

# ÍNDICE

<b>I.</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
	1.1. Motivación .....	1
	1.2. Cuestiones de la investigación .....	2
<b>II.</b>	<b>ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	<b>3</b>
	2.1. El papel de la producción en ASL: Hipótesis del output .....	3
<b>III.</b>	<b>MÉTODO</b> .....	<b>9</b>
	3.1. Sujetos .....	9
	3.2. Formas meta .....	12
	3.3. Procedimiento .....	14
	3.3.1. Calendario del experimento .....	14
	3.3.2. Tratamiento .....	15
	3.4. Materiales e instrumentos .....	18
	3.4.1. Materiales .....	18
	3.4.2. Instrumentos de evaluación .....	20
	3.5. Puntuación de los datos y el Análisis .....	21
	3.5.1. Puntuación del subrayado .....	21
	3.5.2. Puntuación de la prueba .....	21
	3.5.3. El análisis estadístico .....	23
<b>IV.</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>25</b>
	4.1. Resultados de la percepción .....	25
	4.2. Resultados de la prueba: El asunto de la adquisición .....	28
<b>V.</b>	<b>DISCUSIÓN</b> .....	<b>31</b>
	5.1. Efectos de la producción en la percepción .....	31
	5.2. Efectos de la producción en el aprendizaje .....	32
<b>VI.</b>	<b>CONCLUSIÓN</b> .....	<b>36</b>
	6.1. El resumen de hallazgos e implicaciones pedagógicas .....	36
	6.2. Limitaciones y sugerencias para futuros estudios .....	38
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>40</b>
	<b>APÉNDICES</b> .....	<b>44</b>
	<b>GLOSARIO</b> .....	<b>54</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Motivación

En el marco de la adquisición de la segunda lengua (ASL), la producción oral y escrita son destrezas de igual rango e importancia que las destrezas de recepción (comprensión de textos orales y escritos) puesto que todas ellas contribuyen a la competencia lingüística del hablante. Sin embargo, en el currículo de la mayoría de los departamentos de español de las universidades coreanas se presta menor atención a las actividades productivas. Es cierto que se incluyen en su currículo y se adoptan tareas para la expresión escrita u oral, como la redacción y la conversación según el objetivo o las necesidades del curso, pero el tiempo que se dedica a su práctica es mucho más limitado que el empleado en las actividades receptivas como leer y escuchar. En muchas ocasiones, los alumnos pasan la mayoría del tiempo de clase dedicados a procesar *input* y, apenas, tienen oportunidad de producir lengua meta en el aula. Esto se debe a que la producción se considera sólo como el resultado del aprendizaje tal como explica S. Krashen 1985 en su Hipótesis del Input. Como es sabido, este autor defiende que la adquisición es el resultado del input comprensible y no de la producción; la producción de los aprendices de segunda lengua (L2) surge de desarrollar la competencia por medio del input comprensible y no contribuye directamente a la adquisición (Krashen, 1989: 456).

Muchos investigadores de la ASL consideran el input comprensible como el

factor clave para la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, tras la aparición del influyente artículo de M. Swain 1985, ha surgido la necesidad de revisar el papel de input, ya que en él se demuestra que el input comprensible por sí mismo no es una condición suficiente para se produzca la adquisición.

## **1.2. Cuestiones de la investigación**

Este estudio investiga los efectos de la producción en la percepción y el aprendizaje de los pasados españoles y la eficacia relativa de dos tipos de tareas de producción. Las preguntas específicas para la investigación son:

- 1) ¿Las actividades de producción impulsan, en aprendices de L2, la percepción para detectar y fijarse en el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto en el input subsiguiente?
- 2) ¿Los grupos que lleven a cabo tareas de producción mostrarán más exactitud en el uso de las formas meta que el grupo de comparación después del tratamiento?
- 3) ¿Dos tipos diferentes de tareas de producción tendrán efectos diferentes en la adquisición de las formas meta en los alumnos de ELE (español como lengua extranjera)?
- 4) Si la producción beneficia la adquisición de las formas meta de estudiantes de ELE, ¿el efecto se mantendrá hasta después del período de la prueba posterior retrasada?

## 2. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1. El papel de la producción en ASL: Hipótesis del output<sup>1</sup>

A pesar de que muchos estudios de ASL se han interesado en investigar cómo -con qué método o técnica- se puede facilitar el desarrollo de la gramática de la interlengua de los alumnos, existen pocos orientados a estudiar el papel de la producción en el proceso de aprendizaje. Esto refleja, como ya hemos mencionado en el apartado de la introducción, la suposición de que la producción es sólo una señal que nos muestra las consecuencias de la adquisición ya ocurrida, y, así, no lleva a cabo ninguna función relevante en el proceso de adquisición (S. Krashen 1981; 1985; 1989).

Pero la Hipótesis del output de M. Swain 1985 nos induce a reconsiderar dicha idea. Según ella, el aprendiz necesita la oportunidad de utilizar de manera significativa los recursos lingüísticos para conseguir tanto la fluidez como la precisión. Es decir, el input comprensible no constituirá una condición suficiente para adquirir la L2 con éxito. La producción del *output comprensible* por parte de los estudiantes desempeña un papel independiente del que tiene el input comprensible para facilitar el aprendizaje de segunda lengua. Se defiende que cuando el estudiante tenga problemas para comunicarse en la lengua meta con su interlocutor, se le presionará para que modifique su output de manera que sea más preciso, coherente y

---

<sup>1</sup> Es un término especializado en el marco de la adquisición de segunda lengua que se refiere a la producción.

adecuado. Durante el proceso, él pondrá más atención en las formas para expresar lo que quiere decir. De esta manera, el alumno puede desplazarse del proceso semántico al sintáctico o gramatical. Mientras que comprender un mensaje es algo que puede realizarse con poco análisis sintáctico, producirlo requiere poner atención en la manera de expresarlo (Ellis, 1994: 282).

Su argumento se basa en que en Canadá existe un medio que favorece la inmersión, cuya característica consiste en el rico input comprensible. Y, aunque en este medio los alumnos reciben suficiente input comprensible a lo largo de más de ocho años, su interlengua (IL) sigue estando lejos de la forma meta y los aprendices no consiguen desarrollar distinciones gramaticales marcadas como las que se dan en francés entre el *passé composé* y el *imparfait* (Ellis, 1994: 282).

No obstante, hay que darse cuenta de que la Hipótesis de M. Swain 1995 no niega la importancia del input ni su comprensión, sino que es un intento de completar la idea basada en el input, como indica la propia autora.

M. Swain 1993, 1995, 1998 ha concretado cuatro funciones del output que se dan en el proceso cognitivo del aprendizaje. De todas ellas, en este estudio nos vamos a centrar en la función de la percepción (*noticing*). Al producir la lengua meta, es posible que el aprendiz tenga dificultad para comunicarse y esto le llevará a reconocer lo que no sabe o lo que sólo sabe parcialmente. Este proceso de percepción del problema en su interlengua puede provocar en el aprendiz la necesidad de resolver su deficiencia lingüística. Esta misma función se relaciona con lo que R. Schmidt y S. Frota 1986 llaman percibir el desajuste (*noticing the gap*). Lo explican así “un aprendiz de segunda lengua empezará a aprender la forma meta si ésta se presenta en

un input comprendido y ‘percibido’ en el sentido corriente de la palabra, es decir, consciente” (Swain & Lapkin, 1995: 311). Aquí nos encontramos con el hecho de que esta función concuerda con la *atención a la forma*, que da énfasis a la integración de la atención a la forma y la atención al significado (S. Izumi, 2000).

M. Swain y S. Lapkin 1995 proponen un esquema del aprendizaje de una L2 desde el punto de vista del output. Cuando el aprendiz percibe el problema como consecuencia de producir la lengua meta, hace un análisis que lleva al output modificado: la percepción tendrá lugar gracias a la retroalimentación interna o externa que induce a generar alternativas y evaluarlas a través de varios niveles de análisis. Si no encuentra una solución, buscará el input pertinente con más atención. Según M. Swain y S. Lapkin 1995, lo que ocurre entre el primer output y el segundo es una parte del proceso de la ASL.

Hasta el momento presente, son escasos los estudios que han investigado la función de la percepción del output, y, además, de ellos, pocos han producido resultados claros. M. Swain y S. Lapkin 1995 estudiaron si el output lleva a los alumnos a reconocer los problemas en su interlengua y, en el caso de hacerlo, si dicho reconocimiento provoca procesos internos relacionados con la ASL como consecuencia. En una de estas investigaciones, mientras los informantes hacían una tarea de redacción, se les pidió que pensarán en voz alta para mostrar sus procesos internos. Los resultados proporcionan pruebas positivas a las preguntas de la investigación, que, recordamos, planteaban si el output lleva a los alumnos a reconocer los problemas en su interlengua y, en el caso de hacerlo, si dicho reconocimiento provoca procesos internos relacionados con la ASL como

consecuencia.

Pero este estudio no se fijó en si la consciencia de los problemas durante la producción iba a inducir a los alumnos a buscar el input subsiguiente con más atención. Este último aspecto es el punto de partida del estudio de Izumi et al.

Izumi y sus colegas realizaron una serie de estudios (S. Izumi y M. Bigelow, 2000; S. Izumi, M. Bigelow, M. Fujiwara, & S. Fearnow, 1999) para averiguar si, cuando el input pertinente se da posteriormente, el output promueve la percepción y el aprendizaje de la forma gramatical específica. En uno de sus estudios, referido al pasado condicional hipotético del inglés (*English past hypothetical conditional*), compararon dos grupos de estudiantes de ISL (inglés como segunda lengua): un grupo experimental, que tuvo la oportunidad de dar output y recibir el subsiguiente input pertinente; y el otro - un grupo de control - , que recibió el mismo input, sólo para la comprensión. Este formato fundamental se realizó dos veces utilizando dos tipos de tarea distintos: 1) reconstrucción de un texto, 2) redacción guiada; y se cambió el orden de las tareas en cada uno de los estudios.

Para medir la percepción, se pidió a los participantes que subrayaran en el input lo que creían importante para la producción posterior. Sus resultados apoyaron la función de la percepción del output en la ASL sólo parcialmente. Como el grupo de control también mejoró significativamente su percepción, no se pudo comprobar la hipótesis de que la tarea de proporcionar output llevara a poner más percepción en el input al grupo experimental que al grupo de control.

