



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**PROCESAMIENTO LINGÜÍSTICO Y ADQUISICIÓN DEL
PRETÉRITO Y COPRETÉRITO EN ESPAÑOL
COMO SEGUNDA LENGUA**

T E S I S

QUE PRESENTA:

SOLEDAD CECILIA RAFAELA GONZÁLEZ AÑORVE

PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN LINGÜÍSTICA

DIRECTORA: Dra. Natalia Ignatieva Kosminini

Asesoras: Dra. Marianne Akerberg Afzelius

Dra. Rosa Esther Delgadillo Macías

Dra. Marisela Colín Rodea

Dra. Ma. Inés VanMesseem Audell



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi madre (q.e.p.d.)

A mis hijos: Justo Emilio, Javier, Laura Cecilia y Leticia

A mi tía Cholita Añorve

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi gratitud a la Doctora Natalia Ignatieva, guía generosa en la realización de esta tesis.

A la Doctora Marilyn Buck, orientadora e inspiradora en este trabajo.

A la Doctora Marianne Akerberg, entusiasta asesora durante los estudios de la maestría y del doctorado.

A la Doctora Marisela Colín, maestra inolvidable en los estudios de Posgrado.

A las Doctoras Rosa Esther Delgadillo y María Inés VanMessem, maestras y compañeras de trabajo. Gracias por haber estado siempre.

Dr. Bill VanPatten: Mi sincero agradecimiento por sus valiosos consejos en la realización de esta tesis.

SINOPSIS

La enseñanza/aprendizaje de las formas del pretérito y del copretérito es uno de los temas con mayor grado de dificultad para el estudiante de español por tratarse de un tema gramatical complejo. Los alumnos con más de 270 horas de enseñanza de español presentan problemas en el uso adecuado de estas formas.

Esta investigación tiene como objetivo conocer la forma en que la enseñanza afecta la adquisición del pretérito y del copretérito en el estudiante que aprende español como segunda lengua y observar si la enseñanza basada en el *procesamiento del input* (VanPatten 1996), modifica la manera en que el alumno procesa los datos lingüísticos.

El marco teórico para realizar esta investigación se fundamenta en el estudio de las categorías de tiempo y aspecto y en el procesamiento de la información. Varios autores aceptan que la categoría de tiempo constituye una propiedad no sólo del verbo, sino de la oración y de la expresión. El aspecto lo constituyen las diferentes maneras de enfocar una situación, viéndola como un todo u observándola en una parte de su desarrollo. En general, tiempo y aspecto se consideran como elementos de un mismo fenómeno complejo: la temporalidad en la oración.

El modelo psicolingüístico de VanPatten (1996), seleccionado para la investigación, permite al alumno desarrollar estrategias de procesamiento que le facilitan lograr la adquisición del pretérito y del copretérito.

El estudio se realizó con 59 estudiantes de diferentes nacionalidades inscritos en el nivel uno del Centro de Enseñanza para Extranjeros. Se organizaron tres grupos: Procesamiento (GP), Tradicional (GT) y Control (GC). El GP recibió la enseñanza de procesamiento durante dos días consecutivos: lo mismo sucedió con el GT que recibió la enseñanza tradicional. El GC no realizó actividades. Todos los grupos realizaron una prueba antes y después del tratamiento.

Con base en los resultados de las pruebas, se aplicó el análisis de varianza (AVAR) a fin de comparar las medias y determinar posibles diferencias estadísticas significativas. Los resultados revelan diferencias entre los grupos. El análisis estadístico muestra que hay diferencias significativas en la prueba de Interpretación A (nivel oración) y en la prueba de Interpretación B (nivel discurso) en donde el GP resultó mejor. Parece que la instrucción de procesamiento proporcionó al alumno el conocimiento necesario tanto para la comprensión como para la producción.

Como conclusión, los resultados obtenidos se relacionan con la manera en que se enfoca la atención del estudiante en las formas, ya que el *input* estructurado beneficia directamente el proceso de adquisición. Por otra parte, es la primera vez que se usa este modelo en la enseñanza de español como segunda lengua (L2), por lo que podemos considerar esta investigación como una aportación en el campo de la adquisición de español como L2.

ÍNDICE

SINOPSIS	2
-----------------	---

CAPITULO 1: PLANTEAMIENTO

Introducción	9
1.1 La adquisición de una segunda lengua	10
1.2 La adquisición de español como segunda lengua	11
1.2.1 Estudios sobre adquisición del aspecto en México	15
1.3 La enseñanza explícita de la gramática y la adquisición de una segunda lengua desde un enfoque cognoscitivo	18
1.3.1 La enseñanza explícita de la gramática y su relación con el ambiente lingüístico y la adquisición	19
1.4 Antecedentes	22
1.5 Justificación del estudio	23
1.5.1 Estudios realizados por VanPatten con otros investigadores	24
1.5.2 Estudios basados en VanPatten realizados por investigadores	26
1.6 Objetivo de la investigación	30
1.7 Hipótesis	31
1.7.1 Metodología utilizada en el estudio	
1.8 Organización de la tesis	32
Figura 1. Secuencia de adquisición de pretérito de Andersen (1991)	13
Figura 2. Secuencia de adquisición de copretérito de Andersen (1991)	14

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO LINGÜÍSTICO

LAS CATEGORÍAS DE TIEMPO Y ASPECTO

Introducción	34
2.1 El tiempo verbal	34
2.2 El aspecto	
2.2.1. Diferentes enfoques de análisis	37

2.3	Pretérito y copretérito	
2.3.1	Perspectiva excluyente en relación con pretérito y copretérito	
2.3.2	Perspectiva incluyente en relación con pretérito y copretérito	45
2.3.3	Tiempo y aspecto como categoría nocional combinada	48
2.3.4	Valores seleccionados para esta investigación	51
2.4	El discurso	52
2.5	El aspecto en el discurso	54
2.6	Conclusiones del capítulo	55

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO PSICOLINGÜÍSTICO

EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Introducción		56
3.2	El procesamiento de la información	56
3.2.1	El conocimiento declarativo	58
3.2.2	El conocimiento procedimental	59
3.2.2.1.	La atención	60
3.2.2.2.	El procesamiento de la información y el aprendizaje de una segunda lengua	65
3.3	La enseñanza explícita de la gramática	68
3.3.1	Enfoque en las formas	68
3.3.2	Enfoque en el significado	69
3.3.3	Enfoque en la forma	70
3.4	Conclusiones del capítulo	76

CAPÍTULO 4: MARCO TEÓRICO PSICOLINGÜÍSTICO

LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO

Introducción		77
4.1	Forma y significado	78
4.2	La Instrucción de Procesamiento	80
4.2.1	Estrategias en el procesamiento lingüístico	84

4.2.1.1	Los Principios	87
4.3	Los componentes de la instrucción de procesamiento	92
4.3.1	El <i>input</i> estructurado	94
4.3.2	Tipos de actividades	95
4.3.2.1	Actividades referenciales	95
4.3.2.2	Actividades afectivas	96
4.4	Lineamientos para las actividades	97
4.4.1	Enseñar solamente una cosa a la vez	98
4.4.2	Mantener el significado en el foco	98
4.4.3	El alumno debe hacer algo con el <i>input</i>	99
4.4.4	Usar <i>input</i> oral y escrito	100
4.4.5	Moverse de oración a discurso	101
4.4.6.	Conservar las estrategias de procesamiento psicolingüístico en mente	102
4.5	Forma de las actividades	103
4.5.1	Proporcionar información	103
4.5.2	Opciones binarias	105
4.5.3	Selección de alternativas	105
4.5.4	Correspondencia o emparejamiento	106
4.5.5	Encuestas	106
4.6	La instrucción de procesamiento y los enfoques basados en la comprensión	107
4.7	Conclusiones del capítulo	108

CUADRO 1. Dos procesos en la adquisición de segundas lenguas 82

CUADRO 2. Modelo general de adquisición y uso de la lengua 84

CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA

Introducción		110
5.1	El diseño experimental	110
5.2	Los sujetos	111
5.3	Materiales	114

5.3.1	El Material de Procesamiento	114
5.3.1.1	Actividades en pretérito	116
5.3.1.1.1	Verbos regulares en pretérito	117
5.3.1.1.2	Verbos irregulares en pretérito	119
5.3.1.2	Actividades en copretérito	120
5.3.1.2.1	Verbos regulares en copretérito	120
5.3.1.2.2	Verbos irregulares en copretérito	122
5.3.2	El Material Tradicional	123
5.3.2.1	Actividades en pretérito	125
5.3.2.1.1	Verbos regulares en pretérito	125
5.3.2.1.2	Verbos irregulares en pretérito	127
5.3.2.2	Actividades en copretérito	128
5.3.2.2.1	Verbos regulares en copretérito	129
5.3.2.2.2	Verbos irregulares en copretérito	130
5.3.3	Comparación de los materiales	131
5.4	Pruebas	132
5.4.1	Pruebas de Interpretación	132
5.4.1.1	Prueba de Interpretación A	132
5.4.1.2	Prueba de Interpretación B	133
5.4.2	Pruebas de Producción	135
5.4.2.1	Prueba de Producción A-1	135
5.4.2.2	Prueba de Producción A-2	136
5.4.2.3	Prueba de Producción B-1	136
5.4.2.4	Prueba de Producción B	137
5.5	Procedimiento para la recopilación de los datos	139
5.6	Calificación de las pruebas	140
5.6.1	Prueba de interpretación (Interpretación A)	141
5.6.2	Prueba de interpretación (Interpretación B)	141
5.6.3	Prueba de producción (Producción A 1)	142
5.6.4	Prueba de producción (Producción A 2)	143
5.6.5	Prueba de reconocimiento de contextos de uso (Producción B-1)	145
5.6.6	Prueba de producción (Producción B-2)	146
5.7	Análisis estadístico de los datos	148

CUADRO 1. Sujetos participantes y sus lenguas maternas	113
CUADRO 2. Distribución de los sujetos en las pruebas	114
CUADRO 3. Descripción de la comparación de las variables: Tipo de enseñanza y tiempo	150
FIGURA 1. Diseño del experimento: Recopilación de datos Cuantitativos	140
FIGURA 2. Diseño del experimento: Análisis de los datos Cuantitativos	149

CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Introducción	152
6.1 Resultados cuantitativos	152
6.1.1 Pruebas de Interpretación. Comparación entre grupos	156
6.1.2 Pruebas de producción. Comparación entre grupos	158
6.1 Discusión de los resultados	163
6.2.1 Resultados cuantitativos	163
6.2.2 Comparación entre grupos	166
6.2.3 Comentarios sobre interpretación	167
6.2.4 Comentarios sobre producción	168
6.3 Los resultados y el modelo de adquisición	169

TABLAS Y CUADROS

Tabla No 1	Medias y Desviación estándar de preprueba y posprueba del grupo de Procesamiento	153
Tabla No. 2	Medias y Desviación estándar de preprueba y posprueba del grupo de Enseñanza Tradicional	154
Tabla No. 3	Medias y Desviación estándar de preprueba y posprueba del grupo de Control	155

Cuadro 1	Medias y Desviación estándar de los grupos de procesamiento, tradicional y control en la prueba de interpretación A	156
Cuadro 2	Medias y Desviación Estándar de los tres grupos en la prueba de Interpretación B	156
Cuadro 3	Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de Interpretación A	157
Cuadro 4	Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de Interpretación B	158
Cuadro 5	Medias y Desviación Estándar de los tres grupos en la prueba de Producción A-1	158
Cuadro 6	Medias y Desviación Estándar de los tres grupos en la prueba de Producción A-2	159
Cuadro 7	Medias y Desviación Estándar de los tres grupos en la prueba de Producción B-1	159
Cuadro 8	Medias y Desviación Estándar de los tres grupos en la prueba de Producción B-2	160
Cuadro 9	Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de Producción A-1	160
Cuadro 10	Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de Producción A-2	161
Cuadro 11	Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de Producción B-1	161
Cuadro 12	Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de Producción B-2	162

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	171
---------------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA	177
---------------------	------------

ANEXO 1: Material de Enseñanza de Procesamiento	191
--	------------

ANEXO 2: Material de Enseñanza Tradicional	211
---	------------

ANEXO 3: Pruebas	230
-------------------------	------------

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO

Introducción

La enseñanza de lenguas se ha estudiado desde hace mucho tiempo, no así la adquisición, que es un tema relativamente nuevo. En un marco cognoscitivo, la adquisición de una segunda lengua implica un procesamiento activo y desde esta perspectiva, se estudia la forma en que el estudiante procesa las muestras lingüísticas que encuentra y la manera en que organiza la nueva información.

La adquisición de la gramática en una segunda lengua se observa como un proceso mediante el cual se logra expresar lingüísticamente la percepción de la experiencia humana. En este sentido, la gramática consiste en la expresión de significados compartidos por los hablantes por medio de los mecanismos lingüísticos propios de una lengua determinada. Como un ejemplo relacionado con el enfoque de esta investigación, la morfología verbal señala la percepción del hablante acerca de determinadas características temporales de un evento. El oyente debe considerar la morfología para interpretar el significado aspectual de acuerdo con las convenciones de uso de la lengua. Adquirir competencia en una lengua requiere de la apropiación de estas convenciones (Taylor 1993:220).

Existen diferentes enfoques para propiciar la adquisición al tratar acerca de la enseñanza de la gramática en el salón de clase. Como ejemplo, tenemos la enseñanza tradicional en la que se considera la gramática como un sistema fijo de formas que se enfocan una por una linealmente y donde la adquisición se evalúa a través de la producción correcta de estas formas en contextos controlados. Por otra parte, encontramos también la propuesta de Krashen (1992) de no enfocar la gramática sino concentrarse únicamente en el contenido, es decir, en el mensaje.

En relación con la didáctica, se critica la enseñanza de la gramática cuando no toma en cuenta el procesamiento necesario para lograr la comprensión de las relaciones entre las formas y los significados de la lengua que se estudia, por lo que se propone que la enseñanza de la gramática debe dirigirse al “cambio cognoscitivo” que caracterice la adquisición. Para lograrlo, es preciso propiciar las habilidades de procesamiento cognoscitivo de los estudiantes

(Doughty y Williams, 1998:205). Al desarrollar este estudio, se consideró la interrogante acerca de la manera de fomentar este proceso de cambios cognoscitivos en el salón de clase.

Este capítulo tiene como objetivo presentar la investigación que se realizó para obtener información acerca de la adquisición del español como segunda lengua. Se revisarán los estudios que se han llevado a cabo en esta área y se estudiarán los antecedentes de los que surgió esta tesis, así como las teorías y modelos en los que se basa. Además, se plantea el problema tratado, los objetivos y las hipótesis que guiaron la investigación, así como la metodología que se utilizó para estudiar el problema; para terminar, se presenta la organización de la tesis.

1.1 La adquisición de una segunda lengua

Al estudiar la adquisición desde un enfoque cognoscitivo, el lenguaje se considera como una habilidad cognoscitiva compleja. En este enfoque, se postula que la adquisición se realiza a través de diversas etapas que incluyen la percepción de la información lingüística, la comprensión, la asimilación, la reestructuración y la producción. En la psicología cognoscitiva, el procesamiento mental tiene un lugar central en el aprendizaje y constituye la variable que intercede entre las influencias externas al estudiante, como las características y la complejidad de la tarea a resolver. La psicología cognoscitiva estudia los procesos mentales involucrados en la adquisición, la organización del conocimiento y la manera en que se interpreta la nueva información dentro de la estructura establecida. El individuo se concibe como un actor que utiliza estrategias para comprender, almacenar y producir la lengua (McLaughlin, 1990; Sánchez, M. 1991; Hergerhahn B.R. & M.H. Olson, 1997).

