive Grammar", *Vol. 2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. W. (1991). "Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar". *Cognitive Linguistics Research 1*. Editors René Dirven, Ronald W. Langacker. Mouton de Gruyter. Berlin. New York.

Langacker, R. W. (2000). "Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva. Estudios cognoscitivos del español". Número monográfico de la revista RESLA (1) (Asociación

Española de Lingüística Aplicada), pp. 19-65. [En línea] Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876279>

Langacker, R. W. (2008). "Cognitive Grammar: A Basic Introduction". Oxford: Oxford University Press.

Llopis-García, R. (2009). "Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera". *Tesis doctoral inédita*. Universidad Antonio de Nebria. Madrid.

Long, M. H. (1991). "Focus on Form: A design Feature in Language Teaching Methodology". DEBOT, K., R. GINSBERG y C. KRAMSCH (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.

Long, M. H., Robinson, P. (1998). "Atención a la Forma". Capítulo 2 [en línea] Disponible en: https://campusvirtual.nebrija.es/bbcswebdav/pid-221107-dt-content-rid-480530_1/courses/A5688401-F215-47A0-83A2-EF234AFB73B7/Long_Robinson_1998_Atenci%C3%B3n%20a%20la%20forma.pdf

Ruiz Campillo, J. P. (2004). "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El casus belli de la 'concordancia temporal'". *RedELE*. 2 [en línea] Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72240>

Ruiz Campillo, J. P. (2004). "La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español". *Journal of Spanish Language Teaching*. Volume 1, pp. 62-85.

Ruiz Campillo, J. P. (2004). "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto". *Revista mosaico*. Número 15 [en línea] Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23247797.2014.898518>

Ruiz Campillo, J. P. (2007). "Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE". *MarcoELE*, 5 [en línea] Disponible en: <https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>

Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. (1998). "Understanding through metonymy: the role of metonymy in communication and cognition". B. Peñas (Ed.), "The Pragmatics of Understanding and Misunderstanding". Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones, Zaragoza, pp. 197-208.

Van der Walt, J. (1992). "Linguistics and Second Language Teaching: An assessment". [En línea] p. 169-182. Disponible en: www.ajol.info/index.php/spl/article/download/117276/106843

VanPatten, B. (1996). "Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition". Greenwood Publishing Group.

Van Patten, B. (2002). "Processing Instruction: An Update". Language Learning Research Club, University of Michigan.

Van Patten, B. (2003). "From input to output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition". New York: McGraw-Hill Second Language Professional Series, pp. 25-76

Van Patten, B. (2004). "Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary". Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates [en línea] Disponible en: <http://www.tesl-ej.org/ej35/r5.pdf>

VanPatten, B. Williams, J. (Eds.), (2007). "Input Processing in Adult Second Language Acquisition". *Theories in second language acquisition: An introduction*. pp. 115-135. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.