En segundo lugar, la forma meta mejoró significativamente *sólo* después de la segunda fase de la experimentación de ambos tipos de tarea, lo cual nos indica que se

necesita disponer de amplias oportunidades en la producción de output y la recepción de input para que se produzca algún efecto positivo en el aprendizaje de una L2. Los investigadores no pudieron determinar la ventaja de una tarea sobre otra, a pesar de que invirtieron el orden de dichas tareas para averiguar este punto.

S. Izumi 2000, basándose en las conclusiones anteriores, investigó si el output y el realce del input pueden impulsar la percepción y el aprendizaje de la relativización del inglés aisladamente o en conjunción. Empleó la tarea de reconstrucción asistida por ordenador como tarea de output, y tomar apuntes como instrumento de medición de la percepción en el momento. Esta vez, obtuvo un resultado favorable para la función de la percepción del output: los sujetos que realizaron las actividades del output-input mostraron un aumento del aprendizaje, frente a los que fueron expuestos al mismo input con el único objetivo de la comprensión.

Recapitulando: aunque diversos estudios hayan tratado de demostrar la función de la percepción de la producción, los resultados no se revelan del todo claros ya que dichos estudios no siempre reflejan de manera evidente los efectos de la producción. El hecho de que no se hayan producido hallazgos decisivos a este respecto, así como la importancia del asunto en sí mismo en el campo de ASL, acrecienta la necesidad de seguir investigando sobre ello. Por lo tanto, basándonos en los estudios anteriores, en la presente investigación intentaremos indagar en la función de la percepción de la producción para contribuir a aclarar su papel (si es que lo tiene) en la adquisición de la segunda lengua.

Además, como los estudios previos se han limitado a analizar formas



pertenecientes al inglés, nos parece oportuno y necesario ampliar el estudio del efecto del output en la percepción y en la adquisición no sólo de otras formas gramaticales, sino también con otras lenguas, como el español. Así las cosas, reiteramos que esta cuestión merece que se siga estudiando y se profundice en su investigación.

## **3. Método**

### **3.1. Sujetos**

Inicialmente, los sujetos que participaron en el presente experimento fueron ciento veinticinco alumnos de dos universidades coreanas, aprendices de español como lengua extranjera, matriculados en siete clases distintas en el segundo semestre del año 2003. El grupo total constaba de setenta y seis alumnas y cuarenta y nueve alumnos: todos ellos hablantes de coreano como lengua materna. Se excluyó a las personas que habían vivido en un país hispanohablante durante más de un año.

Para evaluar el nivel de conocimientos previo de las formas meta: los pasados españoles en el presente estudio, se realizó una prueba dos semanas antes del tratamiento. Según los resultados obtenidos en la prueba, los treinta y siete alumnos que obtuvieron una puntuación superior a 37 - en una escala de 0 a 40 - fueron excluidos para llevar a cabo este estudio. Las ochenta y ocho personas que quedaron del grupo original de ciento veinticinco informantes, se dividieron en tres grupos: dos grupos experimentales y un grupo de control. El grupo al que se le repartió la tarea de la redacción guiada se le designó como grupo experimental 1 (GE 1). Al grupo al que se le repartió la tarea de reconstrucción se le llamó grupo experimental 2 (GE 2). Y, el grupo que recibió el realce de input así como la oportunidad de hacer los ejercicios de comprensión se convirtió en el grupo de control (GC). El GE 1 constaba de treinta

aprendices y el GE 2 y el GC incluían veintinueve cada uno de ellos. Se realizó una ANOVA (*ANalysis Of VAriance*)<sup>1</sup> para asegurar si existían o no diferencias significativas entre las notas medias y las desviaciones estándar de los tres grupos. Los resultados resumidos en la Tabla 1 muestran que no existen diferencias significativas entre las medias de los grupos ( $p > .05$ ). Se puede observar que el nivel de conocimiento previo de los pasados del español de los tres grupos es comparable entre sí.

**TABLA 1**  
Resumen de ANOVA de pretest

	SS <sup>2</sup>	Df	MS <sup>3</sup>	F	Sig. <sup>4</sup>
Entre Grupos	43.965	2	21.982	.125	.882
Dentro de Grupos	14912.115	85	175.437		
Total	14956.080	87			

Del número total de sujetos implicados en la investigación, veintinueve de ellos no fueron capaces de completar todas las tareas y fallaron en una sesión de las pruebas. Por esta razón, se excluyeron los datos proporcionados por estos veintinueve informantes para el posterior estudio. Por lo tanto, los datos finalmente seleccionados para el análisis estadístico de nuestra investigación proceden de los proporcionados

---

<sup>1</sup> En general, el ANOVA es un procedimiento estadístico que se utiliza para determinar si las medias de dos o más muestras han sido extraídas de poblaciones con la misma media.

<sup>2</sup> *SS* = *Sum of Squares* (Suma de cuadrados)

<sup>3</sup> *MS* = *Mean Square* (Cuadrado medio)

<sup>4</sup> *Sig.* = *Significance* (Significancia)

por los cincuenta y nueve informantes (35 mujeres y 24 hombres) que realizaron todas las tareas y pruebas requeridas de la manera adecuada. Casi todos ellos (57 de un total de 59) cursaban la carrera equivalente a Filología Española y tan sólo dos ellos estudiaban algo diferente: Administración de empresas. De esta manera, los grupos iniciales se reestructuraron de la siguiente manera: 18 participantes en la tarea de la redacción guiada, 20 para la tarea de reconstrucción, y 21 para el grupo de control. Las notas de la prueba previa, obtenidas por los sujetos definitivos se compararon con las medias y las desviaciones estándar (Tabla 2). De nuevo, se utilizó una ANOVA para comprobar la posible existencia de diferencias significativas entre las notas medias y las desviaciones estándar de los tres grupos. Su aplicación demostró que no aparecía ninguna diferencia significativa entre los tres grupos (Tabla 3). Estos resultados nos confirmaron que el nivel de conocimiento previo de los pasados por parte de los tres grupos era inicialmente equivalente. Por lo tanto, si, al aplicar las siguientes pruebas, se producen diferencias entre los tres grupos, se puede considerar que éstas (las diferencias) surgen como resultado de los tratamientos respectivos que cada grupo recibe.

**TABLA 2**

Estadística descriptiva para las notas de pretest del sujeto final

	N	Mean	SD
GE 1	18	28.0000	10.5049
GE 2	20	25.4000	11.3249
GC	21	23.7619	12.7668
Total	59	25.6102	11.5580

**TABLA 3**

Resumen del ANOVA para el pretest del sujeto final

	SS	Df	MS	F	Sig.
Entre Grupos	175.424	2	87.712	.649	.527
Dentro de Grupos	7572.610	56	135.225		
Total	7748.034	58			

### 3.2. Formas Meta

Las formas meta seleccionadas para este estudio son el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido. Somos conscientes de las dificultades que entraña tanto el estudio de estas formas, como su enseñanza en el marco de EL/E ya que pueden plantearse desde diferentes perspectivas. Pero, puesto que el objetivo de este estudio no es cómo abordar su enseñanza-aprendizaje, sino el papel que puede desempeñar la producción en su adquisición, el siguiente resumen acerca del alcance de una y otra forma no es más que un breve marco de referencia.

Por una parte, en español, el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto reflejan una distinción aspectual en lo que se refiere a acciones del pasado del español. La distinción aspectual en una lengua se marca explícitamente (el aspecto gramatical) o implícitamente (el aspecto léxico inherente) (Salaberry, 1999: 151-152).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> “Aspectual distinctions in a language can be marked overtly (grammatical aspect) or covertly (inherent lexical aspect).”

Generalmente el aspecto gramatical está marcado en las desinencias verbales. En el caso del español, se distingue precisamente el contraste pretérito indefinido- pretérito imperfecto, que es un ejemplo del aspecto gramatical, por medio de la morfología flexiva. Los usos más típicos del pretérito indefinido son indicar un acontecimiento completo que ocurrió en el pasado, indicar el principio de un estado o una acción, y expresar un acontecimiento que ocurrió dentro de un tiempo cerrado y que se terminó como señala Camps, 2002.<sup>6</sup>

- (1) a. *Salvador Dalí **murió** el 23 de enero de 1989.*  
b. ***Conocí** a Pedro hace muchos años.*  
c. *La Guerra Civil Española **duró** de 1936 a 1939.*

En lo que respecta al pretérito imperfecto, se establece que se utiliza para mencionar un acontecimiento del pasado sin hacer referencia a su principio o fin, para hacer mención de las acciones habituales, los estados mentales y emocionales, y para dar una información descriptiva de situaciones, personas o cosas, que aparecen como secundarias en el marco de una narración en el pasado.

- (2) a. *Cuando yo **vivía** con mi abuela, terminé la primaria.*  
b. ***Ibamos** todos los días a la misma casa.*

---

<sup>6</sup> “The most typical uses of the preterit are to indicate an event that is past and complete, to indicate the beginning of a state or an action, and to express an event that occurred within a finite period of time and then ended.”

c. Pablo leía cuando entré.

Por otra parte, el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto se pueden estudiar desde una perspectiva pragmática (tal vez más acertada para una gramática pedagógica). De esta manera el pretérito indefinido constituye el eje de la narración en el pasado y a través de él se expresan las acciones que mueven el relato y hacen avanzar la acción. El pretérito imperfecto, por su parte, se adopta (en sus usos propios y generales) para expresar estados (con verbos de estado), indicar hábitos (con verbos de acción); acciones en transcurso en el pasado (con verbos de acción), y hacer descripciones (con verbos de estado)<sup>7</sup>.

Escogimos los pasados como las formas meta por la razón de que muchos estudiantes de ELE tienen gran dificultad para distinguir el uso del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Los resultados de la prueba previa ya demostraron que los sujetos del estudio, a pesar de haber recibido cierta instrucción al respecto, tienen dificultades para utilizar las formas meta correctamente.