La teoría cognoscitiva proporciona un marco general para ubicar el papel de los procesos cognoscitivos en la adquisición. Se basa en el procesamiento de la información que, según Castañeda (1991:13), implica que la nueva información se selecciona primero y después se transfiere a la memoria de corto plazo donde se transforma para su integración en la memoria de largo plazo.

La teoría cognoscitiva del procesamiento de la información se ha aplicado a la adquisición de segundas lenguas (McLaughlin 1987, 1990; McLaughlin, Rossman y McLeod, 1983). Este planteamiento da cuenta de la forma en que se construyen las representaciones mentales de la lengua así como de la manera en que se almacenan en la memoria. La representación del conocimiento en la memoria se conceptualiza de dos maneras: el conocimiento declarativo, que incluye conceptos, esquemas y proposiciones y el conocimiento procedimental que es el saber hacer algo, saber cómo percibir y clasificar y seguir los pasos necesarios hasta alcanzar una meta (Anderson,1983). El paso del conocimiento declarativo al procedimental no consiste únicamente en acelerar el proceso original, sino que deben establecerse nuevos procedimientos para reorganizar los originales, lo que incluye la generalización, la discriminación y el fortalecimiento.

Con lo anterior, nos damos cuenta de la importancia que tiene la enseñanza explícita de la gramática de una segunda lengua en el salón de clase. Los datos lingüísticos deben presentarse de forma que se propicie la detección y la creación del *intake* adecuado a fin de desarrollar el conocimiento declarativo lingüístico del alumno. La manipulación del *input* se transforma en un recurso didáctico necesario en el proceso de creación del *intake* adecuado.

Con base en lo expresado, tomaremos en consideración el papel que tiene la enseñanza explícita de la gramática en la adquisición a fin de centrarnos en la relación entre el tipo de enseñanza y la adquisición de una lengua.

1.2 La adquisición de español como segunda lengua

El español como segunda lengua empieza a ser investigado en la segunda mitad del siglo XX. En esta área tan amplia de estudio nos interesa en particular la adquisición de tiempo y aspecto. En el CEPE, UNAM, Ana María Maqueo, (1984) realiza un estudio sobre enseñanza/aprendizaje de español como segunda lengua con la idea de examinar posibilidades dentro de este campo a fin de llevar a cabo futuras investigaciones. La autora manifiesta que su investigación surge al observar que los estudios sobre español que se realizan en ese momento en los Estados Unidos están relacionados sobre todo con problemas de bilingüismo y con enseñanza/aprendizaje de español en el

aula. Son pocas las investigaciones que se ocupan en ese momento, del alumno que aprende la lengua en el mismo país en el cual se habla, es decir, en situación de inmersión. Ésta es una diferencia importante y el punto de partida para el estudio que ella realiza.

El estudio de Maqueo se enfoca a descubrir cuáles son los principales problemas que tienen los alumnos en el uso del pretérito y copretérito. Diseña un modelo de análisis de errores y lo aplica a dos grupos de estudiantes de español que están en un contexto de inmersión. La investigación se realiza con alumnos de dos niveles consecutivos de español y tiene como fin observar los cambios, si los hay, entre un nivel y otro. Utiliza como prueba dos instrumentos para conocer el nivel de aprendizaje de pretérito y copretérito de los estudiantes: una serie de oraciones y una narración, ambas con espacios en blanco para llenar. Con base en los resultados logrados, ella intenta:

- detectar las formas con error con mayor o menor frecuencia y su posible causa,
- obtener conclusiones sobre la relación que hay entre los materiales de enseñanza y estos errores,
- proponer la necesidad de elaborar una gramática pedagógica

El análisis de los resultados muestra que los alumnos aprenden muy poco de un nivel al otro. Por otra parte, sugiere que el contacto que tienen con la lengua hablada los lleva a aprender sobre pretérito y copretérito en una etapa temprana y luego le es difícil modificar las reglas ya adquiridas.

En los resultados cuantitativos se observa que, en un nivel intermedio, el copretérito presenta más problemas en su uso que el pretérito.

Como resultado de los análisis, la autora señala que: 1. Los alumnos no aprenden a usar estas formas verbales satisfactoriamente por medio de la información gramatical que se les ha proporcionado. 2. Existe una necesidad de un nuevo enfoque en la información gramatical y en la metodología (una gramática pedagógica) y 3. Propone establecer una posible jerarquización de estas formas verbales de acuerdo con su grupo, su promedio y su índice de frecuencia (Maqueo 1984:110-111).

Como ya se dijo, esta investigación se realizó en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM y fue la primera en su género.

En años recientes, el análisis de la adquisición de tiempo y aspecto ha llegado a ser un tema central de investigación en estudios de adquisición como los de Andersen (1986, 1991); Andersen y Shirai (1994, 1996); Bardovi-Harlig (1992, 1994, 1995, 2000); Bergström (1995); Harley (1989); Hasbún (1995); Housen (1994); Kaplan (1987); Lafford (1996); Liskin-Gasparro (2000); Ramsay (1990); Robinson (1990,1995); Salaberry (1998,1999,2000); Shirai y Kurono (1998); Slabakova (2001); Wiberg (1996) citados en Lafford y Salaberry (2000).

Los estudios empíricos han analizado el desarrollo de la morfología de tiempo pasado en la adquisición de español como segunda lengua y han probado hipótesis específicas teóricas para proporcionar una explicación de cómo se acerca el estudiante a la tarea de marcar tiempo y aspecto mediante las inflexiones finales.

Andersen (1986, 1991) usó la clasificación de clases aspectuales como marco teórico para el análisis del desarrollo de la morfología verbal entre estudiantes de español como L2. La Hipótesis del Aspecto Léxico (HAL) establece que en las etapas iniciales de adquisición, la morfología verbal codifica solamente distinciones aspectuales inherentes (no codifica tiempo ni aspecto gramatical). Andersen propuso una secuencia de ocho etapas de desarrollo para la adquisición de español como segunda lengua. En esencia, el uso de marcadores perfectivos aparece primero y se extiende de los verbos puntuales a los verbos estativos, mientras que el uso de los marcadores imperfectivos aparece después y se extiende de los verbos estativos a los verbos puntuales como podemos observar en las figuras 1 y 2:

Cumplimiento →	Consecución →	Actividad →	Estado
----------------	---------------	-------------	--------

Figura I

Secuencia de adquisición de pretérito de Andersen (1991)

Estado →	Actividad →	Consecución →	Cumplimiento
----------	-------------	---------------	--------------

Figura 2

Secuencia de adquisición de copretérito de Andersen (1991)

Desde su aparición, la HAL ha generado un importante grupo de investigaciones en una variedad de segundas lenguas (Bardovi-Harlig 2000).

Diversos estudios han probado esta hipótesis con datos del español como una segunda lengua. Podemos clasificarlos de acuerdo con sus resultados; así, en el Grupo 1 tenemos los estudios que comprueban la HAL. En el Grupo 2 aparecen los estudios que no han comprobado totalmente dicha Hipótesis. En el Grupo 3 presentamos estudios que ofrecen resultados diferentes.

En el Grupo 1, como se dijo, los datos refieren el cumplimiento de la HAL. Estos datos fueron el resultado de pruebas en distintas habilidades: producción oral, narraciones, tareas escritas; la mayor parte de los estudios se realizaron con estudiantes anglohablantes. En el caso de Ramsay (1990) se comprueba la HAL; por su parte, algunos datos del estudio de Salaberry (1999) proporcionan evidencia de que la HAL se cumple en alumnos avanzados. En un estudio posterior, Salaberry, (2003) señala que los datos de los estudiantes avanzados muestran una clara relación entre el aspecto léxico y las terminaciones de tiempo pasado.

En el Grupo 2, tenemos a los investigadores cuyos datos no mostraron que se cumpliera la HAL: Hasbún (1995) y Lafford (1996). Este último encontró dudas acerca del desarrollo de marcadores de tiempo pasado durante las etapas preliminares de adquisición. Sugiere que los estudiantes usan el pretérito como un “marcador de *default*” para tiempo pasado, entendiéndose por esto que utilizan el pretérito cuando no saben qué forma verbal del pasado deben usar.

En el Grupo 3, están los datos de Salaberry (1999) que se consideran como evidencia a favor del argumento de que el pretérito funciona como un “marcador de *default*” para los alumnos menos proficientes, por lo que

contradice el Principio de la Relevancia de la Hipótesis del Aspecto Léxico que señala que el aspecto es más relevante para el significado del verbo que el tiempo o el modo. Resumiendo, los resultados obtenidos por Salaberry en los estudios mencionados señalan que el efecto del tiempo parece ser más fuerte que el aspecto léxico durante las etapas tempranas de adquisición de español como L2 entre estudiantes adultos en clase formal. Sin embargo, el efecto del aspecto léxico parece aumentar con el nivel de experiencia en la lengua meta, como ya se ha señalado antes. Salaberry vuelve a corroborar estos resultados en su estudio realizado en el año 2003. En este estudio reconoce que el estudiante usa el pretérito en todas las categorías aspectuales como marcador de *default* de tiempo pasado.

La investigación de Salaberry (2005) tiene como objetivo analizar la relevancia de la HAL en un contexto académico de clase formal. Los estudiantes realizaron actividades de escritura, producción oral controlada y producción oral espontánea. Los resultados del análisis no apoyan categóricamente la propuesta de Andersen (1986, 1991) en lo que se refiere a la secuencia de etapas de desarrollo de la morfología verbal de tiempo pasado en español. Salaberry concluye que los estudiantes no están guiados necesariamente por el valor aspectual inherente al predicado verbal para marcar el tiempo pasado y considera posible que estén utilizando el pretérito como marcador único de tiempo pasado.

En este mismo grupo, Liskin Gasparro (2000) proporciona evidencia para el argumento de que el papel de las categorías aspectuales puede ser más limitado que lo señalado previamente por la HAL. Su estudio apoya la idea del uso del pretérito como un “marcador de *default*” de tiempo pasado. Enseguida observaremos otras investigaciones que se han realizado en México sobre el tema de la adquisición de español como L2.

1.2.1 Estudios sobre adquisición del aspecto en México

El artículo de Granda (2005) “Adquisición de tiempo y aspecto en textos narrativos en español como segunda lengua” trata del análisis de textos narrativos de escritos en español realizados por alumnos anglohablantes de nivel avanzado de español del CEPE, UNAM y textos narrativos generados por

hablantes nativos del español. Tiene por objeto identificar la manera en que los dos grupos usan la morfología verbal –pretérito, copretérito y gerundio- para dar relieve a los planos del texto narrativo. Se toman como base para el estudio las Hipótesis del Aspecto Léxico y del Discurso. Los resultados obtenidos confirman algunas de las hipótesis del trabajo.

En su estudio, Lubbers de Quesada (2006) traza el desarrollo entre presente, pretérito e imperfecto de indicativo en narraciones orales de alumnos del español como segunda lengua. Se examinó la interacción entre el aspecto gramatical y léxico en cláusulas principales, coordinadas y subordinadas según la categoría verbal. En los resultados se encontraron cambios en la distinción de las funciones de los diferentes tiempos verbales para la descripción de fondo y para relatar la sucesión de eventos. De una falta de distinción de funciones de los tiempos, los alumnos intermedios avanzan a una distinción prototípica: pretérito para sucesión de eventos, imperfecto para descripción de fondo, presente para comentarios o descripciones. Los estudiantes anglohablantes más avanzados distinguían las funciones de los tiempos, pero no llegaban a la diversidad y complejidad de funciones para el uso de los tres tiempos verbales que manejan los hablantes nativos.

El artículo de María Inés Van Messeem (2006), de la Universidad de Guadalajara, describe un estudio transversal realizado con alumnos universitarios, estudiantes de francés, para analizar el desarrollo temporo-aspectual en relatos en pasado y la influencia de la intervención didáctica en la adquisición de las distinciones aspectuales. Los resultados corroboran la influencia de dicha intervención y sugieren que, en la primera etapa de adquisición de las distinciones aspectuales en francés, se produce una confusión formal con la lengua materna, lo que lleva al alumno a producir de forma opuesta a la esperada.

La investigación realizada en el año 2006 por Marianne Akerberg, “Pretérito perfecto compuesto vs. Pretérito simple: su adquisición en portugués por hablantes de español”, se enfoca a los problemas de los alumnos hispanohablantes para descubrir la diferencia entre el uso del pretérito perfecto

compuesto (PC) y el del pretérito simple (PS) (tenho feito/fiz) en esa lengua. El PC en portugués tiene restricciones que limitan su empleo a situaciones durativas o iterativas en el pasado que llegan al momento del habla y lo incluyen. El estudio expone en qué consisten las diferencias y en qué medida los alumnos, sólo expuestos al *input* natural, son capaces de detectar las diferentes reglas de uso y si la instrucción puede cambiar el resultado. El estudio fue hecho inicialmente con un instrumento de 40 reactivos aplicado a 110 alumnos hispanohablantes de portugués de todos los niveles. El seguimiento se hizo con dos grupos de cuarto nivel que recibieron instrucción explícita sobre el punto. Posteriormente fueron comparados con dos grupos de cuarto nivel de los primeros 110 alumnos que no habían recibido instrucción. En las conclusiones, la autora señala que no es posible afirmar con seguridad que hubo adquisición de la diferencia del uso del PC y del PS en español y portugués por parte de los alumnos. Sin embargo, por el estudio de seguimiento se puede concluir que la instrucción sí tuvo efecto y ayudó a muchos alumnos a darse cuenta del fenómeno, lo que es una condición para la adquisición.

El proceso de adquisición del tiempo pasado en alumnos japoneses que aprenden español como segunda lengua se analiza en el artículo de González (2005). El objetivo de la investigación es observar el estado del interlenguaje de los alumnos con base en el modelo de Andersen (1991). El análisis se llevó a cabo con base en diez redacciones de alumnos japoneses de nivel avanzado, las cuales fueron realizadas después de ver un fragmento de la película *Tiempos Modernos*. Los verbos de las narraciones se clasificaron siguiendo a Vendler (1967). Los resultados muestran que, aunque los alumnos no han adquirido plenamente las formas de pretérito y copretérito del español, se cumple casi en su totalidad la secuencia de adquisición propuesta por Andersen (1991).

En una investigación realizada con estudiantes que aprenden inglés en el CELE, UNAM, Buck (2006) obtiene información acerca de la percepción y la interpretación de las distinciones aspectuales del presente en inglés por estudiantes hispanohablantes, por medio de una tarea escrita de interpretación

y de técnicas introspectivas. En los resultados se observa que las interpretaciones se basaban principalmente en factores relacionados con el contenido léxico del verbo y, de esta manera, con el aspecto léxico o inherente sin considerar el significado señalado por la morfología gramatical.

En conclusión, en las páginas anteriores hemos observado la importancia de las investigaciones de la adquisición del español, así como el interés de los lingüistas en este tema. Al observar los diferentes estudios que se mencionan, vemos que en principio, los investigadores se enfocaban al análisis del efecto de las características temporales inherentes en el predicado verbal en la selección y uso de la morfología verbal (Andersen, 1991; Robinson, 1995), mientras que las investigaciones más recientes se han ampliado e incluido la influencia del aspecto discursivo dentro del cual ocurre la marca del aspecto (Bardovi-Harlig 1995).

Hemos visto también que los estudios sobre la adquisición del aspecto llevados a cabo en México, se han enfocado en identificar la forma en que los alumnos anglohablantes usan la morfología verbal para dar relieve a los planos del texto narrativo, así como para señalar los cambios en la distinción de las funciones de diferentes tiempos verbales al describir el plano de fondo o al relatar la sucesión de eventos. Otras investigaciones han analizado el desarrollo tempo-aspectual, así como la influencia de la intervención didáctica en la adquisición del francés; también se ha estudiado el problema que representa para el alumno hispanohablante distinguir la diferencia entre pretérito perfecto compuesto y pretérito simple en portugués. Lo anterior nos permite observar que el interés por conocer más acerca de la adquisición del aspecto, se ha visto reflejado en los estudios realizados en lenguas distintas al español. Lo anterior, forma parte del panorama de investigaciones realizadas en México sobre este tema.

1.3 La enseñanza explícita de la gramática y la adquisición de una segunda lengua desde un enfoque cognoscitivo

En este estudio tratamos el efecto pedagógico de la enseñanza explícita sobre la adquisición de una estructura lingüística. Concretamente, se estudió el

efecto de la enseñanza orientada al procesamiento lingüístico en la adquisición del pretérito y el copretérito en español con estudiantes hablantes de distintas lenguas en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Consideramos conveniente hacer notar que esta investigación tiene características propias que no se han presentado en otros estudios, como el hecho de que el estudio se realice en México, país de en el que se habla español y que los sujetos sean estudiantes de distintos países, lo que conlleva que tienen lenguas diferentes y además, están en un contexto de inmersión. Esto se comentará con más amplitud en el capítulo de Metodología. Es importante recordar que los estudios de enseñanza orientada al procesamiento lingüístico, se han realizado en su mayor parte en los Estados Unidos, con alumnos anglohablantes que aprenden el español en su propio país.

La estructura lingüística estudiada implica la adquisición del significado y el uso de una forma lingüística de manera integral e interrelacionada. El modelo de adquisición de la lengua (VanPatten, 1996) que sustenta esta investigación, se ubica dentro de las explicaciones cognoscitivas de la adquisición (Ellis 1994), y se basa en la teoría del procesamiento de la información que forma parte del campo de la psicología cognoscitiva. El estudio, cuyo propósito es observar los efectos de la propuesta didáctica relacionada con el modelo de adquisición de VanPatten (1996), se sitúa en el área de la investigación en la enseñanza explícita de la gramática en el salón de clase. En las páginas que siguen observaremos estos puntos.

1.3.1 La enseñanza explícita de la gramática y su relación con el ambiente lingüístico y la adquisición

Existen diferentes posiciones en cuanto al papel de la enseñanza explícita de la gramática en la adquisición de una segunda lengua. La más tradicional resalta la importancia de conocer las reglas y propone una presentación deductiva que considera la explicación de una regla seguida por la práctica de la misma. Otra posición considera la adquisición como subconsciente, por lo que no se requiere de la explicación gramatical, la práctica o la corrección de errores. La actividad pedagógica consiste en un enfoque en el contenido y se

realiza mediante la comprensión y la interacción de temas relevantes para el estudiante (Krashen y Terrell (1983) y Prahbu (1987).

Long y Robinson (1998) reconocen la necesidad de incluir en la enseñanza comunicativa y enfocada en el contenido, un enfoque explícito en la forma que consiste en llevar la atención del alumno hacia los mecanismos lingüísticos causantes de problemas de comprensión o de producción. En esta posición, el enfoque en la forma resulta benéfico ya que ayuda al alumno a ordenar la lengua que encuentra, facilita la comprensión y apoya los procesos naturales de adquisición. Numerosos investigadores han adoptado esta posición, entre ellos Doughty (1991), Doughty y Williams (1998), Ellis (1990, 1994), Larsen-Freeman y Long (1991), Long (1991), Schmidt (1995), Sharwood Smith (1991), Terrell (1991), VanPatten y Cadierno (1993), VanPatten y Sanz (1995), VanPatten (2004), VanPatten, Williams, Rott y Overstreet (2004), entre otros.

Es necesario señalar que en la enseñanza de lenguas extranjeras en la UNAM, se ha reconocido la importancia de la enseñanza explícita de la gramática. Como ejemplo, tenemos la gramática pedagógica del alemán propuesta por Rall y Rall (1981) que se elaboró a fin de permitir al profesor la presentación de reglas comprensibles y facilitar al estudiante el descubrimiento de las regularidades de la lengua.

Recientemente, se editó el libro que lleva como título *Meaning Matters. Aprende la gramática a través de su significado*, coordinado por la Dra. Marilyn Buck Kirby, quien junto con un grupo de profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, aplicaron el modelo de VanPatten en un texto diseñado para la enseñanza de inglés a estudiantes de habla hispana.

Long (1991) distingue entre un “foco en la forma” como una característica del diseño de un curso comunicativo y un curso que tiene como contenido el “foco en las formas” las cuales se presentan y se practican aisladamente. El primero, no significa un retorno al enfoque en las formas de manera aislada y superficial. En un “foco en la forma”, se incorpora la atención a la forma lingüística, mientras que la comunicación y las tareas pedagógicas constituyen la parte esencial del curso. Long (1991:45) señala que un “foco en la forma”

acelera el aprendizaje, aunque no altera secuencias de adquisición, afecta los procesos de adquisición y contribuye al nivel de dominio a largo plazo.

Se acepta, en general, que existe coincidencia en la necesidad de datos lingüísticos comprensibles para que la adquisición ocurra, pero el *input* comprensible no es suficiente, lo que se desprende de la investigación realizada por Harley (1993), entre otros. Frente a las fallas en el desarrollo del sistema lingüístico de una segunda lengua, la explicación puede remitir a investigar los factores internos del estudiante, especialmente en lo relativo a la atención y el procesamiento cognoscitivo, elementos básicos en el enfoque en la forma (Long 1996:245). En lo que se refiere a este punto, el papel de la enseñanza explícita de la gramática ha sido objeto de una gran cantidad de estudios (véase Larsen-Freeman y Long 1991, y Spada 1997) que apoyan el efecto positivo del enfoque explícito sobre la adquisición. Un número considerable de los estudios toma en cuenta la combinación de enfoque en la forma y actividades comunicativas. Larsen-Freeman y Long (1991:325) recomiendan realizar estudios que busquen respuestas acerca de cómo debe impartirse la enseñanza y de los efectos de cierto tipo de enseñanza en la adquisición.

Existen diferentes formas de enfocar una estructura lingüística. Entonces surge la duda acerca de qué tipo de enfoque proporciona un mayor beneficio al estudiante de una segunda lengua. Esto nos lleva a interrogarnos sobre la manera de ayudar al alumno en el procesamiento de la lengua y a conocer más acerca de los antecedentes del enfoque de procesamiento del *input*.

Por lo anterior, se planteó estudiar la adquisición de las formas del pretérito y del copretérito en español desde una perspectiva cognoscitivista de la adquisición en la que se abaliza la manera en que se procesan los datos lingüísticos, o sea, la construcción de asociaciones entre una forma y su significado. Se estudió pues, el efecto de la propuesta didáctica basada en el modelo de VanPatten (1996) sobre la adquisición de las formas del pretérito y del copretérito en español tomando en consideración que este modelo se fundamenta en el procesamiento lingüístico de la información que recibe el estudiante, lo que le facilita la adquisición de las estructuras que se estudian.

En el apartado siguiente, se resumen los antecedentes que nos llevaron a basarnos en el modelo de VanPatten (1996) para realizar esta investigación.

1.4 Antecedentes

En las líneas que siguen, se describe en primer término el estudio que realicé con alumnos del Centro de Enseñanza para Extranjeros hace tiempo, durante mi trabajo como profesora de español en el Centro de Enseñanza para Extranjeros. He impartido cursos de español a estudiantes no-hispanohablantes por muchos años en este Centro y he observado que después de más de 270 horas de enseñanza de español, los alumnos que ingresan a los niveles 4º y 5º últimos cursos en sus estudios en el CEPE, presentan serios problemas en el uso adecuado del pretérito y copretérito del indicativo.

A fin de conocer con mayor profundidad el alcance de este problema, realicé un estudio exploratorio sobre este tema con los alumnos de nivel 5º a los que impartía clases (González, 2001). Los sujetos con quienes se realizó el estudio fueron cuatro hombres y cinco mujeres provenientes de distintos países: Camerún, Francia, Inglaterra, Japón, República Checa, Indonesia y Canadá. Las edades van de los 18 a los 57 años, predominando quienes tienen alrededor de 30 años de edad. Cada uno de ellos habla por lo menos una lengua diferente a la materna (siete, hablan su lengua materna y dos o tres lenguas más). En relación con sus estudios, han tomado de uno a cinco cursos en el CEPE, aunque la mayoría ha cursado por lo menos tres niveles. Han estudiado el español por un tiempo que va de diez meses hasta cinco años. Tres de ellos han vivido entre uno y cinco años en países de habla española (Chile y Argentina).

Se procedió de la siguiente forma: Se aplicaron dos tipos de pruebas, la primera consistió en una entrevista oral que se realizó a cada uno de los alumnos por separado y donde se les pidió que narraran una anécdota o suceso interesante que les hubiera ocurrido. Las entrevistas fueron grabadas en cinta con conocimiento de los alumnos. La segunda prueba consistió en la redacción de un texto en el que se habían suprimido algunos verbos en pretérito y copretérito y en el que los estudiantes tenían que elegir entre las dos opciones.

En un primer análisis de los resultados de la prueba escrita, se observa que los sujetos tuvieron un promedio total de 75% de aciertos en el uso del pretérito

y 66% de aciertos en el uso del copretérito. En la prueba oral (entrevista), se les concedió un tiempo máximo de cinco minutos para narrar una anécdota personal. Esta prueba se hizo únicamente a siete estudiantes ya que dos de ellos no se presentaron para grabar su conversación.

Se observó, en general, que el alumno puede conocer las formas del pretérito y copretérito del español, pero no las usa adecuadamente. El pretérito es usado con regularidad y pocos errores, no así el copretérito que es el que le presenta mayores dificultades. Hubo quienes no lo usaron durante su argumentación y para sustituirlo recurrían a estrategias como el uso del tiempo presente. Ejemplos:

- a) Estudiante 1. "... encontramos a un niño de seis años con su perro, pero el perro, pues no sé, un poquito...que tiene (**tenía**) algo en su pierna."
- b) Estudiante 2. "... me dijo que eso tiene (**tenía**) que ver mucho con lo que yo he estudiado".
"...les conté lo que pasa a mí (**lo que me pasaba**)"
- c) Estudiante 3. No quise hablar porque si yo hablo (**hablaba**) me salía el acento.

El porcentaje del pretérito usado correctamente es superior al del copretérito y los resultados obtenidos nos llevan a interrogarnos acerca de las causas por las que los estudiantes no han adquirido estas estructuras y a preguntarnos si la enseñanza de la gramática basada en el procesamiento del *input* y apoyada por investigaciones en adquisición de segunda lengua podría ayudar al alumno en la adquisición del pretérito y copretérito.

1.5 Justificación del estudio

La instrucción de procesamiento se describe como un tipo de instrucción centrada en la forma que se basa en un modelo de procesamiento del *input* (VanPatten, 1996). Su finalidad es ayudar a los estudiantes de una segunda lengua a obtener un mejor *intake* del *input*, mientras realizan actividades de *input* estructurado que los apartan de las estrategias que emplearían normalmente para hacer las conexiones forma-significado (Wong 2004:33). Es decir, esta enseñanza consiste en presentar el *input* de tal manera que fomente las asociaciones correctas entre una forma gramatical y su significado

para así, crear el *intake* que constituye la lengua atendida, comprendida y procesada; el *intake* representa la información lingüística que se integra al sistema en desarrollo. De esta manera, la práctica consiste en la interpretación correcta de las asociaciones forma-significado.

La instrucción de procesamiento tiene tres características: La información explícita sobre la forma lingüística, la información sobre las estrategias de procesamiento erróneas y las actividades de *input* estructurado. En teoría, la modificación en la manera de procesar el *input* debe resultar en cambios en el sistema en desarrollo.

Con la idea de conocer la investigación que se ha realizado en el campo de la instrucción de procesamiento, a continuación resumiré los estudios más relevantes en esta área. Se observarán los resultados obtenidos y en especial el tipo de tareas asignadas a los sujetos comentando si se dan a nivel de oración o discurso. Esto se hace para considerar el señalamiento de Lee (2004) acerca de que los estudios en procesamiento se han dado más a nivel oración que a nivel discurso. Considero que la revisión de estos estudios ayudará a dar una justa relevancia a mi investigación sobre el pretérito y el copretérito.

1.5.1 Estudios realizados por VanPatten con otros investigadores

La primera investigación empírica sobre procesamiento de la información es un estudio sobre adquisición de sintaxis centrado en pronombre de objeto y orden de palabras (VanPatten y Cadierno, 1993). Las tareas son a nivel oración. El estudio trata de conocer si el hecho de alterar la forma en que el estudiante procesa el *input* tiene un efecto en su sistema en desarrollo; si existe el efecto, conocer si se limita a procesar más *input* o la instrucción de procesamiento tiene efectos en la producción del alumno y finalmente, si hay un efecto, si éste es el mismo que tiene la instrucción tradicional. El grupo de procesamiento mejoró en la interpretación de orden de palabras y pronombres de objeto y aparentemente, los datos del *intake* permitieron que usaran el nuevo conocimiento en la producción. El grupo tradicional mejoró en producción, pero no en interpretación.

El estudio de VanPatten y Sanz (1995) presenta tareas de producción a nivel oración vs tareas a nivel discurso. Es una réplica parcial de VanPatten y Cadierno (1993) y examina los efectos de la instrucción de procesamiento a través de tres diferentes tareas de producción que se realizan en forma oral y escrita. Los efectos de la instrucción de procesamiento se observan en la producción menos controlada y más comunicativa de los alumnos. El grupo procesamiento mejoró en todas las tareas escritas y en dos de las tres tareas orales. Fallaron en la tarea de video oral, pero aún así, mostraron alguna mejoría en esta tarea. Los resultados revelan que la comunicación escrita es más fácil que la oral y que las tareas a nivel oración son más sencillas que las tareas de contar una historia. Estos resultados no se deben a la instrucción recibida sino que se atribuyen a las diferentes demandas de la tarea.

Para conocer el papel de la información explícita en procesamiento del *input* mediante tareas a nivel oración, VanPatten y Oikkenon (1996) realizan una investigación. Los resultados señalan que tanto el grupo que recibió la explicación seguida por las actividades, como el grupo que únicamente realizó las actividades, tuvieron mejorías significativas en la prueba de interpretación; el grupo que solamente recibió una explicación no tuvo una mejoría significativa. De igual manera, en la producción, los dos primeros grupos obtuvieron mejores resultados que el grupo que recibió solamente la explicación. Los investigadores concluyeron que las actividades y no la explicación fueron la causa de los resultados favorables obtenidos en los estudios anteriores, porque las asociaciones entre forma y significado se hacían a través de las actividades.

VanPatten y Fernández (2004) investigan si los efectos de la instrucción de procesamiento perduran a través del tiempo -ocho meses- (Consúltese VanPatten, 2004. *Processing Instruction*). El objetivo del estudio era alterar la estrategia del primer nombre y se reporta que se lograron resultados muy positivos en conocimiento y en habilidad. Este resultado es impresionante para los investigadores porque en ningún momento se proporcionó instrucción adicional o retroalimentación que considerara los pronombres de objeto o las oraciones Objeto-verbo-sujeto (OVS), por lo que los efectos que se observaron

en las pospruebas posteriores pueden atribuirse a los efectos que causó el tratamiento en las gramáticas en desarrollo de los estudiantes y en las estrategias de procesamiento.

La investigación del causativo en francés realizada por VanPatten y Wong (2004) en una réplica a otro estudio: Allen, 2000. La pregunta general es si los resultados de investigaciones previas en instrucción de procesamiento pueden generalizarse a otras estructuras. Además retoman las mismas tres preguntas de investigación relacionadas con encontrar diferencias estadísticas al interpretar y producir oraciones que contienen el causativo francés entre los estudiantes que reciben la instrucción de procesamiento, la instrucción tradicional y los que no reciben ningún tipo de instrucción. (VanPatten y Wong 2004:97). También se desea conocer si los efectos perduran en una prueba posterior.