### **3.3. Procedimiento**

#### **3.3.1. Calendario del experimento**

La sucesión experimental del estudio ocupó aproximadamente un total de 80 minutos a lo largo de un mes del segundo semestre del año 2003. Para aminorar los

---

<sup>7</sup> Según M.L.Gutiérrez 1997, los valores primarios del pretérito imperfecto son: presente del pasado –acción secundaria; acciones habituales; descripción en el pasado.

efectos de la prueba, el tratamiento experimental se llevó a cabo dos semanas después de la prueba previa. Según las notas de la prueba previa, los sujetos se dividieron en tres grupos y cada grupo completó unas tareas diferentes. La prueba posterior inmediata siguió al tratamiento para examinar los efectos instantáneos del tratamiento. La prueba posterior retrasada se administró para comprobar los efectos a largo plazo del tratamiento. La longitud media del intervalo entre el tratamiento y la prueba retrasada para los sujetos fue de 15 días.

**Tabla 4**

Secuencia del experimento <sup>8</sup>

---

Día 1: Pretest (approx. 20 min.)

Día 2: Tratamiento y Posttest 1 (40 min.)

Día 3: Posttest 2 (approx. 20 min.)

---

### **3.3.2. Tratamiento**

El objetivo de este estudio es investigar si la producción promueve la adquisición del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto y si dos tipos de tareas de producción diferentes tienen efectos diferentes. Por lo tanto, el tratamiento fue

---

<sup>8</sup> El término “pre-test” se denomina en español “prueba inicial” o “prueba previa”, y consiste en una prueba que se administra antes del tratamiento. El “post-test” es una “prueba final” o “prueba posterior”, que se administra después del tratamiento.



diseñado con el propósito de dar, a los informantes del GE, suficientes oportunidades de producción y a continuación proporcionar un input subsiguiente con muchos ejemplos de las formas metas utilizadas en un contexto. Como S. Izumi et al. 1999 y S. Izumi y M. Bigelow 2000 indicaron, se presuponía, primero, que los sujetos percibirían el desajuste en su interlengua al producir, y, posteriormente, y que la exposición al input que contenía formas meta permitiría a los participantes comparar su interlengua con las formas meta en el input dado. De los tres grupos, al GE 1 se le encomendó la tarea de la redacción guiada y al GE 2 se le pidió llevar a cabo la reconstrucción de un texto. El GC no hizo ninguna producción, pero recibió el realce del input y contestó a las preguntas de comprensión del texto (tipo verdadero-falso). Al considerar la implicación pedagógica que podríamos obtener del estudio, el GC fue expuesto al realce del input.

Para estimar el nivel de percepción de las formas meta por parte de los informantes, se les pidió a todos los grupos que subrayaran ciertas partes del input escrito (especificadas en las instrucciones) cuando leían los textos. Las instrucciones concretas dadas a los dos grupos experimentales EG 1, EG 2 eran “subraye la palabra, las palabras, o la parte de las palabras que crea especialmente necesarias para la (re)producción posterior.” Al GC que contestó las preguntas de comprensión se le pidió también subrayar su pasaje para una mejor comprensión. Como medida instantánea de percepción, el subrayado puede reflejar los procesos internos de los aprendices. Lo empleamos no sólo porque es relativamente menos intrusivo en comparación con otras medidas instantáneas tales como la técnica del pensamiento en voz alta, sino también porque es más natural: en el sentido de que mucha gente

subraya palabras o frases durante la lectura de un libro. Además, se puede subrayar de una manera fácil y rápida, con lo cual todos los detalles que deben considerar los informantes se pueden reflejar. Por estas razones, el subrayado pareció muy apropiado para las tareas de lectura utilizadas en nuestra investigación.

En la sesión del tratamiento para el GE 1, a los sujetos se les pidió que hicieran una redacción guiada sobre un tema que requiere esencialmente el uso del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Después de completar la redacción, los sujetos recibieron un modelo de redacción escrito por un nativo, en el que cerca del 95% de las oraciones incluían las formas meta (véase el Apéndice A-2). Los informantes del GE 1 leyeron y subrayaron el pasaje del input. Asimismo, se les dieron instrucciones para una segunda redacción en la que los participantes debían escribir acerca del mismo tema sobre el que habían escrito en la primera. Entonces una prueba posterior inmediata siguió a la segunda tentativa de redacción guiada.

En la sesión del tratamiento para el GE 2, los informantes recibieron un texto corto en el que todas las oraciones contenían el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Se requirió de los informantes del GE 2 una lectura del input y el subrayado de las partes que ellos percibían como necesarias para la subsiguiente producción. A continuación, tenían que procurar reconstruirlo tan exactamente como fuera posible en una hoja de papel sin ver el texto. Los sujetos fueron expuestos a la misma materia del input y se les pidió que subrayaran otra vez. Ellos recibieron una segunda oportunidad de reconstrucción seguida por una prueba posterior inmediata.

El GC realizó la siguiente sucesión de actividades a través del tratamiento. Los informantes del GC leyeron el mismo texto del input que el GE 2, pero el GC

recibió el input tipográficamente realizado. A los sujetos se les instruyó para que leyeran el pasaje y subrayaran las partes que creían necesarias para contestar las preguntas de la comprensión. Entonces tuvieron que enfrentarse a preguntas de comprensión del tipo verdadero/falso sin ver el texto del input. De nuevo el GC recibió el mismo input y se les pidió leerlo y subrayarlo otra vez, y ellos contestaron las diferentes preguntas del tipo verdadero/falso de la comprensión (véase el Apéndice A-5 para las preguntas enteras de comprensión).

**TABLA 5**

Proceso del tratamiento para cada grupo

<b>EG 1 (n=18)</b>	<b>GE 2 (n=20)</b>	<b>GC (n=21)</b>
Producción 1 (redacción guiada) Input (leer y subrayar)	Input 1 (leer y subrayar) Producción 1 (reconstrucción)	Input 1 (leer y subrayar) Preguntas de comprensión
Producción 2 (redacción guiada)	Input 2 (leer y subrayar) Producción 2 (reconstrucción)	Input 2 (leer y subrayar) Preguntas de comprensión

### **3.4. Materiales e Instrumentos**

#### **3.4.1. Materiales**

##### **(1) Tarea de la redacción guiada**

El tema de la tarea de redacción guiada era “Tu cumpleaños más memorable”. Este tema se escogió porque la narración de una experiencia demanda naturalmente el uso del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Para vencer el defecto de la tarea de redacción guiada indicado en los estudios previos (S. Izumi et al. 1999; S. Izumi y M. Bigelow, 2000), la tarea de redacción guiada de nuestro estudio fue diseñada de tal manera que obligara a manifestar de manera muy controlada el contenido y la forma de la redacción que los informantes pueden producir (véase el Apéndice A-1). Se proporcionaron una serie de pautas para responder con el fin de poder extraer datos semejantes de cada participante.

## **(2) El pasaje del input y el realce del input**

El pasaje del input proporcionado al GE 2 (véase el Apéndice A-3) y a GC se adaptó de una página web para estudiantes y profesores del español como segunda lengua ([http://www.indiana.edu/~call/ejercicios/imp\\_pret\\_imp01.html](http://www.indiana.edu/~call/ejercicios/imp_pret_imp01.html)). Para escoger el pasaje se tuvieron en cuenta los siguientes factores: su dificultad, su longitud y la asequibilidad del tema. Las frases que constituían el pasaje contenían el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

Los sujetos del GC recibieron como input un pasaje en el que todos los pretéritos indefinidos y pretéritos imperfectos se pusieron de relieve visualmente (véase el Apéndice A-4). Los verbos del pretérito indefinido se destacaron tipográficamente por el perfil y la ampliación, mientras que las formas del pretérito imperfecto se realzaron poniéndolas en negrita, cursiva y ampliadas.

### **3.4.2. Instrumentos de evaluación**

Asimismo, se administraron dos tipos de pruebas escritas para valorar el conocimiento del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto de los informantes: una prueba del tipo de selección múltiple y otra de completar huecos. La primera se empleó para evaluar el conocimiento receptivo de los estudiantes y la segunda se administró para examinar su conocimiento productivo.

La prueba de selección múltiple utilizó narraciones en el pasado, adaptadas de tres cuentos tradicionales muy conocidos: Blancanieves, La Sirenita, y Caperucita Roja. Las razones principales que guiaron la elección de estos cuentos fueron: (1) el argumento básico de estas narraciones es familiar a todos los informantes: por lo tanto, no favorece a ningún estudiante en particular en lo que respecta a la familiaridad con el tema y (2) los participantes pueden proporcionar las formas del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto en un contexto natural. Para diseñar una medida de evaluación de selección múltiple, los verbos meta se borraron selectivamente. Igualmente, se eliminaron, de manera selectiva, algunos pronombres, adjetivos, y participios pasado con el fin de que actuaran como distractores. A los participantes se les pidió que eligieran, entre cuatro opciones dadas, la respuesta apropiada y que la insertaran en el hueco correspondiente para que la palabra seleccionada ocupara exactamente su lugar en el contexto de la narración. La prueba de reconocimiento de selección múltiple, diseñada específicamente para la prueba

previa y la prueba posterior retrasada, consistió en ocho ítems meta junto con dos distractores. La prueba diseñada para la prueba posterior inmediata consistió en nueve ítems que requerían las formas meta y un ítem distractor (véase el Apéndice B para observar el conjunto de los ítems de la prueba).

En la prueba de completar huecos, a los informantes se les pidió llenar los huecos con una forma del verbo apropiada. Se proporcionó el infinitivo de cada verbo para que la falta del conocimiento léxico no pudiera impedir a los informantes la utilización de las formas meta. La prueba comprendió ocho ítems en la prueba previa y la prueba posterior retrasada, y constaba de nueve ítems en la prueba posterior inmediata (véase el Apéndice B para observar el conjunto de ítems en la prueba completa).

### **3.5. Puntuación de los datos y el Análisis**

#### **3.5.1. Puntuación del subrayado**

Para cada sujeto, la investigadora contó todos los verbos del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto subrayados y calculó el porcentaje de las formas meta subrayadas del total de los verbos del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto en el pasaje. Se adoptó la puntuación en base al porcentaje porque la cantidad absoluta de los subrayados hechos por cada sujeto era diferente.