Los resultados muestran que sí existen diferencias entre los tres grupos. El grupo de procesamiento es superior comparado con el grupo tradicional que a su vez, es mejor que el grupo control. No se encontraron diferencias en la prueba de producción posterior. Sin embargo, cuando se considera la estrategia de prueba (responder a todas las oraciones, fueran o no causativas) los del grupo de procesamiento son mejores que los otros grupos.

1.5.2 Estudios basados en VanPatten realizados por investigadores

El estudio de Cadierno (1995) se centra en la adquisición del pretérito del español y es casi una réplica exacta del de VanPatten y Cadierno (1993). Utiliza tareas a nivel oración. Las preguntas de investigación se enfocan a conocer si hay diferencias en la forma en que interpretan oraciones sin adverbios de tiempo los estudiantes que no reciben instrucción, que reciben instrucción de procesamiento y que reciben instrucción tradicional. También se intenta conocer si existen diferencias entre estos tres grupos en la producción de formas del pasado. Los resultados de Cadierno fueron idénticos a los de VanPatten y Cadierno y apoyan las conclusiones obtenidas en el estudio anterior. Hasta aquí hay evidencia sintáctica y morfológica de que la instrucción de procesamiento beneficia al estudiante y es superior a la enseñanza tradicional.

La adquisición de puntos léxico-aspectuales, en este caso, *ser* y *estar*, es estudiada por Cheng (1995). Las tareas son a nivel de oración y de composición guiada. La autora estudia los efectos de la instrucción de procesamiento y tradicional e intenta averiguar si los efectos persisten a través del tiempo. Reporta como resultado de su investigación que en la tarea de interpretación, mejoran los grupos de procesamiento y tradicional con diferencias significativas (en la posprueba es mejor procesamiento), en la segunda posprueba el grupo procesamiento decae al mismo nivel que el grupo tradicional. En la tarea de producción a nivel oración, ambos grupos, procesamiento y tradicional, mejoraron significativamente y conservan esto en las dos pospruebas. En la tarea de composición, los resultados son idénticos a los de la tarea de producción de oraciones.

Cheng analiza de nuevo los datos del verbo *estar*, que es el verbo con problema en términos de adquisición. Los resultados obtenidos en el análisis del verbo *estar* proporcionan evidencia sobre los beneficios de la instrucción de procesamiento, los efectos de la enseñanza de procesamiento se observan en las tareas de producción pero los efectos de la enseñanza tradicional no se observan en las tareas de interpretación.

Buck, M. (2000) en su tesis doctoral, estudia la adquisición del presente continuo del inglés (*I'm running*) con tareas a nivel oración. La investigación se enfoca a conocer:

- 1) si el tipo de enseñanza causará diferencias en cuanto a la interpretación, la producción y el reconocimiento de contextos de uso del aspecto progresivo en inglés,
- 2) si se modifican las estrategias de procesamiento,
- 3) cómo se lograrán hacer las asociaciones entre forma y significado.

Los resultados cuantitativos muestran que en la tarea de interpretación, los estudiantes que recibieron la enseñanza de procesamiento interpretaron mejor el significado de la estructura gramatical que los que no recibieron enseñanza en la estructura gramatical, y ligeramente mejor que los que recibieron la enseñanza tradicional. En la tarea de producción, hubo una tendencia a una diferencia significativa entre el grupo tradicional y el grupo de procesamiento.

En la tarea de reconocimiento de contextos de uso, el grupo de procesamiento y el tradicional mostraron una mejoría después de la enseñanza; en general, la mejoría fue mayor para el grupo de procesamiento.

Los resultados cualitativos muestran que se corrobora la hipótesis respecto a la modificación de estrategias de procesamiento. Los reportes verbales señalan que se modificó la estrategia de utilizar sólo las palabras de contenido para interpretar el significado aspectual, ya que después de trabajar con las actividades orientadas al procesamiento se hacía uso de las formas verbales.

Se lograron las asociaciones entre la forma y su significado aspectual por medio de la atención en la perspectiva sobre el tiempo que representan las frases adverbiales temporales, y, posteriormente, el uso de éstas con las formas verbales simple o progresiva. Podemos concluir que se lograron las asociaciones forma-significado por medio de las frases adverbiales en las actividades.

El propósito del estudio de Cheng (2004) es conocer si los resultados de VanPatten y Cadierno (1993) son generalizables a un rasgo semántico-aspectual de la lengua. Se trata de investigar los efectos relativos de la instrucción en estudiantes de la cópula (*ser-estar*) con referencia a varios rasgos contextuales mientras producen las formas meta a nivel discurso. Los resultados indican que hubo diferencias en cómo usan los estudiantes *estar* en tareas de composición después del tratamiento que considera rasgos contextuales como: “*estar* requerido” y “marco de referencia”. Los grupos procesamiento y tradicional fueron superiores al grupo control, pero no hubo diferencia entre los grupos procesamiento y tradicional. Los efectos de instrucción permanecieron en pospruebas posteriores en los rasgos contextuales “marco de referencia” y “adjetivos de estado mental” pero no en “*estar* requerido”. También hubo efectos posteriores del grupo procesamiento en el uso de *estar* en contextos de contraste de modalidad y aspecto perfectivo. Aunque los resultados no son exactamente iguales a los de VanPatten y Cadierno (1993), los efectos benéficos de la enseñanza de procesamiento son generalizables a algo tan difícil como el contraste de *ser* y *estar* en español aún si no se obtuvieron exactamente los resultados de VP y Cadierno.

La investigación de Benatti (2004) en la enseñanza del futuro en italiano, se enfoca en el papel que juega la información explícita dentro de la enseñanza de procesamiento. Es un estudio a nivel oración. El problema de procesamiento es la estrategia léxica por medio de la cual los estudiantes se apoyan en claves léxicas como opuestas a marcadores gramaticales para ciertos significados. Los resultados de la tarea de interpretación revelan que el grupo de *input* estructurado obtuvo mejoras semejantes a las del grupo procesamiento. Sin embargo, el mejoramiento del grupo de información explícita fue mínimo. Los resultados de la tarea de producción revelan que el grupo de *input* estructurado obtuvo mejoras semejantes a las del grupo procesamiento. De nuevo, el grupo de información explícita tuvo mejoras mínimas. Los efectos del tratamiento se mantienen un mes después. Los resultados indican que la variable responsable de los efectos de la instrucción de procesamiento en tareas de interpretación y de producción es el componente de las actividades de *input* estructurado.

Lee (2004) realiza un estudio para observar los resultados de las investigaciones que se han hecho hasta esa fecha a fin de comprobar la eficacia de la instrucción de procesamiento. Reporta que se ha investigado ya, con resultados muy positivos, sobre estrategias de procesamiento de orden de palabras, de percepción y estrategias semánticas. Los datos representan los resultados obtenidos en tres lenguas: español, francés e italiano, lo que contribuye a la “generabilidad” (*generalizability*) de la instrucción de procesamiento.

Al observar los instrumentos de evaluación utilizados para investigar los efectos de la enseñanza de procesamiento, Lee reporta que VanPatten y Cadierno (1993) usaron dos tipos de prueba, uno para el grupo de procesamiento y el otro para el grupo tradicional, de manera que pudieran observarse los efectos directos de ambos tipos de instrucción. Ambas pruebas se basan en puntos gramaticales con tareas a nivel oración y valoración apropiada para el tipo de instrucción ofrecida. Este tipo de prueba caracteriza toda la investigación posterior sobre enseñanza de procesamiento. Todos los estudios proporcionaron los mismos resultados, por lo que se inició la investigación para ver resultados al usar tareas de producción a nivel discurso

y composiciones guiadas. La investigación ha mostrado que la enseñanza de procesamiento mejora las tareas de producción basadas en el discurso.

Una limitación en la base de datos es la ausencia de tareas de interpretación a nivel discurso que puedan confirmar efectos más amplios de la instrucción de procesamiento en la interpretación y tal vez demostrar limitaciones en la instrucción tradicional. Con base en la reflexión anterior, Lee plantea una hipótesis en la que sugiere que la instrucción de procesamiento producirá una mejora significativa en las tareas de interpretación a nivel discurso (Lee 2004:319).

Vemos así que Lee propone abrir la investigación sobre la instrucción de procesamiento con el fin de probar los efectos de esta instrucción en otros aspectos que no se han revisado. Considerando esta hipótesis, en esta investigación observaremos especialmente los efectos de la instrucción de procesamiento en las tareas de interpretación a nivel discurso, a fin de ampliar la investigación en este punto.

En los estudios anteriores hemos constatado los beneficios del modelo de VanPatten (1996) a lo largo de varios años. Se ha comprobado que los grupos que reciben la instrucción de procesamiento mejoran tanto a nivel de interpretación como a nivel de producción en las tareas que se les asignan. Es importante subrayar que estos grupos únicamente realizaron tareas a nivel de interpretación y nunca llevaron a cabo tareas de producción. Los investigadores aceptan que la enseñanza orientada al procesamiento modifica el procesamiento del estudiante y como consecuencia positiva, con ello se crea el *intake* mejorado. Hablamos, pues, de que existe evidencia de que la instrucción de procesamiento afecta favorablemente el sistema lingüístico en desarrollo. Lo anterior sustenta nuestra decisión de investigar la adquisición del pretérito y del copretérito tomando como base la instrucción de procesamiento de VanPatten.

1.6 Objetivos de la investigación

Con base en lo dicho anteriormente, los objetivos de la investigación son:

1. Conocer la forma en que la enseñanza afecta la adquisición del pretérito y copretérito del español en el estudiante que aprende español como segunda lengua.

2. Observar si la enseñanza basada en el procesamiento del *input* (VanPatten, 1996), modifica la manera en que el alumno procesa los datos lingüísticos.

1.7 Hipótesis

Con base en el estudio del modelo teórico (VanPatten, 1996) y la investigación en la adquisición del aspecto verbal, se formularon las siguientes hipótesis:

1. En la interpretación del pretérito y copretérito, a nivel oración habrá diferencias significativas entre los estudiantes que reciben la enseñanza de procesamiento, la enseñanza tradicional o que no reciben ningún tipo de instrucción.
2. En la interpretación del pretérito y copretérito, a nivel discurso habrá diferencias significativas entre los estudiantes que reciben la enseñanza de procesamiento, la enseñanza tradicional o que no reciben ningún tipo de instrucción.
3. No habrá diferencias significativas en la producción del pretérito y copretérito entre los estudiantes que reciben la enseñanza de procesamiento, los que reciben la enseñanza tradicional o los que no reciben ningún tipo de instrucción.

Al plantear estas hipótesis para mi investigación, he considerado el interés que existe en el estudio del aspecto, así como el interés en la investigación sobre la adquisición del español como segunda lengua, que se ha mencionado antes.

Las hipótesis están basadas en primer lugar en mis observaciones como profesora de español para extranjeros en el CEPE, mismas que se han visto reflejadas en los estudios que he realizado sobre la adquisición del pretérito y del copretérito. También he tomado en cuenta que, a diferencia de los estudios ya reportados sobre el modelo de VanPatten que se han llevado a cabo con estudiantes de una misma lengua, este estudio se distingue porque se realiza con grupos de alumnos que hablan diferentes lenguas y que estudian el español en un contexto de inmersión, es decir, en un país de habla hispana.

Finalmente, las hipótesis son semejantes a las que se han utilizado en estudios sobre el modelo de VanPatten, dado que nos interesa observar los resultados de la aplicación de dicho modelo en una población con características distintas a las de los sujetos de otros estudios realizados.

1.7.1 Metodología utilizada en el estudio

Para investigar las hipótesis se utilizó un diseño experimental semejante al diseño utilizado en estudios anteriores (Cadierno, 1992; Buck, 2000). Un grupo de alumnos recibió la enseñanza orientada al procesamiento, un grupo diferente recibió la enseñanza tradicional y un grupo (control) no recibió enseñanza sobre las estructuras gramaticales antes de la prueba final.

Se aplicó a todos los grupos una prueba preliminar y una prueba final al terminar la enseñanza. Estas pruebas incluyen la evaluación de la interpretación y de la producción a nivel de oración y a nivel de discurso. A los datos cuantitativos que se obtuvieron por medio de esta metodología, se aplicó la prueba estadística del análisis de varianza.

1.8 Organización de la tesis

La organización de esta tesis es la siguiente:

El capítulo 1 presenta el planteamiento del problema. Los fundamentos teóricos de la investigación se describen en el capítulo 2, *Las categorías de tiempo y aspecto*, que presenta el marco teórico lingüístico en el que se estudia la base teórica lingüística del pretérito y del copretérito.

Los capítulos 3 y 4 presentan el marco teórico psicolingüístico: *El procesamiento de la información* y *La instrucción de procesamiento*, respectivamente. En este último, se presenta el modelo de adquisición de VanPatten (1996) y se describe la propuesta didáctica que surge de este modelo.

En el capítulo 5, *Metodología*, se describe con detalle la metodología cuantitativa que se utilizó en el estudio para obtener los datos acerca de los efectos de la enseñanza orientada al procesamiento. Se describe el procedimiento, el material didáctico utilizado y también la prueba diseñada para

evaluar las posibles diferencias entre los grupos antes y después de realizar las actividades.

El capítulo 6, *Resultados*, presenta la descripción de los resultados cuantitativos obtenidos en el estudio y la discusión de estos resultados considerando la teoría en que se basa la investigación.

Por último, en el capítulo 7, *Conclusiones* se presentan las conclusiones y las implicaciones para la investigación, el diseño de material didáctico y la enseñanza.

Los tres anexos que se adjuntan incluyen el material didáctico utilizado y las pruebas que se aplicaron para detectar posibles diferencias entre los efectos de los distintos tipos de enseñanza.

El capítulo 2, *Las categorías de tiempo y aspecto*, presenta el marco teórico lingüístico de esta tesis. En él analizamos la fundamentación teórica lingüística del pretérito y del copretérito.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO LINGÜÍSTICO

LAS CATEGORÍAS DE TIEMPO Y ASPECTO

Introducción

Esta investigación se llevó a cabo con el propósito de probar una metodología específica en la enseñanza de pretérito y copretérito en español como segunda lengua. La distinción de estas dos formas del pasado presenta un problema de aprendizaje observado en alumnos de diferentes lenguas maternas que estudian español en el Centro de Enseñanza para Extranjeros.

En este capítulo analizaremos la morfología verbal del pretérito y el copretérito revisando los conceptos de tiempo y aspecto por ser nociones básicas para la comprensión de estas formas.

2.1 El tiempo verbal

Es un hecho reconocido por los estudiosos de la lengua que no existe una distinción clara entre la noción que tenemos del tiempo y las características que presenta la categoría lingüística “tiempo” en una lengua concreta. Para comprender el funcionamiento de las formas verbales en lo que se refiere a sus contenidos temporales, empezamos por distinguir entre tiempo físico, tiempo cronológico y tiempo lingüístico (Rojo y Veiga 1999:2872,2873).

El tiempo físico es un continuo uniforme, infinito y lineal exterior al hombre.

El tiempo cronológico es el tiempo de los acontecimientos. Podemos establecer relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad entre ellos: “Eso ocurrió antes de que yo naciera”. Es la sucesión de unos hechos con respecto a otros.

El tiempo lingüístico se basa en el tiempo cronológico, pero no coincide totalmente con él sino que se fundamenta en el establecimiento de un punto cero, pero ese punto no es estático, sino móvil. Podemos considerar que el punto cero coincide con el momento de la enunciación, cada acto lingüístico se convierte en su propio centro de referencia temporal con respecto al cual, los acontecimientos pueden ser anteriores, simultáneos o posteriores. La orientación directa o indirecta con respecto a este momento, es característica

fundamental del tiempo lingüístico. Observamos que el tiempo verbal es una categoría deíctica porque relaciona el evento con el tiempo de la enunciación.