#### **3.5.2. Puntuación de la prueba**

Las respuestas a los ítems de la prueba de selección múltiple de los informantes se puntuaron como correcto (1) o incorrecto (0). La puntuación total de la prueba receptiva de cada sujeto se calculó simplemente agregando los puntos de cada ítem de selección múltiple de la prueba. Cuando el informante sacara la calificación máxima, la nota sería de 8 puntos en el caso de la prueba previa, de 2 puntos en la prueba posterior, y 9 en el caso de la prueba posterior inmediata.

Los datos de la producción de las dos pruebas se puntuaron utilizando un análisis de interlengua. La morfología incorrecta (por ejemplo, *morió* por *murió*) así como los errores de ortografía no se tuvieron en cuenta para el propósito de nuestro estudio. Los informantes recibieron cuatro puntos cuando cada una de las características gramaticales meta estaba presente. En las formas de verbo, determinamos tres características marcadas: tiempo, aspecto y persona. Cuando un participante falló en la exactitud en la distinción de aspecto, se le descontaron 2 puntos para cada característica de su interlengua. Cuando el fallo se refería a la concordancia, se le descontó 1 punto. Y se asignó la puntuación de cero cuando el sujeto utilizó una forma incorrecta del tiempo (por ejemplo, *presente*). La calificación máxima era de 32 puntos para cada prueba productiva.

La puntuación total de cada informante se calculó agregando las notas adquiridas en la prueba de selección múltiple y la de completar huecos. La nota máxima era de 40 puntos en la prueba previa y en la prueba posterior 2. Y de 41 puntos en la prueba posterior 1. Las notas totales obtenidas de la prueba posterior 1 fueron reconvertidas a una escala de puntuación sobre 40 para que las calificaciones tuvieran el mismo significado al ser comparadas.

**TABLA 6**

Codificación en el Sistema del Análisis de IL

---

Muestra de la oración:  
*Cuando me **llamaron** mis padres, yo no estaba en casa.*

---

Tipo del error	Ejemplo	Nota
[+tiempo, +aspecto, -persona]	<i>Cuando me <b>llamó</b> mis padres,</i>	3
[+tiempo, -aspecto, +persona]	<i>Cuando me <b>llamaban</b> mis padres</i>	2
[+tiempo, -aspecto, -persona]	<i>Cuando me <b>llamaba</b> mis padres</i>	1
[-tiempo]	<i>Cuando me <b>llaman</b> mis padres</i>	0

---

### 3.5.3. El Análisis estadístico

Para el análisis de datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS<sup>9</sup> (*Statistical Package for Social Sciences*). Se consideró como estadísticamente significativo un valor de  $p \leq 0,05$ .

Para contestar la primera pregunta de investigación (¿Las actividades de producción impulsan la percepción en aprendices de L2 para detectar y fijarse en el

---

<sup>9</sup> El SPSS es un conjunto de programas orientados a la realización de análisis estadísticos aplicados a las ciencias sociales.



pretérito indefinido y el pretérito imperfecto en el input subsiguiente?), se analizaron las calificaciones de la tarea que requería subrayados. Se compararon los subrayados hechos durante la exposición al pasaje del input después de que el sujeto hubiera tenido la oportunidad de llevar a cabo la producción. Para investigar diferencias significativas entre grupos, se utilizó el análisis de varianza de una sola vía (*one-way* ANOVA). La variable independiente era el tipo de condiciones experimentales, y la variable dependiente la constituían las puntuaciones en porcentajes. Tras el análisis, se realizó la prueba post-hoc<sup>10</sup> LSD<sup>11</sup> para determinar dónde aparecían diferencias entre los tres grupos. En el caso del GE 2 y del GC, los subrayados se investigaron también para averiguar si se había producido algún cambio en el reconocimiento de las formas del primer input al segundo input, ya que los sujetos habían tenido que hacer la tarea de subrayar tanto en el primer como en el segundo input: es decir, antes y después de la producción. Se realizaron las comparaciones dentro de cada grupo en las notas de los subrayados para el GE 2 y el GC empleando el test-*t*<sup>12</sup> de muestras en parejas.

Para contestar a la segunda pregunta de la investigación (¿Los grupos que lleven a cabo tareas de producción mostrarán más exactitud en el uso de las formas meta que el grupo de comparación después del tratamiento?), se analizaron las calificaciones de los subrayados de los informantes en la prueba previa y la prueba posterior. Primero, se compararon las notas medias de cada grupo y, a continuación, se utilizó

---

<sup>10</sup> La prueba post-hoc tiene como finalidad averiguar cuál o cuáles de los diferentes grupos o niveles del factor son los que difieren entre sí, a través de una serie de pruebas diferentes (Contrastes a posteriori).

<sup>11</sup> *Least Significance Difference*=diferencias significativas mínimas

<sup>12</sup> Test-*t* es un test estadístico utilizado para determinar si existe o no una diferencia significativa entre las medias de dos muestras.

el análisis de varianza de una sola vía (*one-way* ANOVA) para investigar diferencias significativas del grupo.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Resultados de la percepción**

Recordemos de nuevo que la primera pregunta de la investigación planteaba si las actividades de producción promueven la percepción de los aprendices de una segunda lengua para inducirla a los pasados de español en el input subsiguiente. Para comprobar si condiciones experimentales distintas suponen alguna diferencia en el nivel de percepción, se compararon los subrayados hechos durante la primera (GE 1 ) y segunda (GE 2, GC) exposición al pasaje del input. La Tabla 7 muestra los resultados del subrayado. Las calificaciones de la Tabla 7 están presentadas en porcentajes: el número de pretéritos indefinidos y de pretéritos imperfectos subrayados fue dividido por el número total de pretéritos indefinidos y de pretéritos imperfectos en el pasaje. Como se puede apreciar en las medias, el GE 2 obtuvo la más alta (M = 32.95), seguido por el GC (M=18.90), y obteniendo el GE 1 la más baja (M=14.61).

**TABLA 7**

Estadística descriptiva para las calificaciones del subrayado

	N	Media	DN
GE 1	18	14.6111	12.0983
GE 2	20	32.9500	18.4090
GC	21	18.9048	23.8766
Total	59	22.3559	20.3010

La Tabla 8 nos muestra los resultados del análisis de varianza de una sola vía (*one-way* ANOVA). El ANOVA reflejó que las diferencias estadísticamente significativas surgieron en las notas del subrayado entre los diferentes grupos. Para averiguar exactamente en qué lugar se daba la diferencia significativa, empleamos las pruebas del LSD como prueba post-hoc. Según la prueba del LSD sobre las calificaciones del subrayado después de las oportunidades de producción, se aprecia una diferencia significativa entre el GE 2 y el GE 1 ( $p=.004$ ) y entre el GE 2 y el GC ( $p=.022$ ). Sin embargo, no se aprecia ninguna diferencia significativa entre el GE 1 y el GC. Estos resultados indican que, para el GE 2, la tarea de producción produjo una mejor percepción de las formas del pretérito indefinido y pretérito imperfecto que la misma tarea para el GE 1 o la tarea del realce del input con las correspondientes preguntas de comprensión para el GC.

**TABLA 8**

Resumen del análisis de varianza de una sola vía para las notas del subrayado

	SS	Df	MS	F	Sig.
Entre Grupos	3574.488	2	1787.244	4.923	.011
Dentro de Grupos	20329.037	56	363.019		
Total	23903.525	58			

La Tabla 9 presenta los resultados de las calificaciones del subrayado obtenidas por el GE 2 y el CG en el primer y segundo input. Para el GE 2, la nota media del grupo aumentó mucho del primero al segundo input. Para investigar si se daba algún tipo de diferencia significativa estadísticamente entre las notas del subrayado en el primer y el segundo input, se realizaron los tests-*t* para el GE 2 y el GC. Como se puede apreciar en la Tabla 10, las diferencias significativas surgieron en el caso del GE 2 ( $p < .05$ ), pero no se descubrieron diferencias significativas en el caso del GC ( $p > .05$ ).

**TABLA 9**

Estadística descriptiva para las notas del subrayado para el GE 2 y el GC

GE 2 (n=20)				GC (n=21)			
1er subrayado		2º subrayado		1er subrayado		2º subrayado	
<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>
18.0500	17.6351	32.9500	18.4090	23.3810	29.8219	18.9048	23.8766

*SD= Standard Deviation (Desviación estándar)*

**TABLA 10**

Resumen de las puntuaciones del subrayado en los tests-*t*

GRUPO	DIFERENCIAS	T	DF	SIG.
	ENTRE PARES			(2-TAILED)
	<i>Media</i>			
GE 2	-14.9000	-3.754	19	.001
GC	4.4762	.954	20	.351

*DF= Degree of Freedom (Grado de libertad)*

#### **4.2. Resultados de la prueba: El asunto de la adquisición**

Para contestar a la segunda pregunta de investigación (es decir, para dirigir el asunto del aprendizaje), se analizaron estadísticamente los resultados de la prueba. La Tabla 11 muestra la nota media de cada grupo y la desviación normal en la prueba previa y las pruebas posteriores. La Tabla 11 y la Figura 1 nos muestran que los tres grupos mejoraron desde la prueba previa a la prueba posterior 2, aunque el GE 2 dio algunas muestras de retroceso en la prueba posterior 1 respecto de la prueba posterior 2. En el caso del GE 1, la nota media de este grupo fue la que más aumentó después del tratamiento. Hay que notar que el GC mostró más exactitud que el GE 2 en la prueba previa que en la prueba posterior 2. Pero, estas diferencias no eran

estadísticamente significativas. El resultado del análisis de varianza de una sola vía (*one-way ANOVA*) sobre las notas de las pruebas indicó que no había una diferencia significativa entre los grupos ( $p > .05$ )<sup>1</sup>, como se ve en las Tabla 12 y 13.