En esta misma línea de estudio del tiempo, tenemos el punto de vista de Gutiérrez Araus (1995), quien reconoce que, debido a su relación con las nociones extralingüísticas de presente, pasado y futuro, el tiempo verbal presenta problemas de ambigüedad para su estudio. Por esto, para la descripción de las formas verbales de pretérito y copretérito parece más adecuada la noción de temporalidad lingüística, que se puede definir como una “categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación con respecto a un punto central u origen, o bien con respecto a otro punto que, a su vez, está directa o indirectamente orientado con respecto al origen” (Gutiérrez Araus, 1995).

En este enfoque se distinguen sólo tres relaciones de temporalidad posibles:

- Anterioridad,
- Simultaneidad.
- Posterioridad.

Es decir, una situación puede presentarse como simultánea, anterior o posterior al punto que constituye su referencia. Este punto, llamado origen, coincide normalmente con el momento de la enunciación, pero puede no coincidir, ya que el hablante puede desplazar la colocación del origen en cualquiera de las dos direcciones posibles.

En la mayoría de las lenguas, el tiempo verbal está marcado de dos maneras en el verbo: por la morfología verbal (canté, canto –pasado, no pasado) o por palabras gramaticales adyacentes al verbo, como los auxiliares (en inglés, el auxiliar *do*).

A su vez, Comrie define el tiempo verbal como “la expresión gramaticalizada de la ubicación (de una actividad) en el tiempo”. Describe el tiempo verbal como deíctico porque se refiere al tiempo de una situación en el momento de su enunciación: “El tiempo verbal se relaciona con el tiempo de la

situación a la que se le refiere en algún otro momento, usualmente en el momento del habla” (Comrie 1976:1-2).

El tiempo verbal, como sistema deíctico, está relacionado con un eje de referencia (presente) respecto al cual una situación es ubicada antes o después, distante o relativa del presente. Con los tiempos verbales es posible ubicar las situaciones en el mismo tiempo del tiempo de referencia presente. Por ejemplo, (*John sings, John is singing*), anterior al momento presente que en este caso es el pasado: (*John sang, John was singing*) o subsiguiente al momento presente que corresponde al futuro: (*John will sing, John will be singing*). Estos tiempos verbales son llamados *absolutos* porque consideran como centro deíctico el momento presente (Comrie 1985:60).

Por otra parte, Comrie define los tiempos *relativos* en los que el punto deíctico para localizar una situación es el tiempo proporcionado por el contexto y no necesariamente por el momento presente. Por ejemplo, en el enunciado *Having crossed the street, I turned right*, se interpreta como *After crossing the street, I turned right*, por lo que el punto de referencia es el pasado. Otros tiempos verbales que también define este autor son los *absolutos relativos*, que combinan el tiempo absoluto y el tiempo relativo con un punto de referencia en común, que es el punto de referencia de un tiempo absoluto (presente) a partir del cual se ubica una situación de un tiempo relativo. Por ejemplo, el antecopretérito en inglés se refiere a “pasado en el pasado” (*John had arrived by six o'clock yesterday evening*), o el futuro perfecto donde el punto de referencia es el futuro (*I will have left*) (Comrie, 1985:65-69)

En este enfoque deíctico se resalta que la categoría del tiempo constituye una propiedad de la oración y de la expresión, no sólo del verbo. Aquí se expresa una relación entre el momento del acontecimiento (el verbo en el enunciado) y el ahora del que habla o escribe. El estudio del tiempo gramatical se refiere en especial a los valores ligados a cada una de las formas flexivas del verbo en el plano de los significados y a las relaciones sintácticas y contextuales que resultan cuando los tiempos interactúan.

2.2 El aspecto

Uno de los medios para referirse al tiempo es el aspecto. El aspecto no es una categoría deíctica porque ubica las situaciones con base en su composición temporal interna y no con respecto a un punto de referencia en la línea del tiempo, como sucede con el tiempo deíctico. El aspecto indica una perspectiva o visión de la situación. Esta visión puede ser completa o puede considerarse solamente una parte de la situación.

Comrie (1976:3) define el aspecto como “la manera de ver la organización temporal interna de una situación”. De Miguel (1992:3) señala que el aspecto parece ser una propiedad de la gramática universal que se expresa de diferentes formas en las gramáticas de las distintas lenguas.

2.2.1 Diferentes enfoques de análisis

El tema del aspecto ha provocado diversas discusiones entre los gramáticos que no han logrado un acuerdo general acerca de cómo definir la categoría. Las dificultades para su investigación se deben, entre otros puntos, a la falta de unificación en la terminología y a las diferentes posturas que se sostienen.

A pesar del interés que despierta el tema del aspecto, su estudio presenta un gran número de dificultades. Brinton (1988) señala que parece haber mayor inseguridad acerca de la definición de esta categoría gramatical que de la de otra cualquiera. No existe un consenso acerca del objeto de estudio y diferentes fenómenos son integrados bajo la etiqueta de “aspecto”. Los enfoques sobre el estudio del aspecto también difieren ya que algunos se centran en formas gramaticales y otros en rasgos léxicos o semánticos.

Para tratar de comprender los problemas que enfrenta la definición de la categoría del aspecto, juzgo importante hacer, en primer término, una consideración acerca del desarrollo conceptual del término a través del tiempo, para después analizar el aspecto gramatical como parte central de esta investigación.

El hecho de que la mayoría de las lenguas cuenta con más de tres tiempos verbales en la conjugación ha determinado que se busquen otros valores complementarios para explicar el significado de cada uno de ellos. Algunos autores señalan a Aristóteles como el primero que observó la existencia de

verbos y clases de verbos diferentes en relación con el aspecto. Aristóteles distingue entre los verbos que denotan eventos que han llegado a un punto final y verbos que denotan eventos que carecen de ese punto final. Como ejemplo, el verbo *ver* y el verbo *construir*. Aristóteles señala que no se da el caso de que uno esté construyendo y haya construido, pero sí es posible que uno esté viendo y haya visto. El acontecimiento descrito por *construir* no está completo hasta que no alcanza su final mientras que el denotado por *ver* no implica un fin y tiene lugar sin necesidad de acabar (Colombo 2003:29).

Parece que los estoicos fueron los primeros en distinguir la noción del “aspecto”, ya que fue esa escuela de la filosofía griega la que concedió mayor atención al lenguaje. Los estoicos establecieron una distinción fundamental entre tiempo y aspecto; sin embargo sus sucesores no deslindaron el aspecto del tiempo.

Además de la distinción temporal, las formas verbales del griego antiguo se distinguían por la oposición entre “tiempos definidos” vs “tiempos indefinidos”, y en el primer grupo, por la delimitación de “tiempos acabados y no acabados”. Esta distinción reaparece en la doctrina verbal de Varrón como *tempora perfecta* y *tempora infecta* y de ahí pasa a la tradición gramatical posterior (Colombo 2003:29).

Finalmente, aunque el sistema verbal latino conservara un aspecto perfectivo y uno imperfectivo, se organizó considerando los tres tiempos, pasado, presente y futuro, que expresaban las distintas formas verbales (De Miguel 1992:19).

El reconocimiento del aspecto como una categoría independiente de la del tiempo se da en el ámbito de los estudios histórico-comparativos, al comparar el sistema verbal del griego antiguo con el de las lenguas eslavas que ofrecen marcas específicas para designar el aspecto, en la oposición de “verbos perfectivos” vs “verbos imperfectivos”. Por esto, se concluyó que los tiempos verbales del griego antiguo y del latín también expresaban, en su forma, tanto nociones de tiempo como de aspecto, es decir, significaban no sólo cuándo se realiza la acción, sino también, cómo se presenta en su desarrollo (MacLennan, 1962:29). Este descubrimiento propicia que la noción de aspecto de la lingüística eslava se introduzca en la lingüística grecolatina y de ahí pase a

formar parte de las gramáticas griegas, latinas, románicas, germánicas, etc. (Colombo 2003:31).

La distinta organización de las categorías de tiempo y aspecto en los sistemas verbales de las lenguas indoeuropeas clásicas se explicó atribuyéndole al aspecto un carácter más abstracto que el del tiempo. Una explicación propuso que el verbo del proto-indoeuropeo habría estado organizado con base en la categoría del aspecto y habría carecido de la categoría de tiempo o la habría manifestado en gestación. Las lenguas más antiguas como el griego, habrían desarrollado la diferenciación temporal, pero como categoría subordinada al aspecto. Las lenguas más modernas, germánicas o románicas, ofrecerían un sistema verbal de índole temporal en el cual el aspecto estaría subordinado al tiempo o bien habría desaparecido (Meillet, 1965: 65). A partir de entonces, la discusión referida a la existencia o no existencia del aspecto en las lenguas neolatinas es un tema recurrente entre los estudiosos.

Con la introducción de la categoría aspectual a la doctrina del verbo, la atención de los especialistas se centra en la expresión del aspecto en el sistema verbal de las lenguas más diversas. La investigación en sistemas lingüísticos tan variados manifestó la fragilidad de su fundamentación teórica. La extensa bibliografía que existe nos habla de la ausencia de una teoría general coherente y de amplia aceptación y, en cambio, se hace evidente la presencia de muchas teorías. Los diferentes acercamientos a las categorías de tiempo y de aspecto se basan en intereses y propósitos muy variados: lógicos, filosóficos, semánticos, sintácticos y otros más. Todos ellos se sustentan en principios teóricos de diferentes tradiciones. Tiempo y aspecto se consideran, en general, como componentes de un mismo fenómeno complejo: la temporalidad en la oración, que resulta de la interacción del tiempo gramatical, la categoría del aspecto, el modo de acción o aspecto léxico y los adverbios temporales.

A partir de los años 70 del siglo pasado, las nociones de tiempo y aspecto se proyectan en el ámbito de la oración. Es decir, se da un interés funcional, discursivo, que no se había recalcado suficientemente, un acercamiento sintáctico-discursivo que va más allá de los límites de la oración y contribuye a la determinación del texto. Desde este nuevo enfoque, se atiende a los verbos

insertos en el uso a fin de precisar su sintaxis y la función que cumplen en el discurso. El análisis paradigmático de los tiempos resulta limitado para dar cuenta de algunos de sus valores, así como del papel que desempeñan en la organización del texto, oral o escrito (Colombo, 2003:29-34).

En relación con el aspecto, pueden considerarse dos acercamientos diferentes. Uno de ellos, el tradicional, que estudia el aspecto como una categoría estrictamente formal y se enfoca en la distinción de la flexión verbal o los auxiliares. En este enfoque se reconocen, dentro de este concepto, únicamente las categorías que tienen una expresión formal clara. Se utilizan como modelo las lenguas eslavas, que cuentan con un sistema de marcadores de aspecto muy desarrollado y se remite a la oposición de verbos perfectivos vs verbos imperfectivos que existen en estas lenguas (Ignatieva, 1992). El otro acercamiento se concentra en el significado léxico de los verbos y sus complementos (Brinton 1988:5).

Para muchos autores la diferenciación semántica de las formas perfectivas e imperfectivas está dada por la distinción entre lo acabado vs lo no acabado considerándose fundamental la noción de límite. El aspecto perfectivo denota la limitación de la oposición en contraste con el aspecto imperfectivo, que la presenta en su desarrollo y sin referencia a sus límites (Colombo, 2003:56). Encontramos también una serie de definiciones del aspecto que clasifican dentro de una misma categoría una variedad de fenómenos lingüísticos que se relacionan, en parte, con las funciones gramaticales de las formas verbales; en parte con las diferencias semánticas que se reflejan en diversas formaciones como sufijos, prefijos, etc., y que se relacionan también con las diferencias en un mismo verbo o en las distinciones léxicas entre diferentes verbos (Brinton 1988:2).

Friedrich fue el primero en presentar un enfoque “holístico” acerca del aspecto en el que considera que el aspecto no es básicamente un problema de formas morfológicas, sino una teoría de semántica y de morfosintaxis (Brinton, 1988:36).

El tratamiento del aspecto como una categoría composicional ha sido tema para autores como Comrie (1976), y Lyons (1977). Para Taylor (1977:164) el significado aspectual está involucrado en todas las áreas de la gramática de la

oración. Mourelatos (1981:199) considera seis factores en el significado aspectual: el significado inherente del verbo, la naturaleza de los argumentos del verbo, los adverbios, el aspecto, el tiempo (*tense*) como fase y el tiempo (*tense*) como referencia de pasado, presente o futuro.

Brinton (1988) denomina nocional a otro enfoque más reciente que explora la manera en que las categorías nocionales encuentran expresión en la lengua. La aportación de los enfoques nocionales fue la consideración de *aktionsart*, término que se refiere a las cualidades temporales intrínsecas del significado básico del verbo; para Comrie (1976) *aktionsart* es el aspecto semántico o inherente.

La diferenciación entre aspecto y *aktionsart* ha sido enfocada desde distintas direcciones en términos de contraste: aspecto gramatical vs aspecto léxico, aspecto subjetivo vs. aspecto objetivo, punto de vista vs tipo de situación (ésta última distinción es propuesta por Smith, 1983).

Binnick (1991) resume las características aspectuales considerando que la distinción aspectual puede estar marcada de manera evidente (*overt*), como el aspecto gramatical o puede estar marcada de manera cubierta (*covert*) como el aspecto léxico inherente. El aspecto gramatical está codificado obligatoriamente en la forma de auxiliares (*passé composé* en francés), en la morfología flexiva del verbo (imperfecto – pretérito, del español), en formas perifrásticas (progresivo en inglés, francés y español), etc. El *Aktionsart* está representado por modificaciones secundarias del significado básico del verbo, por el uso de afijos y en ocasiones, formas perifrásticas. Por ejemplo, en inglés, muchos verbos pueden ser calificados en términos de aspecto debido a la adición de preposiciones que no alteran la forma del verbo y que no son obligatorias: *eat up*, *read through*, etc. También el alemán proporciona ejemplos semejantes: *erblühen* (empezar a florecer; aspecto incoactivo) *blühen* (floreciendo) y *verblühen* (marchitarse: aspecto resultativo). Con el nombre de *Aktionsart*, en su acepción de “aspecto léxico” o “modo de acción” se estudian distinciones semánticas del tipo *estado/proceso*, *télico/atélico*, *duración/momentaneidad* que se han considerado relevantes para la interpretación del significado de los verbos o de éstos y sus argumentos (Colombo 2003:63).

Enseguida observaremos con más detalle las características del aspecto gramatical en español.

2.3 Pretérito y copretérito

En este apartado tomaremos en cuenta el punto de vista de varios autores acerca de las formas de pretérito y copretérito para intentar tener una visión panorámica de este tema. Iniciamos revisando dos estudios que, en su visión del sistema verbal del español, no toman en cuenta el aspecto, después veremos a algunos autores que consideran el tiempo verbal como expresión del aspecto y por último, observaremos un estudio de tiempo y aspecto como categoría nocional combinada.

2.3.1 Perspectiva excluyente en relación con pretérito y copretérito

Al hablar acerca de la controversia que existe entre los estudiosos de la gramática del español acerca del aspecto como categoría verbal, Moreno (2003:103) señala que, si se acude a los más recientes estudios gramaticales sobre el español, podría pensarse que el aspecto verbal no existe en esta lengua y que, si en los manuales antiguos y en la terminología misma de la conjugación se hablaba de tiempos perfectos e imperfectos, se debía a que se seguía repitiendo, equivocadamente, el modelo descriptivo de las lenguas latina y griega, en las que sí existía el aspecto flexivo.