**TABLA 11**

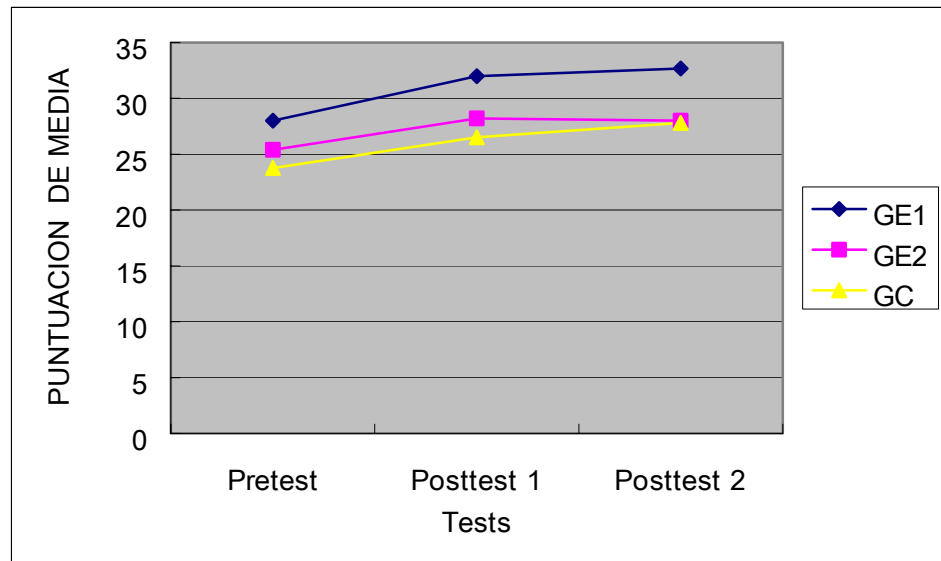
Estadística descriptiva de las puntuaciones de la prueba en los grupos experimental y de comparación

GRUPO	N	PRETEST		POSTTEST 1		POSTTEST 2	
		<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>
GE 1	18	28.000	10.505	31.978	5.036	32.667	5.488
GE 2	20	25.400	11.325	28.193	2.030	28.000	7.793
GC	21	23.762	12.767	26.527	2.407	27.810	10.255

**FIGURA 1**

Media total de la puntuación de las pruebas

<sup>1</sup> Si el p-valor es mayor que 0.05, esto quiere decir que la varianza no es significativamente distinta.



**TABLA 12**

Resumen de ANOVA para las puntuaciones del Posttest 1

	SS	Df	MS	F	Sig.
Entre Grupos	297.505	2	148.753	1.880	.162
Dentro de Grupos	4431.078	56	79.126		
Total	4728.583	58			

**TABLA 13**

Resumen de ANOVA para las puntuaciones del Posttest 2

	SS	Df	MS	F	Sig.
Entre Grupos	284.287	2	142.144	2.112	.131
Dentro de Grupos	3769.238	56	67.308		
Total	4053.525	58			

La tercera pregunta de investigación se hizo para investigar los efectos relativos de dos tipos de tareas de producción en la adquisición del pretérito



indefinido y el pretérito imperfecto. Como los resultados de la prueba no proporcionaron evidencia significativa de los efectos de la producción en el aprendizaje de las formas meta, no se pudo determinar la eficacia relativa de la tarea de redacción guiada y la tarea de reconstrucción en la adquisición.

La cuarta pregunta de investigación fue sobre el efecto a largo plazo de la producción en la adquisición de las formas meta. Por la misma razón mencionada anteriormente, no se podría determinar el efecto a largo plazo de producción en el aprendizaje.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. Efectos de la producción en la percepción

Los resultados del presente estudio demostraron, sólo parcialmente, mejor percepción de pretérito indefinido y pretérito imperfecto por parte del GE que por parte del GC. Las diferencias estadísticamente significativas ocurrieron entre el GE 2 y el GC y entre el GE 2 y el GE 1. Sin embargo, no aparecieron diferencias entre el GE 1 y el GC. Por lo tanto, sólo la tarea de reconstrucción pareció mejorar la percepción de la característica gramatical meta en el input subsiguiente.

El hecho de que el GE 1 fallara en mostrar un aumento significativo en sus subrayados de formas meta después de realizar la tarea de producción constituyó un resultado inesperado. Una explicación posible para este resultado podría estar relacionada con las características de la tarea. Como las tareas de reconstrucción llevan al máximo las similitudes entre el modelo de lengua meta y la producción de los aprendices, este tipo de tarea puede inducir a los estudiantes a darse cuenta de una forma gramatical específica. S. Thornbury 1997 sugirió también que la tarea de reconstrucción es un tipo de tarea que estimula la percepción de los estudiantes, ya que, según este autor, la tarea de reconstrucción permite “al estudiante dedicar algunos recursos de percepción a formar y, además, proporciona al estudiante tanto los datos como el estímulo para hacer comparaciones entre la producción de

interlengua y modelos de lengua meta”<sup>1</sup> (Thornbury, 1997: 327). En nuestro estudio intentamos superar la desventaja de la tarea de redacción guiada presentando a los estudiantes pautas relativamente estrictas y precisas que debía seguir para llevar a cabo la redacción. Esperábamos que esto beneficiara a los estudiantes y nos permitiera comparar efectivamente su producción de IL y el modelo de lengua meta. Pero, resultó que la tarea de reconstrucción ofrecía un estímulo más fuerte a los estudiantes como para concentrarse en una característica gramatical concreta: algo que, por el contrario, sí consigue la tarea de redacción controlada.

## **5.2. Efectos de la producción en el aprendizaje**

En nuestra investigación, observamos que el tratamiento falló en el sentido de que no consiguió que los grupos experimentales mejoraran en las pruebas posteriores, de manera que los grupos experimentales no mostraron más exactitud en el uso de las formas meta que el GC.

La percepción de las formas observada en el caso del GE 2 no obtuvo su mejor reflejo en la prueba posterior. Estos resultados, que guardan cierta relación con los obtenidos por S. Izumi et al. 1999, implican que la percepción no se puede asociar de una manera totalmente directa con el aprendizaje subsiguiente. En lo que respecta a este asunto, R. Schmidt 1990 sostiene que la percepción no resulta suficiente para

---

<sup>1</sup> “the learner to devote some attentional resources to form, and, moreover, provide both the data and the incentive for the learner to make comparisons between interlanguage output and target language models”

que ocurra el aprendizaje. Citando su propio aprendizaje del portugués como L2, afirma que “hay casos en los que mi interlocutor utilizó cierta forma gramatical en una pregunta en la cinta y yo la repetí en mi respuesta, sugiriendo que me di cuenta de su uso momentáneamente, pero nunca la utilicé otra vez. En tales casos, una sugerencia plausible es que yo no procesé la forma con la suficiente profundidad como para asegurar la retención ”(Schmidt,1990: 141).

Se pueden explicar los resultados obtenidos en el GE 2 de la misma manera que hemos expuesto en el caso anterior. Cabría atribuir el fracaso del GE 2 en mostrar alguna mejora significativa en las pruebas posteriores, a pesar de su indicación de percepción durante la tarea, al hecho de que estos sujetos no procesaran suficientemente el input: es decir, las formas meta. Como se apunta en S. Izumi et al. 1999, la pesada demanda cognitiva que supone recordar y reproducir exactamente el pasaje dado durante el tratamiento puede impedir a los informantes del GE 2 analizar las formas con cuidado o retenerlas en su memoria a largo plazo.

El hecho de que el GE 1 y el GE 2 fallaran en demostrar una mejora significativa en las pruebas posteriores, implica que realizar la tarea una sola vez no garantiza que tenga efecto la producción. El resultado de este estudio es, en lo fundamental, compatible con los hallazgos de S. Izumi et al. 1999 y S. Izumi y M. Bigelow 2000, que indican que las oportunidades prolongadas de producir y recibir input pertinente constituyen aspectos decisivos para impulsar la adquisición de las formas por parte del estudiante. Como la adquisición es algo que se debe contemplar a largo plazo, una sola actividad de producción, como se ha hecho en nuestro estudio, parece resultar insuficiente para medir y discutir los efectos de las tareas de

producción. Un tratamiento de producción a corto plazo (ej., único intento), incluido en cualquier tipo de tarea, puede subestimar el impacto potencial de la producción en ASL (S. Izumi & M. Bigelow 2000). Proporcionar a los informante oportunidades prolongadas para que produzcan puede tener como resultado que aumente su conocimiento de las formas y que mejore en su aprendizaje.

Otra explicación posible de este resultado está relacionada con la claridad de la forma. Es decir, realizar diversas tareas de producción que sean pertinentes puede convertirse en algo demasiado implícito para el estudiante como para procesar suficientemente las formas meta. La compleja naturaleza del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto y de la relación entre el uso aspectual y el contexto puede requerir que se proporcione a los estudiantes algo más de información explícita compleja que la que se le ofrece en el método actual (ej., M. Long & P. Robinson 1998). En este respecto, el estudio cuasi-experimental de H. Muranoi 2000 muestra que el realce de la interacción con la explicación gramatical explícita sobre el uso del artículo indefinido inglés tuvo un efecto mayor que el realce de la interacción con la explicación enfocada al significado. Nuestros informantes también podrían beneficiarse de explicaciones algo más directas combinadas con el tratamiento de producción.

Es interesante destacar que, en nuestra investigación, el aumento de la media del GC desde la prueba previa hasta la prueba posterior 2 resultó mayor que el del GE 2. Esto sugiere que el realce visual de input puede haber desempeñado en cierta medida un papel importante en el aprendizaje de la forma gramatical. En este respecto, varios estudios (R. Jourdenais et al. 1995; J. Leeman et al. 1995; D. J. Shook 1994)

proporcionan evidencia positiva del efecto del realce para aprender los pasados españoles. Aunque hay algunas contra-evidencias tales como las aportadas R. Jourdenais *1998* que no encontró ningún aporte significativo del realce, los resultados implican que el realce de input puede beneficiar la adquisición de las formas de pretérito indefinido y pretérito imperfecto de una manera notable.

## **6. CONCLUSIÓN**

### **6.1. Resumen de hallazgos e implicaciones pedagógicas**

En el presente estudio investigamos los efectos de la producción en la percepción y aprendizaje del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, así como los efectos relativos de dos tipos de tarea de producción. Y, si bien los resultados de la experimentación no corroboran todas nuestras hipótesis previas, también es cierto que podemos establecer algunos hallazgos.

En primer lugar, podemos establecer que la tarea de reconstrucción, que proporciona a los aprendices tanto un fuerte incentivo como datos lo más semejantes posible para comparar de manera efectiva una producción de IL y el modelo de lengua meta, promueve la percepción de formas gramaticales más que la tarea de redacción guiada o la exposición al realce de input seguida por la práctica de comprensión.