Entre los gramáticos que no consideran el aspecto como categoría gramatical en español se encuentran los autores de la obra colectiva de Bosque y Demonte (1999), quienes en ninguno de sus 78 capítulos hablan del aspecto verbal y únicamente en uno de ellos se refieren al aspecto léxico. En algunos estudios recientes, se insiste en que, en español, unas formas verbales se oponen a otras sólo en cuanto a la temporalidad y que estructuralmente, eso es suficiente; se niega la categoría aspectual en la conjugación del verbo español en general y en el llamado imperfecto en particular. Autores como Rojo y Veiga, (1999) consideran que el significado temporal básico de *canté* consiste en expresar una relación temporal primaria anterior al origen, mientras que el significado temporal básico de *cantaba* consiste en expresar una situación simultánea (relación temporal primaria) a un

punto anterior al origen (punto de referencia). Sostienen que estas diferencias son suficientes para expresar la oposición entre ambas formas. Así, aceptan que las diferencias entre las formas *canté* y *cantaba* no son de tipo aspectual, sino de tipo temporal.

Para describir el sistema verbal, Gutiérrez Araus (1995) adopta el concepto de *perspectiva temporal*, donde la organización de los tiempos verbales se distribuye en dos sistemas diferenciados y complementarios que incluyen el *plano actual o del discurso* y el *plano inactual o de la historia*. En este plano se insertan las formas del mundo narrado, que entre otras comprenden las formas del pasado, *canté*, *cantaba*.

Con respecto a la temporalidad lingüística y considerando la perspectiva temporal, presenta las formas verbales del pasado en indicativo como puntos anteriores al origen (*canté*) y como simultaneidad a un punto anterior al origen (*cantaba*). En esto concuerda con el planteamiento de Rojo y Veiga (1999).

Hemos observado el punto de vista de autores que no aceptan el aspecto en español. Antes de analizar a varios gramáticos que tienen una perspectiva incluyente del aspecto, queremos detenernos para recordar y analizar las ideas de uno de los estudiosos de la gramática más valorados de los últimos tiempos, Andrés Bello, quien plantea las bases del estudio moderno de los tiempos en gramática española.

El trabajo de Bello (1984) se inscribe en los enfoques lógicos que intentan explicar las designaciones temporales dadas en las formas verbales de las lenguas naturales como meras significaciones relativas de tiempo. Bello sistematiza los distintos significados de las formas verbales sin dejar de lado su relación de conjunto. En cada tiempo distingue un valor fundamental y otros secundarios que pueden derivarse del primero. Los valores primarios de los tiempos se articulan con base en la manera como se asocian y ordenan en las formas, el momento del acontecimiento, el momento de la palabra y el momento de la referencia. Utiliza una nomenclatura con los prefijos ante-, co-, y post- para informar sobre las relaciones temporales correspondientes y denomina el significado básico de cada forma. Con base en este autor,

elegimos la nomenclatura de pretérito y de copretérito para referirnos a las formas verbales utilizadas en los materiales y en las pruebas de esta tesis.

Bello considera que todos los tiempos del atributo (predicado) se pueden reducir a tres: presente, pasado y futuro. El verbo es la palabra esencial del atributo porque todas las otras de que éste consta se refieren a ella explicando su significado.

Respecto al significado de los tiempos simples del indicativo, Bello define *canté* como pretérito y explica que significa la anterioridad del atributo al acto de la palabra. Separa los verbos en dos grupos: *desinientes* y *permanentes*. En los primeros, el atributo, por haber llegado a su perfección, expira. Ejemplos, *nacer, morir*. En los segundos, el atributo subsiste durando. Ejemplos, *ser, ver, oír*, son verbos permanentes porque la existencia, la visión o la audición inicia y puede seguir durando en el tiempo. El pretérito de los verbos desinientes significa siempre la anterioridad de toda la duración del atributo al acto de la palabra: *Se edificó una casa*. Pero en los verbos permanentes, a veces el pretérito denota la anterioridad del instante en que el atributo ha llegado a su perfección: *Dijo Dios: Sea la luz, y la luz fue*, en donde *fue* significa que principió a tener una existencia perfecta (Bello, 1984: 200).

Por lo que se refiere al copretérito *cantaba*, Bello expresa que:

- 1) Significa la coexistencia del atributo con una cosa pasada, es decir, la duración de la cosa con que se le compara puede no ser más que una parte de la suya. Como ejemplo, *Cuando llegaste, llovía*.
- 2) Poniendo al copretérito en relación con el pretérito, se pueden expresar con él las verdades de duración indefinida o eterna: *Copérnico probó que la tierra giraba alrededor del sol* (Bello, 1984:202).
- 3) En las narraciones, el copretérito pone a la vista los adjuntos y circunstancias y presenta la decoración del drama: *“Llegaron en estas pláticas al pie de una alta montaña, que casi como peñón tajado estaba sola entre otras muchas que la rodeaban...”*

En las pruebas que se desarrollaron y aplicaron en esta tesis se presentan al alumno tanto oraciones como narraciones y en ellas el alumno tiene que seleccionar entre las formas del pretérito y del copretérito.

Como hemos podido observar, Bello no habla de aspecto, sino de formas temporales; sin embargo, su análisis muestra que está consciente de los valores aspectuales. En relación con este punto, citamos a Moreno, (2003:105) quien declara que “Bello define la forma *cantaba* comentando simplemente que significa la coexistencia del atributo con una cosa pasada. Con base en esta definición, algunos gramáticos señalan que Bello está diciendo que *cantaba*, por ser “copretérito” es necesariamente imperfectivo”. Apoyándonos en esta declaración, podemos verlo como un precursor de la perspectiva incluyente, que comentaremos enseguida.

2.3.2 Perspectiva incluyente en relación con pretérito y copretérito

El estudio que hace Gili Gaya (1982) acerca del aspecto es reconocido por su rigor. Encontramos que el autor denomina *aspectos de la acción verbal* las distintas maneras de ver la acción expresada por un verbo, según predomine en ellas la momentaneidad, la reiteración, la duración, el comienzo o la perfección (Gili Gaya 1982:147). Señala además que se llaman perfectivas las acciones de duración limitada que necesitan llegar a su término, a su final, es decir, a su perfección. Verbos como *saltar, disparar, besar*, sólo se conciben en su perfección. Si la acción no termina, no podemos decir que se produce. En cambio, los verbos como *querer, saber, conocer, respetar* son de duración ilimitada, inacabada, imperfecta; son imperfectivos porque pueden producirse sin llegar a su término temporal. La perfección o imperfección de un acto depende en cada caso de condiciones objetivas y del interés que el hablante ponga en el término de la acción. Como ejemplos: *escribir* designa una acción imperfectiva, pero *escribir una carta*, una acción perfectiva (Gili Gaya 1982:61).

El autor clasifica al pretérito (*canté*) como un tiempo perfecto absoluto y al copretérito (*cantaba*) como un tiempo imperfecto relativo (Gili Gaya 1982:157). También establece la distinción de los tiempos en imperfecto y perfecto. En los primeros la atención del que habla se enfoca en la continuidad de la acción, mientras que en los segundos, resalta la delimitación temporal. El pretérito expresa las acciones pasadas independientes de cualquier otra acción y es una forma absoluta del pasado con sentido perfectivo y puntual. En el ejemplo, *La moza abrió la ventana*, toda la acción de abrir la ventana es anterior al presente. En *Ayer supe la noticia*, nos referimos al momento en que mi saber

llegó a ser completo o perfecto, lo cual no se opone a que ahora y después siga sabiéndola (Gili Gaya, 1982:157).

La acción que expresamos en pretérito imperfecto (*amaba*) nos interesa sólo en su duración, y no en su principio ni en su término. Si digo: *Llovía sin parar*, no me importa cuándo comenzó la lluvia, ni que haya o no dejado de llover. En cambio, *Llovió* es un hecho acabado. Por esta causa el imperfecto da a la acción verbal un aspecto de mayor duración que los demás pretéritos, especialmente con verbos imperfectivos, cuya imperfección refuerza. Observemos la diferencia entre: *Lo quería mucho* y *Lo quiso mucho*. Se emplea en narraciones y descripciones como un pasado de gran amplitud, dentro del cual se sitúan otras acciones pasadas: *Era la primavera, la tierra se rejuvenecía*. De aquí su valor de copretérito o pretérito coexistente. Ejemplo: *Cuando entraste llovía* (la acción de llover era presente cuando entraste).

Con acciones perfectivas, el hecho de enunciarlas en pretérito imperfecto significa que son *repetidas, reiteradas, habituales*. Ejemplo: *Saltaba los obstáculos con facilidad; Escribía por la mañana; Contestaba sin reflexionar*. En el imperfecto habitual hay repeticiones que caracterizan a un sujeto.

Al distinguir las relaciones temporales que se establecen entre *canté* y *cantaba*, Alarcos (1973) establece que estas formas recubren la zona de los hechos que ya no son en el momento en que se habla. No hay duda de la diferencia de tiempo entre el presente *canto* que se emplea para los hechos que coinciden, total o parcialmente, con el momento del habla y los pasados *canté/cantaba*, que sitúan los hechos en la zona del *ya no* es opuesta a la que coincide con el momento del habla. Aclara el autor que es el contexto o situación lo que permite colocar la referencia de las formas del pasado en la línea temporal de los acontecimientos.

Aspectualmente, *canté* y *cantaba* se oponen porque el primero hace alusión a un término tras el cual la acción verbal cesa, mientras que el otro, *cantaba*, evita toda referencia a cualquier término: *Recibió dinero de su familia/Recibía dinero de su familia* (Alarcos 1973:98). Define el pretérito *canté* como el miembro positivo de la correlación que se establece entre las formas pasadas “perfecto simple” e “imperfecto”. El primero, *canté*, indica el proceso con su

término (límite), mientras que el miembro negativo, *cantaba* indica el proceso sin su término.

En esta misma línea, Alarcos, (1994) aclara que, según Bello, *cantaste* es un pretérito y *cantabas* es un copretérito, entendiéndose que la referencia de las dos formas es coincidente en la zona temporal, la de copretérito *cantabas* es más amplia y abarca en su transcurso los momentos denotados por el pretérito *cantaste*. De esta manera, se dice que *cantabas* posee sentido imperfectivo o durativo, mientras que *cantaste* es perfectivo o puntual. Es decir, *cantabas* es no terminativo y *cantaste* es terminativo, por lo que señala la consumación de la noción designada por la raíz verbal.

Uno de los estudiosos actuales que defiende la conveniencia de considerar el aspecto para una mejor explicación de las formas verbales españolas es García (1988).

Para definir el aspecto, García presenta los siguientes ejemplos:

- (1) *El año pasado estuvo en Nueva York.*
- (2) *El año pasado estaba en Nueva York.*

Al observar las diferencias de significado entre ambas oraciones, podemos decir que en (1) se habla de una estancia en Nueva York que empieza y termina el año pasado, mientras que en (2) se habla de una estancia que pudo empezar antes del año pasado y que tal vez aún no termine. El aspecto gramatical se ocupa de estas diferencias en el desarrollo de un evento.

A fin de dar una definición más explícita del aspecto, algunos autores señalan que podríamos imaginar el aspecto como una lente o telescopio que nos permite contemplar de forma diferente una situación. Si la lente nos permite ver toda la situación, desde su principio hasta su fin, estamos hablando de aspecto perfectivo o aoristo. Si la lente sólo nos permite ver una parte interna de la situación y no el principio y el fin, hablamos de aspecto imperfectivo.

Si queremos definir científicamente el aspecto, podemos entenderlo como la relación temporal no deíctica entre dos intervalos de tiempo. El primer intervalo es el tiempo efectivo de la situación, el tiempo "real"; el segundo intervalo es la parte de la situación que hace visible el aspecto. Solamente la parte visible es afirmada en la oración, por lo que en el caso del ejemplo dos, como el aspecto

sólo hace visible una parte interna de la situación, no podemos concluir que Juan acabara de leer el artículo (García 1988: 12).

Ya se ha dicho que el aspecto es la relación no déctica entre dos intervalos temporales. En el imperfectivo, el tiempo focalizado, es decir, la parte de la situación que es accesible, está incluida en el tiempo de la situación efectiva. Si retomamos la metáfora de la lente, en el aspecto imperfectivo sólo podemos ver una parte interna de la situación, pero no podemos ver ni el principio ni el final de la situación. Podemos presuponer que una situación dada ha comenzado, pero no podemos concluir que una situación acabe porque esté teniendo lugar. Cualquier suposición sobre el final de una situación en imperfectivo es una inferencia pragmática. La gramática no dice nada al respecto.

En el aoristo o perfectivo, el tiempo de la situación coincide con el tiempo focalizado. Retomando la metáfora de la lente, ésta nos permite ver la situación completa, desde su inicio hasta su fin y este fin no es una inferencia pragmática, sino una información proporcionada por la gramática (García 1988: 20).

Del análisis de García se desprende que el copretérito queda mejor caracterizado como “una forma verbal de tiempo pasado y de aspecto imperfectivo” y el pretérito como “una forma verbal de tiempo pasado y de aspecto aoristo”. Pueden reconocerse tres formas del aspecto imperfectivo:

- el **progresivo** que se focaliza en un punto único (*a las cinco Juan escribía una carta, pero no sé si la terminó*),
- el **continuo** que focaliza un período (*era rubio*) y
- el **habitual**, donde hay repeticiones que caracterizan a un sujeto (*siempre tomaba té para desayunar*). No es raro encontrar casos de indefinidos (*canté*) que expresan verdadera coincidencia en el pasado y a los que no se les llama copretéritos: *Oí que lo insultaste*.

2.3.3 Tiempo y aspecto como categoría nocional combinada

Al estudiar los valores del tiempo pasado en español, Colombo (2003) considera que existe un subsistema de los tiempos pasados del modo indicativo en donde tiempo y aspecto se manifiestan como una categoría *nocional* combinada, que a veces puede dar relevancia a una significación de

tipo temporal y otras veces a una de tipo aspectual, pero que en general se revela como un valor conjunto “tempo-aspectual”.

Establece como ejes básicos contrastes de tipo temporal y de tipo aspectual. En los primeros, atiende a las relaciones de anterioridad, simultaneidad o posterioridad que se establecen entre el momento de la acción, el momento de la enunciación y el momento de la referencia. En el segundo caso, observa la manera como se presenta e interpreta la situación designada en la oración por el verbo (o el verbo y sus argumentos) enfocándola como un todo, de manera global –perfectivamente- o viéndola sólo en una parte de su constitución interna y sin considerar sus límites, en especial el de su conclusión -imperfectivamente.

En el caso de las formas del pasado que estamos estudiando, podemos considerar que los valores sistemáticos más sobresalientes apuntan a un pretérito perfecto preferentemente absoluto, ejemplo, *amé*, y un pretérito imperfectivo tendencialmente coexistente, ejemplo, *amaba*.

Amé se emplea para significar acciones pasadas y el valor aspectual perfecto lo determina su valor temporal. Al pretérito se le asignan distintos valores, principalmente los aspectos perfecto y momentáneo.

El *aspecto perfecto* se manifiesta como:

- designación de la acción terminada: *Me serví en exceso*
- expresión de la acción en un punto delimitado: *Cuando su padre se enfermó supo que era masón.*
- proceso delimitado: *Estudié dos años en la ciudadela* (Colombo 2003:143)

En el *aspecto momentáneo*:

- el pretérito presenta la situación enfocada sin atender a su desarrollo, como un hecho único, no durativo: *Llegó el momento en que se acabó el rollo de la película;*
- presenta la acción en el momento de su inicio o de su terminación: *Cuando mi mamá sospechó que éramos novios, hubo disgustos*

Las caracterizaciones perfecta y momentánea o puntual coinciden en esencia; la diferencia entre ellas radica en la forma de conceptualizar la noción de aspecto. En el primer caso, el aspecto se concibe en relación a los límites del proceso; en el segundo caso, se atiende al no desarrollo del proceso y a su unicidad.

En resumen, el valor tempo-aspectual “pretérito- perfecto” de *amé* significa la acción verbal como un evento anterior al acto de la palabra y desvinculado de este momento. Esta forma verbal destaca el carácter unitario, singular de una situación en la que subraya su delimitación “Se *dieron* conferencias diariamente durante veinte días”; indica también el punto en que la acción alcanza su perfección: Estuve leyendo y me *dormí*” y determina, además, que sea la forma típica para la narración.

Amaba es una forma que semánticamente admite desplazamientos temporales, aspectuales y modales más fácilmente que los otros pasados. Nocionalmente conserva su significado original latino de pretérito imperfecto o inacabado, valor que se describe en términos de “acción en curso”, “proceso en desarrollo” o situación focalizada en una parte de su constitución temporal interna. También se reconoce la expresión de relación de simultaneidad con otro hecho ubicado en el pasado. Por este motivo, para algunos autores el imperfecto puede admitir una interpretación tanto de tiempo relativo como de tiempo absoluto.

La definición más generalizada lo caracteriza como un tiempo pasado, relativo, de aspecto imperfectivo. En cuanto a sus propiedades aspectuales y temporales, se usa sobre todo con un valor de “pasado imperfecto”, es decir, corresponde a la forma imperfectiva del pasado. Su valor aspectual imperfectivo es el que da cuenta de su indefinición temporal y de la naturaleza relativa, anafórica, de este tiempo, principalmente como forma de la “simultaneidad”.

El valor aspectual “imperfectivo” de *amaba* manifiesta la significación verbal viéndola en una parte de su existencia (generalmente situaciones estativas, acciones repetidas o habituales e, incluso, acciones únicas, semelfactivas). La situación que evoca el imperfecto es incapaz de constituir por sí misma una unidad significativa de tiempo. Para lograr integrar una situación en imperfecto a los acontecimientos en el discurso, es necesario vincularla a un punto de referencia o indicación contextual que le sirva de “punto de anclaje” y, a falta de éste, considerarla en relación al momento de la enunciación.

Amaba está documentado con el valor mayoritario de “pretérito imperfecto” principalmente en narraciones, designando el “segundo plano del relato” y por tanto con un valor de “co-pretérito” o “presente del pasado”

Para contrastar las perspectivas excluyente e incluyente que hemos comentado, partimos del estudio de Moreno (2003) quien hablaba acerca de las diversas opiniones sobre el aspecto entre los gramáticos. Me parece interesante incluir su conclusión sobre este tema. Moreno argumenta que, por lo menos, tres razones apoyan la inclusión del aspecto (particularmente el *perfectivo/imperfectivo*) en la explicación de los valores de las formas verbales en español, en especial los que subyacen en las oposiciones *canté/cantaba* y *canté/he cantado*:

- 1) en el caso de *cantaba*, su carácter imperfectivo permite explicar su valor temporal de coexistencia en el pasado, no lo contrario,
- 2) no todos los imperfectos son copretéritos ni todos los copretéritos se expresan en imperfecto (*oí que cantaste*),
- 3) el simple valor de coexistencia en el pasado no basta para explicar las importantes y peculiares funciones narrativas del imperfecto.

No se puede negar que *cantaba* expresa una coexistencia en el pasado, sin embargo, Bello, quien fue uno de los primeros en señalar este valor temporal, lo hacía reconociendo una función básica aspectual imperfectiva: para que se dé la coexistencia entre dos (o más) pasados, uno de ellos debe entenderse como durativo o en proceso, para destacar en indefinido el otro, de valor perfectivo.

Finamente, el valor imperfectivo de la forma *cantaba* y el perfectivo de *canté* permiten explicar sus diferentes funciones narrativas mejor que el simple valor temporal de anterioridad de *canté* y el de coexistencia en el pasado de *cantaba* (Moreno 2003).

2.3.4 Valores seleccionados para esta investigación

La información anterior fue la base para seleccionar los rasgos que se presentaron al alumno en la enseñanza y en las pruebas que realizaron. Se seleccionaron valores que se consideran de uso frecuente en el habla. Para el pretérito, se eligió el valor de designación de una acción terminada, no

continua. Para el copretérito, se seleccionaron dos valores, el habitual y el continuo. La información se presentó durante la enseñanza como la que sigue:

Pretérito: Indica el término de una acción o serie de acciones.

Se sabe cuándo empezó el tiempo y cuándo terminó.

Copretérito: Indica una acción habitual o de costumbre.

Señala una acción continua, imperfectiva.

No se sabe cuándo comienza o cuando termina.

Uno de los objetivos de esta investigación tiene que ver con el discurso, ya que, como se señaló, durante el experimento los alumnos realizan actividades a nivel oración y a nivel discurso. Recordemos que uno de los lineamientos de VanPatten (1996) señala que es importante iniciar las actividades de enseñanza con oraciones aisladas que dan al estudiante una mayor oportunidad para procesarlas y que el discurso deberá ir después porque demanda mayor atención. Por este motivo, se ha considerado conveniente observar diferentes enfoques en el análisis del discurso. En las páginas siguientes, presentamos información relacionada con este tema.

2.4 El discurso

En los estudios acerca del *discurso*, leemos que Van Dijk (2003:21) indica que la noción de discurso es esencialmente difusa ya que no se puede resumir en una definición única y práctica. Señala el autor que, más allá de las definiciones que dicta el sentido común, los analistas de este tema admiten que el discurso es una forma de uso del lenguaje y de la interacción comunicativa y que también puede referirse a ideas o ideologías.

En relación con el uso del lenguaje, tema que nos interesa en especial por su relación con este estudio, Van Dijk habla de que las descripciones del discurso distinguen diversas estructuras. Una gramática puede describir oraciones o secuencias de palabras que tienen un orden específico. Para aportar una descripción estructural del discurso, éste se puede considerar como una secuencia de oraciones, o sea, oraciones dispuestas en un orden

específico. Por lo tanto, una descripción estructural debe establecer las diversas relaciones y condiciones que definen la "discursividad" de secuencias de oraciones.

Es necesario saber más para responder preguntas más específicas acerca de las propiedades de las oraciones y otros componentes de las construcciones del discurso; acerca de sus relaciones mutuas, de las reglas que determinan cómo pueden o cómo no deben combinarse. Lo anterior vale no sólo para una descripción del discurso como uso del lenguaje, sino también para sus otras dimensiones: el estudio del discurso como comunicación de creencias o como forma de interacción social, así como para las relaciones entre el uso del lenguaje, la comunicación y la interacción con el contexto social.

Los analistas del discurso pueden enfocarse en un aspecto, nivel o dimensión del texto o la conversación. Así, se divide el trabajo según las distinciones teóricas que el autor establezca entre propiedades diferentes del discurso, en este caso, uso del lenguaje, comunicación e interacción (Van Dijk 2003:27).

Maingueneau nos ofrece otra visión acerca del discurso. El autor señala que la acepción más amplia del término discurso designa cierto modo de percepción del lenguaje que no es considerado como una estructura arbitraria, sino como la actividad de sujetos inscriptos en contextos determinados. Como supone la articulación del lenguaje según parámetros de orden no lingüístico, el discurso no puede ser objeto de un enfoque puramente lingüístico; añade que el término discurso entra, también, en una serie de oposiciones en las que toma valores más precisos. Citaremos las oposiciones que pueden tener una relación con esta tesis:

- Discurso / oración: el discurso constituye una unidad lingüística formada por una sucesión de oraciones.
- Discurso/enunciado: más allá de su carácter de unidad lingüística, el discurso forma una unidad de comunicación asociada a condiciones de producción determinadas, es decir, originadas en un género discursivo determinado: prensa, novela, etc. Desde esta perspectiva, enunciado y discurso marcan dos puntos de vista diferentes. Considerar el texto desde el punto de vista de su estructuración "como lengua" lo convierte en un enunciado; hacer un estudio

lingüístico de las condiciones de producción de este texto lo convierte en un discurso (Maingueneau, 1996:38).

Como se observa, no hemos encontrado inmediatamente una definición exacta sobre este término. Los autores hacen referencias a conceptos con los que se relaciona el discurso, como forma de uso del lenguaje, la interacción comunicativa y las ideas o ideologías. Para los fines de esta tesis, nos basta con una definición sencilla sobre el discurso. Tomamos de Van Dijk (2003) la idea de que el discurso puede ser considerado como una secuencia de oraciones y las oraciones como secuencias de palabras con un orden específico.

2.5 El aspecto en el discurso

Los gramáticos griegos y latinos ya tomaban en cuenta el papel del aspecto al considerar información en textos amplios. Por ejemplo, señalaban que el "perfecto" del latín y el aoristo del griego proporcionan la narración básica, los eventos centrales de la secuencia, mientras que el "imperfecto" en estas lenguas es el verbo que describe, que explica las circunstancias.

En relación con el tema del aspecto en el discurso, Silva-Corvalán (1983), en un artículo basado en el sistema de tiempo-aspecto del español, analiza una anécdota enfocándose principalmente a observar los usos del pretérito y del copretérito en la narración. La autora analiza la estructura narrativa siguiendo a Labov,(1972) y Labov y Waletzky (1967). La tesis que presenta es que la concurrencia de forma y contexto determina en gran medida el significado de la forma verbal. Propone que si bien cada forma verbal tiene un significado general que determina su ocurrencia en el discurso, este significado puede coincidir en parte con el de otra forma; únicamente en el contexto de las diversas partes de una narración se hacen evidentes los significados específicos de cada forma, impidiendo sustituir una forma y conservando la intención comunicativa del hablante.

Define y analiza los elementos de la narración y observa los tiempos que se utilizan en cada uno de ellos. Señala que la diferencia entre pretérito e imperfecto es aspectual ya que estas formas verbales corresponden a diferentes modos de ver el desarrollo de procesos y estados de la narración – perfectivos e imperfectivos. Como el imperfectivo permite una ruptura de la

estructura temporal interna de una situación, los sucesos presentados en imperfecto corresponden a proposiciones coordinadas y restringidas que pueden intercambiarse sin que la secuencia temporal sufra modificación. Con base en su análisis afirma que: *El contexto determina el significado específico de la forma* (Silva-Corvalán 1983:274).

2.6 Conclusiones del capítulo

Hemos visto en este capítulo que las categorías de tiempo y aspecto plantean problemas al tratar de definir su naturaleza. El tiempo verbal resulta conflictivo cuando se le relaciona con nociones extralingüísticas de presente, pasado y futuro. Para superar esta dificultad, algunos autores como Comrie y Gutiérrez Araus entre otros, consideran el tiempo verbal como una categoría deíctica que relaciona el evento con el tiempo de la enunciación. A diferencia del tiempo que ubica las situaciones relacionándolas con un punto de referencia, el aspecto, uno de los medios empleados para referirse al tiempo, ubica las situaciones con base en su composición temporal interna. El aspecto ha sido estudiado desde distintos enfoques que se manifiestan en los diversos puntos de vista de los expertos en el tema. Queda claro que las teorías se basan en diferentes propósitos, pero en general, tiempo y aspecto se consideran como elementos de la temporalidad en la oración. Para los fines de este trabajo, el aspecto se define siguiendo a Comrie (1976), como la manera de ver la organización temporal interna de una situación.

Al estudiar el pretérito y copretérito, marcadores del aspecto perfectivo/imperfectivo en el pasado en español, encontramos que los autores aceptan que el pretérito es muchas veces aspectualmente perfectivo y aspectualmente puntual y que indica hechos sucedidos en el pasado y con un límite en ese pasado. El copretérito es caracterizado como un tiempo pasado relativo de aspecto imperfecto. Este aspecto imperfecto conlleva un carácter durativo en oposición al carácter momentáneo del pretérito.

Con el capítulo siguiente, *El procesamiento de la información*, iniciamos la presentación del marco teórico psicolingüístico de esta tesis.

CAPITULO 3. MARCO TEÓRICO PSICOLINGÜÍSTICO

EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Introducción

Al realizar esta investigación, hemos considerado la adquisición de una lengua en un marco cognoscitivo que contempla al ser humano como un individuo que trabaja activamente para comprender y conservar en la memoria una información determinada.

En este capítulo haremos una revisión de la teoría de procesamiento de la información con énfasis en el fenómeno de la atención. Estudiaremos también la relación entre el procesamiento de la información y el aprendizaje de una segunda lengua. Haremos en seguida una revisión acerca del tema de la enseñanza explícita de la gramática observando en especial el enfoque en la forma, ya que éste es el marco en el que se basa el modelo de enseñanza de procesamiento del *input* que se aplica en esta tesis.

La teoría de procesamiento de la información es uno de los modelos más reconocidos en la actualidad por los cognoscitivistas para explicar el proceso del aprendizaje humano. Hablar del procesamiento de la información nos remite a tratar de conocer lo que es el cognoscitivismo. El cognoscitivismo contemporáneo, el desarrollado a partir de los años sesenta, postula que el hombre es un ser activo que, con la finalidad de resolver los problemas de aprendizaje, procesa, almacena y recupera la información que recibe del medio ambiente; señala que el aprendizaje se debe sobre todo a los procesos mentales internos de los individuos y trata de determinar la forma en que estos procesos contribuyen a lo que se está aprendiendo y cómo se relacionan con el uso de lo aprendido (Da Silva y Signoret, 1996:79). En este panorama cognoscitivo es donde se desarrolla la Teoría del Procesamiento de la Información, tema que trataremos enseguida.

3.1 El procesamiento de la información

La noción fundamental del enfoque del procesamiento humano de la información estriba en que la conducta compleja se construye sobre procesos simples que ocurren por pasos, por lo que el procesamiento toma tiempo. Estos

procesos son vistos como autónomos y de esta manera pueden ser estudiados y descritos (McLaughlin y Heredia, 1996:213).

Anderson (1983) señala que el procesamiento humano de información, analiza los procesos cognoscitivos en una secuencia de etapas ordenadas. En este modelo se parte del hecho de que durante los eventos del aprendizaje los datos que entran a la estructura cognoscitiva se modifican y se transforman.

El procesamiento de la información se da en la siguiente forma: una vez que el impulso nervioso es recibido, se registra en el sistema nervioso central. De esta información registrada, sólo una pequeña parte es mantenida para seguir con la construcción de su representación en la memoria de corto plazo. Con esto se realiza una percepción selectiva y el resto de la información se pierde definitivamente. La información ya atendida y mantenida en esta memoria sensorial puede transferirse a la memoria de corto plazo donde puede ser codificada en otra modalidad y guardada en la memoria de largo plazo. De esta manera, se tiene que la información estimuló sensorialmente a la persona, luego, esta información recibió atención suficiente para ser transferida de un registro sensorial a una memoria a corto plazo y después fue otra vez procesada y transferida a la memoria de largo plazo (Castañeda, 1991).

La psicología cognoscitiva asume ciertas propiedades generales sobre *estructuras, representaciones, procesos y tipos de conocimiento*:

1. Las estructuras. Son elementos estáticos de un sistema que permanecen relativamente invariables a lo largo del tiempo. Son entidades funcionales más que físicas o biológicas. Ejemplo: conceptos sobre órganos, sistemas, tejidos (campo de la medicina).

2. Los procesos. Se refieren a la actividad del sistema cognoscitivo y representan los componentes dinámicos. Estructuras y procesos guardan entre sí una dependencia funcional. Ejemplo: el proceso de poner atención a la conversación de alguien; el proceso de resolver problemas.

3. Las representaciones. Son los formatos en los que se registra internamente la información del ambiente. La representación puede estar representada verbal o imaginalmente lo que facilita retenerla y recuperarla.

4. Los tipos de conocimiento. La memoria a largo plazo es capaz de almacenar información *declarativa* (sobre *qué* son las cosas) y conocimiento *procedimental* (información sobre *cómo* se hacen las cosas).