En lo que respecta al asunto de la adquisición, en este estudio no hemos podido confirmar de manera absoluta que la producción tenga un efecto claro en ella, porque el aumento en la media no resultó significativo estadísticamente. Y aunque, no podemos establecer de manera clara y rotunda qué tipo de tarea de producción tiene más efecto en el aprendizaje, sí creemos que hemos incidido en una línea de investigación que merece más detenimiento .

Los hallazgos realizados a consecuencia de este estudio sugieren que el uso de prácticas de producción seguidas por el input pertinente puede beneficiar la percepción de los estudiantes de L2 bajo ciertas condiciones. En este sentido, parece importante que se incluyan en la enseñanza actividades de aula que ayuden a los alumnos a darse cuenta de cómo su producción de IL es diferente de la forma meta. Una manera de hacer esto puede consistir en ofrecer “reacción”, entendida ésta como un tipo de retroalimentación que pueda repercutir en su producción futura y que proporcione una explicación suplementaria dentro de un contexto significativo.

Aunque los resultados no tuvieran éxito en demostrar de manera clara los efectos de la producción en el aprendizaje, sí podemos afirmar, sin embargo, que si los informantes reciben varias oportunidades de producir, podrán adquirir las formas durante el proceso en el que se realizan actividades de producción y se recibe el input pertinente.

También creemos que la investigación aquí presentada puede tener implicaciones para el diseño de tareas de producción en escenarios educativos. Los resultados de este estudio indican que las prácticas de producción resultan efectivas en la percepción sólo cuando presentan a los estudiantes una motivación fuerte y datos adecuados para percibir el desajuste. Además, para que la percepción consiga convertirse finalmente en *intake*<sup>1</sup> para el aprendizaje, la tarea debe diseñarse de manera que no suponga una pesada carga cognitiva para los aprendices. Por lo tanto, en el aula, resultará de utilidad crear y utilizar tareas que pueden controlar suficientemente el foco de la atención de los estudiantes, sin olvidar que, al mismo

---

<sup>1</sup> “*Intake*, para Chaudron (1985), consiste en ‘un proceso que media entre el input de lengua meta y la serie de reglas interiorizadas por el aprendiz’.” (Ellis, 1994: 349)



tiempo, debemos asegurarnos de que su capacidad de procesamiento no se sobrecarga (e.j., S. Izumi 2002).

## **6.2. Limitaciones y sugerencias para futuros estudios**

Somos conscientes de que el presente estudio, dadas las limitaciones estructurales que supone hacerlo de manera individual y un período muy limitado de tiempo, no ha cubierto de manera exhaustiva todas sus posibilidades. En primer lugar, una vez estudiadas las tablas estadísticas, entendemos que el tamaño de la muestra (n=59) no era el suficiente como para extraer conclusiones generales. Igualmente, hemos notado que el nivel de español de los informantes ha resultado algo limitado para el tipo de tareas propuestas. Para el propósito del estudio, los participantes capaces de producir más de cinco oraciones en español fueron incluidos entre nuestros sujetos finales. Este proceso de selección excluyó a muchos informantes de niveles intermedios y bajos. Por lo tanto, el estudio no tuvo éxito en lo que se refiere a comparar cuán efectivas eran las prácticas de producción para cada grupo de acuerdo a los distintos niveles. En futuros estudios esperamos contar con más sujetos informantes, así como incluir a participantes de varios niveles para poder obtener resultados más fiables y significativos. Los estudios subsiguientes tendrán que investigar una variedad de tareas de producción adecuadas para alumnos de diferentes niveles.

No queremos olvidar mencionar que en este estudio no se tuvo oportunidad de pasar los cuestionarios del post-tratamiento que tratan la atención de los estudiantes

durante la exposición a pasajes de input y la resolución de las tareas. Para examinar el verdadero proceso cognitivo con relación a la atención y la percepción de problemas, así como al proceso de aprendizaje de los participantes durante los tratamientos, los futuros estudios deben obtener datos retrospectivos inmediatos a través de cuestionarios incluidos en el post-tratamiento o por medio de datos procedentes de recoger los pensamientos expresados en voz alta por los aprendices durante la resolución de las tareas.

Otro aspecto que no se ha desarrollado suficientemente es el de determinar el impacto de la producción en una L2. Esto tiene su origen en el hecho de que, como se proporcionó sólo una oportunidad de producción en este estudio, no ha sido posible establecer dicho impacto de manera clara. Por lo tanto, se deben proporcionar muchas más oportunidades de producir y recibir input pertinente y hacerlo durante un periodo de tiempo extenso. Cabe esperar que el efecto a largo plazo de la producción en el aprendizaje se muestre si los estudiantes realizan las prácticas de producción de manera acumulativa.

Finalmente, el único modo planteado en esta investigación era el modo escrito de la producción, ya que las limitaciones logísticas y de tiempo no posibilitaban incluir otras destrezas de la lengua. Los datos orales de la producción pueden proporcionar resultados diferentes con respecto a las formas meta y, sin duda, se deben estudiar.



# BIBLIOGRAFÍA

## 1. Libros:

Alderson, J. Charles, C. Clapham. y D. Wall, 1998, *Exámenes de idiomas-Elaboración y evaluación*. Madrid, Cambridge University Press

Doughty, Catherine y J. Williams, 1998, *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Ellis, Rod, 1994, *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

Martín García, J., 2001, ELE Ejercicios de gramática, Madrid, Universidad de Alcalá, [Grupo ANAYA](#).

Gutiérrez Araus, María Luz, 1997, *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid, Arco Libros.

Krashen, Stephen, 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon.

Krashen, Stephen, 1985, *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, Longman.

## 2. Artículos:

### 2a. En libros

Jourdenais, R., M. Ota, S. Stauffer, B. Boyson, y C. Doughty, 1995, “Does textual enhancement promote noticing?: A think aloud protocol analysis”, En R. Schmidt

(ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report #9), Honolulu, Hawai'i, University of Hawai'i, , pp. 183-216.

Leeman, J., I. Arteagoitia, B. Fridman, y C. Doughty, 1995, "Integrating attention to form without meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction", En R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report #9), Honolulu, Hawai'i, University of Hawai'i, pp. 217-257.

Long, Michael y Peter Robinson, 1998, "Focus on form: Theory, research, and practice." En C. Doughty y J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*, New York, Cambridge University Press, pp. 15-41.

Schmidt, Richard y S. Frota, 1986, "Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese." En R. Day, (ed.). *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 237-326.

Swain, Merrill, 1985, "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En Susan Gass y C. Madden (eds.). *Input in second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 235-253.

Swain, Merrill, 1995, "Three functions of output in second language learning". En Guy Cook y Barbara Seidlhofer (eds.). *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, pp. 125-144.

Swain, Merrill, 1998, "Focus on form through conscious reflection". En Catherine Doughty y Jessica Williams (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*, New York, Cambridge University Press, pp. 64-81.

## **2b. En revistas**

Camps, Joaquim, 2002, "Aspectual distinctions in Spanish as a foreign language: The early stages of oral production", *IRAL*, 40, pp. 179-210.

Izumi, Shinichi, 2002, "Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization", *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 541-577.

Izumi, Shinichi y Martha Bigelow, 2000, "Does output promote noticing and second language acquisition?". *TESOL Quarterly*, 34, pp. 239-278.

Izumi, Shinichi, Martha Bigelow, Miho Fujiwara, y Sarah Fearnow, 1999, "Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition", *Studies in second language acquisition*, 21, pp. 421-452.

Krashen, Stephen, 1989, "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis", *Modern Language Journal*, 73, pp. 440-64.

Muranoi, Hitoshi, 2000, "Focus on Form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms", *Language Learning*, 50, pp. 617-673.

Salaberry, Rafael, 1999, "The Development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish", *Applied Linguistics*, 20, pp. 151-178.

Schmidt, Richard, 1990, "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.

Shook, D.J., 1994, "FL/L2 reading, grammatical information, and the input-to-intake phenomenon", *Applied Language Learning*, 5, pp. 57-93.

Swain, Merrill, 1993, "The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough", *The Canadian Modern Language Review*, 50, pp. 158-64.

Swain, Merrill y Sharon Lapkin, 1995, "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning", *Applied Linguistics*, 16, pp. 371-391.

Thornbury, Scott, 1997, "Reformulation and reconstruction: Tasks that promote 'noticing'", *ELT Journal*, 5, pp. 326-335.

### **3. Tesis:**

Izumi, Shinichi, 2000, *Promoting noticing and SLA: An empirical study of the effects of output and input enhancement on ESL relativization*. Tesis doctoral no publicado, Washington, DC., Georgetown University.

Jourdenais, Renée, 1998, *The effects of textual enhancement on the acquisition of the Spanish preterit and imperfect*. Tesis doctoral no publicado, Washington, DC., Georgetown University.

# APÉNDICE A

## Instrumentos para tareas del tratamiento

### 1. Redacción Guiada

#### Un cumpleaños inolvidable

여러분의 생일 가운데 가장 기억에 남는 날에 대해 간단히 스페인어로 작문하세요. 몇 살이 되던 해였는지, 누가 여러분의 생일을 축하해 주러 왔었는지, 어떤 선물을 받았는지, 언제, 어디서 파티를 했었는지, 무엇을 했었는지, 그 날의 날씨나 파티의 분위기는 어땠는지, (특별한 복장을 하고 있었다면) 사람들이 어떤 옷을 입고 있었는지, 여러분의 기분이 어떠했는지에 관해 이야기 해주세요. 다음의 표현들을 사용할 수 있고, 5~10문장을 적어주세요.

[Haga una redacción en español sobre el cumpleaños más memorable en su vida. Explique cuántos años cumplía usted, quiénes fueron, qué le llevaron a usted, cuándo y dónde fue la fiesta y qué hicieron, cómo era el ambiente de la fiesta, qué tiempo hacía, qué ropa llevaban, cómo usted sentía, etcétera. Si se necesita, puede utilizar las expresiones dadas abajo. Debe escribir de cinco a diez oraciones.]

hacer una (gran) fiesta (큰) 파티를 하다  
felicitar me por mi cumpleaños 내 생일을 축하하다 (축하해 주다)  
parientes 친척들 familia 가족  
amigo(a)s 친구들 primo(a)s 사촌들  
novio/a 남자친구/여자친구  
ir a un restaurante/bar 레스토랑/바에 가다  
ir al disco 나이트(춤추는 곳)에 가다  
recibir regalos 선물들을 받다  
pasar un día divertido 즐거운 하루를 보내다  
invitar a (alguien) (누구를) 초대하다  
comer una tarta/un pastel 케익을 먹다



preparar muchas comidas	많은 음식들을 차리다(하다)
venir	오다
bailar	춤추다
ir al cine	극장에 가다
ir al karaoke	노래방에 가다
soplar las velas	촛불을 끄다
canción de cumpleaños feliz	생일축하노래
	cantar 노래하다
	tomar cerveza 맥주를 마시다
	ver una película 영화를 보다
	estar feliz 행복하다

## 2. Pasaje del input para el grupo de la redacción guiada

1. 다음은 방금 전 여러분이 작문한 것과 같은 주제에 대해 스페인어 원어민 화자가 쓴 글입니다. 이 글을 읽은 후 여러분은 다시 한 번 같은 주제에 대한 간단한 스페인어 작문을 하게 됩니다.

[Usted leerá un ensayo corto que un nativo español escribió sobre el mismo tema que usted ha escrito. Después de leer este pasaje, usted tendrá una nueva oportunidad de escribir un ensayo sobre el mismo tema otra vez.]

2. 이 글을 읽으면서 앞으로 여러분이 작문을 하게 될 때 도움이 되거나 중요하다고 생각되는 단어나 단어의 일부분에 밑줄을 그으세요. 문장 전체에 밑줄을 긋지 말고 꼭 단어나 단어의 일부분에 밑줄을 그으시기 바랍니다.

[Mientras lee este pasaje, subraye la palabra, las palabras o la(s) parte(s) de palabras que usted considere especialmente importantes o útiles para escribir un ensayo después. No subraye las oraciones enteras.]

Cuando era pequeña vivía en una casa que tenía un pequeño jardín y ahí solíamos celebrar mi cumpleaños. Recuerdo que aquel verano (yo cumplo años en verano) mi madre y mis tías decoraron el jardín para mi fiesta: iba a ser una fiesta importante ¡cumplía 10 años! Mi abuela -una gran cocinera- preparó una enorme tarta porque esperábamos a mucha gente: tíos, primos, amigos. A las cinco de la tarde empezaron a llegar los invitados, yo los esperaba nerviosa:

sabía que me iban a traer regalos. Cuando ya estábamos todos en el jardín, mi madre me dijo que ya podía soplar las velas de mi tarta y después abrir los regalos. Entonces empezaron a cantarme la canción de cumpleaños feliz, pero en ese mismo momento se oyó un trueno muy fuerte y se puso a llover. Mi padre cogió la enorme tarta como pudo y la metió en casa. Todos fuimos corriendo al interior y ahí soplé las velas, comimos la tarta y abrí mis regalos.

\*trueno: 천둥

### 3. Pasaje del input para el grupo de la reconstrucción

1. 다음 글은 Pablo와 Clara에 관한 글입니다. 이 글을 읽은 후 여러분은 이 글을 보지 않고 별도의 백지에, 생각나는 대로 이 글을 스페인어로 옮겨 쓰게 됩니다. 내용과 문법 면에서 가능한 정확히 옮겨 쓰시고, 적어도 다섯 문장 이상을 쓰세요. 먼저 아래의 지문을 잘 읽어 보세요.

[Leerá un texto acerca de Pablo y Clara. Después de leerlo, lo reconstruirá lo más exactamente posible. Trate de reconstruir el contenido y la gramática del texto con la mayor exactitud posible. Debe escribir por lo menos cinco oraciones contenidas en este pasaje. Primero, lea con cuidado el texto siguiente.]

2. 이 글을 읽으면서 앞으로 여러분이 옮겨 쓰게 될 때, 중요하다고 생각되거나 도움이 될 거라고 여겨지는 단어나 단어의 일부분에 밑줄을 그으세요. 문장 전체에 밑줄을 긋지 말고 꼭 단어나 단어의 일부분에 밑줄을 그으시기 바랍니다.

[Mientras lee este pasaje, subraye la palabra, las palabras o la(s) parte(s) de palabras que usted considere especialmente importantes o útiles para escribir un ensayo después. No subraye las oraciones enteras.]

Pablo estudiaba cuando Clara entró en el cuarto. Le preguntó a Pablo si quería ir al cine con ella. Pablo le dijo que sí porque se sentía un poco aburrido con los

estudios. Los dos salieron rápido para el cine. Vieron una película cómica y se rieron mucho. Luego, como hacía frío, entraron a un bar y tomaron un chocolate. Eran las dos de la mañana cuando por fin regresaron a casa. Clara se acostó inmediatamente porque estaba cansada, pero Pablo se puso a estudiar otra vez.

#### 4. Pasaje del input para el grupo de control

1. 다음 글은 Pablo와 Clara에 관한 글입니다. 이 글을 읽은 후 여러분은 이 글을 보지 않고, 아래 지문에 대한 문제를 풀게 될 것입니다. 먼저 아래의 지문을 잘 읽어 보세요.

[Leerá un texto acerca de Pablo y Clara. Después de leerlo, conteste a las preguntas de comprensión. Primero, lea con cuidado el texto siguiente.]

2. 이 글을 읽으면서 앞으로 여러분이 문제를 풀게 될 때 도움이 되거나 중요하다고 생각되는 단어나 단어의 일부분에 밑줄을 그으세요. 문장 전체에 밑줄을 긋지 말고 꼭 단어나 단어의 일부분에 밑줄을 그으시기 바랍니다.

[Mientras lee este pasaje, subraye la palabra, las palabras o la(s) parte(s) de palabras que usted considere especialmente importantes o útiles para escribir un ensayo después. No subraye las oraciones enteras.]

Pablo *estudiaba* cuando Clara *entró* en el cuarto. Le *preguntó* a Pablo si *quería* ir al cine con ella. Pablo le *dijo* que sí porque se *sentía* un poco aburrido con los estudios. Los dos *salieron* rápido para el cine. *Vieron* una película cómica y se *rieron* mucho. Luego, como *hacía* frío, *entraron* a un bar y *tomaron* un chocolate. *Eran* las dos de la mañana cuando por fin *regresaron* a casa. Clara se *acostó* inmediatamente porque *estaba* cansada, pero Pablo se *puso* a estudiar otra vez.

## 5. Preguntas de la comprensión

### Primera serie de preguntas

여러분이 방금 읽은 글의 내용을 떠올리며, 아래 각각의 문장이 글의 내용과 일치하면 T, 일치하지 않으면 F로 표시해 주세요.

[Lea las siguientes frases y decida si son verdaderas o falsas en relación con el texto que acaba de leer. Si es verdadera, escriba T, y si no, escriba F.]

1. Pablo와 Clara는 영화를 보러 가기로 며칠 전부터 약속을 했었다. \_\_\_\_
2. Pablo와 Clara는 영화를 보았다. \_\_\_\_
3. 날씨가 추워서, 둘은 영화를 보고 바로 집으로 왔다. \_\_\_\_
4. 그들이 영화를 보러 간 것은 밤이었다. \_\_\_\_
5. 그들은 집에 돌아와 초콜릿 차를 마셨다. \_\_\_\_

### Segunda serie de preguntas

1. Pablo는 공부하고 있던 Clara의 방에 들어왔다. \_\_\_\_
2. 마침 공부하는 게 지루했던 Clara는 Pablo에게 영화를 보러 가겠느냐고 물어 보았다. \_\_\_\_
3. 둘은 코메디 영화를 보았다. \_\_\_\_
4. 영화를 보고, 둘은 뜨거운 초콜릿을 마셨다. \_\_\_\_
5. 그들이 집에 돌아왔을 때는 오후 두 시였다. \_\_\_\_
6. 집에 오자마자, Pablo는 피곤해서 자기 위해 누웠다. \_\_\_\_
7. Clara는 다시 공부하기 시작했다. \_\_\_\_

## APÉNDICE B

### Instrumentos de Evaluación

#### 1. Pretest

I. 다음은 동화 “백설공주(Blancanieves)”의 일부분입니다. 글의 흐름으로 보아 각각의 빈 칸에 가장 적당한 표현을 보기 중에서 고르세요.

[Leerá una parte de “Blancanieves”. Elija la respuesta correcta entre las opciones propuestas.]

En un país muy lejano vivía una bella princesita llamada Blancanieves, que **1(tener)** una madrastra, la reina, muy vanidosa. La madrastra **2(preguntar)** a su espejo mágico y éste respondía:

- Tú eres, oh reina, la más hermosa de todas las mujeres. Y fueron pasando los años.

Un día la reina **3(preguntar)** como siempre a su espejo mágico:

- ¿Quién es la más bella? Pero **4** vez el espejo **5(contestar)**: - La más bella es Blancanieves. Entonces la reina, llena de ira y de envidia, ordenó a un cazador: - Llévate a Blancanieves al bosque, máatala y como prueba de haber realizado mi encargo, tráeme en este cofre su corazón. Pero cuando llegaron al bosque el cazador sintió lástima de la inocente joven y dejó que huyera, sustituyendo su corazón por el de un jabalí. Blancanieves, al verse sola, sintió miedo y lloró. Llorando y andando pasó la noche, hasta que, al amanecer llegó a un claro en el bosque y descubrió allí una preciosa casita. Entró sin dudarle. Los muebles eran pequeñísimos y, sobre la mesa, había siete platitos y siete cubiertos diminutos. Subió a la alcoba, que estaba ocupada por siete camitas. La pobre Blancanieves, **6** tras caminar toda la noche por el bosque, juntó todas las camitas y al momento se quedó dormida. Por la tarde llegaron los dueños de la casa: siete enanitos que **7(trabajar)** en unas minas y se **8(admirar)** al descubrir a Blancanieves. Entonces ella les contó su triste historia. Los enanitos suplicaron a la niña que se quedara con ellos y Blancanieves aceptó, se

9(quedar) a vivir con ellos y todos 10(estar) felices. Mientras tanto, en el palacio, la reina volvió a preguntar al espejo: - ¿Quién es ahora la más bella? - Sigue siendo Blancanieves, que ahora vive en el bosque en la casa de los enanitos...

vanidosa: 허영심이 많은

madrastra: 계모

ira: 화, 분노

cazador: 사냥꾼

envidia: 질투

encargo: 부탁받은 일; 임무

cofre: 께; (단단한) 상자

jabalí: 멧돼지

claro: 빈자리; 틈; 불빛이 들어오는 구멍    enanito: enano(난쟁이)의 축소형

mina: 광산, 갭도

suplicar: 부탁하다, 청하다

1. a. tiene b. tuvo c. tenía d. tendrá
2. a. pregunta b. preguntó c. preguntaba d. preguntaría
3. a. pregunta b. preguntó c. preguntaba d. preguntaría
4. a. este b. esta c. ese d. esa
5. a. contesta b. contestó c. contestaba d. contestará
6. a. agotada b. agotado c. agotadas d. agotados
7. a. trabajan b. trabajaron c. trabajaban d. trabajarán
8. a. admiran b. admiraron c. admiraban d. han admirado
9. a. quedó b. quedaba c. quedaría d. ha quedado
10. a. están b. estuvieron c. estaban d. estarían

II. 괄호 안에 주어진 동사를 문맥에 알맞은 형태로 바꾸세요.

[Complete las siguientes frases conjugando los verbos dados.]

1. Salvador Dalí \_\_\_\_\_ (nacer) el 11 de mayo de 1904 en Figueras.
2. Cuando Juan \_\_\_\_\_ (ser) pequeño, todos los días \_\_\_\_\_ (ir) a jugar al fútbol.
3. Cuando me \_\_\_\_\_ (llamar) mis padres, yo no \_\_\_\_\_ (estar) en casa.
4. Fui a México, \_\_\_\_\_ (visitar) a mi familia y \_\_\_\_\_ (volver) en el mismo día.
5. Este verano, como los vuelos a España \_\_\_\_\_ (ser) muy baratos, decidí tomarme

dos semanas de vacaciones.

## 2. Posttest 1

I. 다음은 “인어공주(La sirenita)” 이야기의 앞부분입니다. 글의 흐름으로 보아 각각의 빈 칸에 가장 적당한 표현을 보기 중에서 고르세요.

[Leerá una parte de “La sirenita”. Elija la respuesta correcta entre las opciones propuestas.]

En lo más profundo del mar había un castillo. En el vivía un rey que tenía seis hijas, todas ellas sirenas de gran belleza. La más hermosa de todas **1(ser)** la menor; su piel era tan suave y delicada como un pétalo de rosa, sus ojos eran azules como el mar. Como todas las sirenas, no **2(tener)** piernas; su cuerpo terminaba en una gran cola de pez. Poseía la más hermosa voz que jamás se **3(oír)**.

Todos los días las sirenas jugaban en las grandes habitaciones del palacio. Cuando las ventanas estaban abiertas, los peces **4(entrar)** y **5(salir)** libremente.

Nada les gustaba más a las sirenas que escuchar las historias que les contaba su abuela sobre el mundo que existía más allá del mar. Pedían que **6** hablara sobre árboles, pájaros, ciudades y personas que **7(usar)** piernas para caminar.

-Cuando cada una de ustedes cumpla 15 años -decía la abuela-, podrá nadar hasta la superficie del mar y, recostada sobre alguna roca, ver los barcos que pasen.

Por fin **8(llegar)** el día en que la sirenita **9(cumplir)** sus 15 años, saludó a todos y nadó ascendiendo hasta la superficie.

Cuando asomó la cabeza sobre el agua, el sol estaba poniéndose, las nubes se veían de color rosa, el mar estaba calmo y comenzaba a brillar el lucero.

Se **10(quedar)** deslumbrada mirando las aves que pasaban y las estrellas que van apareciendo. Gozó con la brisa que rozaba su rostro y acariciaba su pelo. A lo lejos, vio una nave...

profundo:깊은    castillo:성    sirena:인어    delicada:부드러운    pétalo:꽃잎    cola:꼬리

pájaro:새    nadar:수영하다    superficie:표면    roca:바위    barco:(큰)배

ave:새    ascender:올라가다    asomar la cabeza:머리를 드러내다    brillar:빛나다

lucero:셋별 deslumbrada:눈부신, 현혹된 gozar:향유하다 brisa:산들바람

rozar: 스치다, 손대다

1. a. fue b. era c. ha sido d. es
2. a. tiene b. tuvo c. tenía d. tuvieron
3. a. oye b. oyó c. oía d. ha oído
4. a. entraron b. entraban c. han entrado d. habían entrado
5. a. salieron b. salían c. han salido d. habían salido
6. a. les b. los c. las d. se
7. a. usan b. usaron c. usaban d. usaran
8. a. llegó b. llegaba c. ha llegado d. había llegado
9. a. cumple b. cumplió c. cumplía d. había cumplido
10. a. quedó b. quedaba c. ha quedado d. había quedado

II. 괄호 안에 주어진 동사를 문맥에 알맞은 형태로 바꾸세요.

[Complete las siguientes frases conjugando los verbos dados.]

- 1) Salvador Dalí \_\_\_\_\_ (morir) el 23 de enero de 1989, a los 84 años de edad.
- 2) \_\_\_\_\_ (tener) mucho sueño, así que me \_\_\_\_\_ (ir) a la cama.
- 3) Cuando \_\_\_\_\_ (ser, ellos) jóvenes, todos los veranos \_\_\_\_\_ (asistir) a un campamento de YMCA.
- 4) En 1999 Pablo \_\_\_\_\_ (conocer) a Clara en Seúl y se \_\_\_\_\_ (casar) con ella.
- 5) Yo \_\_\_\_\_ (cerrar) la puerta cuando \_\_\_\_\_ (sonar) el teléfono.

### 3. Posttest 2

I. 다음은 “빨간모자 소녀(Caperucita Roja)”의 일부분입니다. 글의 흐름으로 보아 각각의 빈 칸에 가장 적당한 표현을 보기 중에서 고르세요.

[Leerá una parte de “Caperucita roja”. Elija la respuesta correcta entre las opciones propuestas.]



Había una vez una niña hermosa que vivía en una aldea. Su madre la **1(querer)** mucho, también su abuela. Esta le había hecho una capa con gorrito de color rojo. Le quedaba tan bien que todo el mundo la llamaba Caperucita Roja.

Un día la madre le dijo, "Tu abuela está enferma. Anda a ver como está - le llevas estas galletas y esta jarra de mermeladas." Enseguida Caperucita se **2(dirigir)** a visitar a su abuela que vivía en otra aldea. Cuando **3(caminar)** por el bosque se **4(encontrar)** con el lobo. El lobo quería engullirse a caperucita Roja en el mismo sitio, pero no se atrevió porque cerca, en el bosque, **5(haber)** unos leñadores. Fingió ser amable con ella y **6** preguntó hacia donde se dirigía. La pobre niña no **7(saber)** que era peligroso hablar con el lobo y le dijo, "Voy a ver a mi abuelita, le llevo unas galletas y una jarra de mermelada que mi madre preparó para ella." "¿Vive ella muy lejos?" preguntó el lobo. "Sí," contestó Caperucita, "su casa está al otro lado del molino, es la **8** casa de la aldea." "Bueno," dijo el lobo. "Me gustaría verla también. yo voy a tomar por este camino, y tú tomas el otro, para ver quién llega primero." (.....)

Al llegar a la casa llamó a la puerta. Toc, toc. "¿Quién es?" se escuchó de adentro. Cuando Caperucita **9(escuchar)** la voz del lobo, al principio se **10(asustar)**, pero al recordar que su abuela estaba enferma, contestó. "Es tu nieta, Caperucita Roja."

aldea 시골,마을    capa 망토    gorrito 모자(gorro)의 축소형    enseguida 즉시

lobo 늑대    engullir (음식물을)통째로 삼키다    atreverse (~을)감행/강행하다

bosque 숲    leñador 땄나무꾼    fingir ~인 척하다    peligroso 위험한

galleta 비스킷    molino 풍차    asustar 놀라다    nieta 손녀

1. a. quiere    b. quiso    c. quería    d. había querido
2. a. dirige    b. dirigió    c. dirigía    d. ha dirigido
3. a. caminó    b. caminaba    c. había caminado    d. caminaría
4. a. encontró    b. encontraba    c. había encontrado    d. encontraría
5. a. hubo    b. había    c. hubieron    d. habían
6. a. le    b. lo    c. la    d. se

- 7. a. sabe b. supo c. sabía d. había sabido
- 8. a. primer b. primero c. primera d. primeras
- 9. a. escucha b. escuchó c. escuchaba d. escucharía
- 10. a. asusta b. asustó c. asustaba d. asustaría

II. 괄호 안에 주어진 동사를 문맥에 알맞은 형태로 바꾸세요.  
 [Complete las siguientes frases conjugando los verbos dados.]

- 1. En 1921 Salavador Dalí se \_\_\_\_ (mudar) a Madrid.  
 \* mudarse: 이사하다
- 2. Cuando yo \_\_\_\_ (ser) un chico, mi mejor amigo Carlos \_\_\_\_ (venir) a mi casa muchas veces.
- 3. Se \_\_\_\_ (romper, ella) los dos huesos de las piernas cuando se \_\_\_\_ (caer) de un caballo descontrolado.  
 \* romperse: 부러지다 hueso: 뼈 caerse: 떨어지다 caballo: 말
- 4. Cuando llegamos al hotel, no \_\_\_\_ (haber) agua caliente y nos enfadamos mucho.  
 \*enfadarse: 화가 나다
- 5. Como gritaban en el piso de al lado, \_\_\_\_ (ir) a ver lo que \_\_\_\_ (ocurrir).  
 \*gritar: 소리지르다 ocurrir: (일, 사건이) 일어나다, 발생하다

## **GLOSARIO**

**ASL:** ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA

**L2:** SEGUNDA LENGUA

**ELE:** ESPAÑOL (COMO) LENGUA EXTRANJERA

**ISL:** INGLÉS (COMO) SEGUNDA LENGUA

**IL:** INTERLENGUA