3.1.1 El conocimiento declarativo

El conocimiento declarativo es el que nos permite recordar fechas, nombres y otro tipo de información similar que no cambia. El conocimiento *declarativo* tiende a ser accesible, fácil de examinar, estático y se combina con otras afirmaciones *declarativas* para formar una *inferencia*. Este conocimiento puede estar representado tanto *imaginal* como *proposicionalmente*. La manera más importante de almacenar la información en la memoria para el análisis del lenguaje es a través de representaciones proposicionales. Estas mantienen el significado de la información aunque ignoren detalles menos importantes. Cada proposición es denotada por una *relación* seguida de una lista ordenada de *argumentos*. Las *relaciones* corresponden a los verbos, adjetivos y otros tipos de relación, mientras que los *argumentos* corresponden a los nombres. Las relaciones y argumentos en un análisis proposicional pueden ser representados esquemáticamente por una red proposicional en donde la unidad básica es un *nodo*, concepto semejante al término *idea* (O Malley y Chamot 1990:20-21).

La representación en la memoria en términos de redes proposicionales presenta ciertos rasgos importantes:

1. Las proposiciones pueden ser organizadas jerárquicamente. Estas jerarquías añaden información al significado de la oración.
2. La evocación de un concepto dado activa conceptos adicionales.

Las unidades mayores de significado que pueden ser representadas por redes de trabajo proposicional requieren de un *esquema*. El *esquema* es una configuración de rasgos interrelacionados que definen un concepto. Los *esquemas* pueden estar formados por redes proposicionales, pero difieren de ellas en dos aspectos:

- 1) cualquiera de los atributos en un *esquema* puede tomar valores diferentes y

2) las redes de trabajo en un *esquema* están interconectadas con otras redes. El principal valor de los esquemas es que facilitan el hacer inferencias acerca de conceptos (O'Malley y Chamot, 1990:23).

Otros aspectos relevantes del *esquema* consisten en que dirige la búsqueda de información en una situación dada, especifica las relaciones y secuencias de eventos regulares pertenecientes a una determinada situación u objeto particular y guía nuestro recuerdo.

3.1.2 El conocimiento procedimental

El conocimiento procedimental tiene que ver con las destrezas ejecutivas dirigidas a la acción. Se puede poseer parcialmente y se adquiere en forma gradual por la práctica. Es difícil de verbalizar. A través de él aprendemos a reconocer patrones (de objetos, sonidos) y secuencias de acciones (como realizar una multiplicación). La habilidad para comprender y generar una lengua o aplicar el conocimiento de reglas para resolver problemas son ejemplos de este conocimiento.

El conocimiento *procedimental* se representa en la memoria a largo plazo por reglas de producción del tipo: *Si X, entonces Y*, en grupos pares de condiciones y acciones. Las reglas de producción tienen dos cláusulas:

- Las del tipo *Si* que especifican las condiciones bajo las cuales las cláusulas tipo *entonces* son apropiadas. Es decir, listan las acciones pertinentes si se cumplen las cláusulas tipo *Si*. Ejemplo: *Si* nubes negras *entonces* lluvia. (Castañeda, 1991).
- Si deseo expresar una oración en pasado como algo terminado, entonces tengo que usar el pretérito.
- Si deseo expresar una oración en pasado como algo no terminado, entonces tengo que usar el copretérito.

Es importante señalar que el conocimiento declarativo se utiliza como base para desarrollar las secuencias de producciones y que si esta etapa no se realiza cuidadosamente, si las acciones se compilan de manera equivocada, resultará difícil de corregir una vez procedimentalizadas (Castañeda, 1991). Esto nos hace reflexionar en la importancia de elaborar material didáctico adecuado que ayude al estudiante a construir el conocimiento lingüístico.

Como hemos visto, Anderson (1983) considera que la adquisición de habilidades intelectuales requiere de dos etapas bien definidas y de un proceso de transición entre ellas. En la primera etapa, *declarativa*, los hechos conocidos se codifican en redes proposicionales. Ya que estas interpretaciones conllevan mucho tiempo y espacio en la memoria de trabajo, se utilizan técnicas que no las sobrecarguen y que permitan que la información sea codificada para así llegar al almacén permanente. La segunda etapa es la *procedimental*, en la que los procedimientos empleados en la ejecución de la habilidad aprendida se codifican en producciones.

El modelo de Anderson es un modelo de solución de problemas. Supone que un único conjunto de procesos de aprendizaje da cuenta del aprendizaje humano y está basado en la idea de que las actividades cognoscitivas superiores tienen rasgos y mecanismos comunes.

3.2 La atención

El hombre es estimulado continuamente por una gran cantidad de información de todo tipo (visual, auditiva, kinestésica, etc.) Esto hace imprescindible la presencia de un mecanismo que permita administrarla mediante una discriminación selectiva. Este proceso de reducción del *input* de información se conoce como atención.

En esta investigación consideraremos la atención en la adquisición de una segunda lengua (L2) con la idea de profundizar en el conocimiento de los factores que llevan al alumno al dominio de una lengua distinta a la materna. El estudio de la atención se enfoca a comprender la manera en que el ser humano es capaz de monitorear el ambiente en forma selectiva y eficiente a fin de atender al mismo tiempo a estímulos seleccionados y responder a eventos importantes inesperados sin que ello interfiera con una tarea que juzgue fundamental en ese momento.

En relación con la terminología, conviene recordar que en la teoría de adquisición de L2 existe una distinción tradicional propuesta por Corder, (1967) entre el *input* lingüístico que se presenta al estudiante y el *intake* o registro mental del *input*. Para esta investigación, consideramos el punto de vista de VanPatten quien señala que el *input* se restringe a ejemplos de la segunda lengua que el estudiante escucha o ve al atender a su contenido proposicional

o mensaje. Es sinónimo del que utiliza Krashen (1982). El término *intake* se refiere al subgrupo del *input* que ha sido procesado en la memoria de trabajo y que está disponible para procesamiento posterior (VanPatten, 1996 y 2004 a).

Algunos enfoques en el desarrollo de L2 enfatizan la importancia de la atención más que otros. Así sucede en los enfoques cognoscitivos, especialmente en aquellos marcadamente psicolingüísticos dentro de los cuales la atención al *input* es vista como básica para seleccionar información y necesaria para la formación y prueba de hipótesis: Ellis, R. (1997); Pienemann, (1989); Skehan, (1998); VanPatten (1990, 1994, 1996) entre otros. En ellos se acepta que el estudiante de una lengua recibe una gran cantidad de información lingüística y la atención es empleada para seleccionarla y extraerla del *input*. La idea común en estos enfoques es que los estudiantes de L2 procesan el *input* de la lengua meta en formas determinadas por factores cognoscitivos que incluyen: relieve perceptual, frecuencia, continuidad de los elementos y otros factores que determinan si la atención es o no es conducida hacia ellos (Schmidt 2001:6). La importancia de la atención es resaltada por VanPatten (1994), quien declara que es necesaria y suficiente para el aprendizaje de una estructura de L2.

En el campo de la psicología, las suposiciones básicas que se refieren a la atención establecen que es: limitada, selectiva, parcialmente sujeta a control voluntario, que controla el acceso a la conciencia y que es esencial para el aprendizaje. Enseguida revisaremos en qué consiste cada una de estas premisas.

1. El criterio clásico en psicología acepta que la principal característica de la atención estriba en su *capacidad limitada*. En los estudios acerca de la adquisición de L2, muchos autores han aceptado esta idea, entre ellos McLaughlin *et al.*, (1983) y VanPatten, (1994). Con base en este punto de vista, algunos autores como Shiffrin y Schneider (1977) han enfatizado que existen dos sistemas de procesamiento de información humano, por lo que contrastan los procesos de atención controlados con los procesos automáticos. Por su parte, Wickens (1989) considera que existen depósitos (*pools*) de recursos múltiples para diferentes etapas de procesamiento, hemisferios cerebrales y modalidades visuales, auditivas y manuales. En otras palabras, existen otras

variantes en las limitaciones en la capacidad de la atención, lo que sugiere cierta flexibilidad en este punto (Schmidt 2001:12).

2. Una segunda característica de la atención es ser *selectiva*, como consecuencia lógica de su capacidad limitada. La atención debe ser asignada estratégicamente porque es limitada y porque cualquier actividad puede interferir con otras que la demanden al mismo tiempo. La metáfora básica aquí es la de la economía. Cuando los recursos son limitados, un análisis de costo y beneficio determina el foco de la atención (Schmidt 2001:13). VanPatten ha utilizado esta metáfora argumentando que lo que es importante en la mayoría de los contextos de adquisición de L2 es el significado del mensaje. Los recursos de atención limitados se dirigen en primer término a estos elementos que llevan el significado del mensaje y solamente después, cuando el costo es menor, hacia los rasgos formales redundantes de la lengua (VanPatten 1990, 1994, 1996).

En relación con este punto, Robinson (2003) analiza detenidamente cuándo, cómo y por qué ocurre la selección. Por lo que se refiere a cuándo y cómo se da la selección, Robinson argumenta que las suposiciones acerca de que la selección es vista como una consecuencia funcional de la capacidad limitada y hecha sobre las bases de un análisis parcial de rasgos específicos del *input*, fueron puestas en duda por evidencia encontrada en tareas que han mostrado que diversas fuentes de información pueden ser procesadas en paralelo. En consecuencia, las teorías recientes sobre selección argumentan que ésta tiene lugar en la memoria de trabajo después que el estímulo ha sido totalmente analizado. Para contestar a la pregunta de por qué se selecciona la información, Neumann (1996) declara que la selección funciona más como medio de control de acción que como respuesta a la capacidad limitada. Las acciones son respuestas a las demandas de la tarea y a la asignación de la atención al *input* lo cual es el resultado de los procesos de control que operan en la memoria de corto plazo (Robinson 2003:634,635).

3. La tercera característica de la atención indica que está sujeta a *control voluntario*, por lo que es necesaria una preparación previa cuyos beneficios incluyen precisión en el juicio perceptual así como exactitud y velocidad al

realizar las acciones. En este sentido, tenemos libertad para poner atención a un estímulo y no a otro. Gran parte de la práctica en la enseñanza de lenguas se basa en la premisa de que el estudiante puede atender a diferentes aspectos de la lengua meta y que una de las funciones importantes de la enseñanza es la de ayudar a enfocar adecuadamente la atención del estudiante.

4. La idea de que uno de los papeles de la atención es el de *controlar el acceso a la conciencia (consciousness)* no es nueva. En el campo de la psicología, diferentes corrientes han investigado la atención. Neumann (1990) identificó las siguientes suposiciones comunes en este punto:

- La selección es el mecanismo que mueve la información de una etapa de procesamiento a la etapa subsecuente.
- El centro de la selección está situado entre la capacidad limitada e ilimitada de porciones de información del sistema de procesamiento.
- El estímulo seleccionado está representado en la conciencia y el estímulo no seleccionado no está representado.

Varios teóricos en adquisición de L2 han subrayado el papel de la atención como el del proceso que trae cosas a la conciencia (Schmidt 2001:15).

5. En relación con el tema de la *importancia de la atención para el aprendizaje*, la posición de muchos estudiosos en psicología señala que sin atención hay poco o nulo aprendizaje. Se argumenta que un estímulo que no es atendido continúa en la memoria de corto plazo solamente durante unos pocos segundos y la atención es la condición para que se almacene en la memoria de largo plazo. Dentro del campo de la adquisición de L2, se ha afirmado frecuentemente que la atención es la condición suficiente y necesaria para que el *input* llegue a estar disponible para procesamiento mental posterior (VanPatten, 1994; Schmidt, 1995).

Las investigaciones recientes en la atención han buscado conocer los mecanismos que la expliquen mejor. Tomlin y Villa (1994) han identificado tres subsistemas de la atención: alertar, orientar y detectar. *Alertar* se refiere a una disposición general que tiene que ver con el estímulo que llega, por ejemplo, la luz amarilla de un semáforo como alerta para la señal de alto. *Orientar* tiene

que ver con la asignación de recursos basada en expectativas acerca de cierta información. La atención funciona en el registro cognoscitivo de los estímulos sensoriales. A este registro se le llama *detección* y se define como la selección de elementos específicos de la información. Durante la detección, la atención se enfoca en un trozo específico de información y demanda más recursos de atención al mismo tiempo que capacita al procesamiento que sigue para almacenar y ensayar en la memoria de corto plazo. En el caso del estudiante de una lengua, el individuo debe detectar un elemento lingüístico y su significado, lo que habla de que se da una relación funcional que después se lleva a la etapa de formulación de hipótesis.

Tomlin y Villa sostienen que alertar (*alertness*) es interesante para la adquisición de L2 porque el estudiante debe estar listo para procesar información. La orientación interesa al procesar un estímulo ya que la experiencia previa predispone para atender, por ejemplo, la forma o el significado (Robinson 1995:295-296). La detección es una de las tres funciones de la atención y la más semejante a lo que Schmidt (1990) llama *notar* (*noticing*). La detección es responsable de codificar la información en la memoria y es el nivel de atención en el que debe empezar el aprendizaje.

Robinson (1995:298) sintetiza el papel de la detección, atención y conciencia (*awareness*) en el aprendizaje, como sigue: La detección requiere atención. Existe evidencia de que la detección puede ocurrir sin conciencia (Tomlin y Villa, 1994), pero los efectos de la exposición subliminal se pierden a gran velocidad en la memoria y no pueden ser considerados como evidencia de aprendizaje. Tanto detectar como notar requieren de la atención. Como Schmidt (1990) lo establece en la hipótesis de notar (*noticing hypothesis*), sin atención no puede haber aprendizaje ni codificación en la memoria. La conciencia (*awareness*) es crucial para notar y se distingue de la simple detección. Notar es una consecuencia de codificar en la memoria de corto plazo y es una condición necesaria para el aprendizaje porque lo que se nota puede ser codificado en la memoria de largo plazo.

Las investigaciones en la atención señalan que no se puede afirmar que para aprender, los estudiantes deban centrar intencionalmente su atención en cada aspecto particular del *input*. Es verdad que para aprender cualquier cosa se debe atender a ello, pero esto no implica que sea necesario tener la

intención de atender o de aprender. El éxito en el aprendizaje de una segunda lengua va más allá de lo que está presente en el *input*. Por otra parte, existen estudios que indican que la preparación y la orientación voluntaria han mejorado considerablemente la codificación del mensaje. Como muchos rasgos del *input* de L2 probablemente son infrecuentes o redundantes, la atención centrada intencionalmente puede ser una necesidad práctica para un aprendizaje de lengua exitoso (Schmidt, 2001).

Hasta aquí, hemos visto cómo está estructurado el procesamiento de la información y hemos analizado el concepto de la atención y su papel en el aprendizaje humano. Enseguida observaremos la relación entre la teoría del procesamiento y el aprendizaje.

3.2.1 El procesamiento de la información y el aprendizaje de una segunda lengua

McLaughlin, Rossman y McLeod (1983) señalan que las limitaciones que existen en la forma en que los individuos procesan la información pueden describirse a lo largo de dos dimensiones: la primera se relaciona con el centro de la atención: debido a la capacidad limitada de la mente humana para procesar la información que recibe, el individuo centra selectivamente su atención cuando procesa el *input* que llega. La segunda dimensión se relaciona con la habilidad en el procesamiento de información. En este sentido, se ha señalado que el éxito del oyente al tratar con un determinado *input* depende de las características de este último y de la habilidad de procesamiento de información del destinatario. Desde esta perspectiva, el hecho de que el estudiante no internalice todo el *input* que comprende se explica por las limitaciones de procesamiento del individuo.

La noción de esfuerzo se relaciona con el concepto de atención. El sistema de procesamiento de información requiere del esfuerzo a fin de atender y centrarse en el *input*. Si la tarea que el estudiante está realizando es sencilla, se requiere poco esfuerzo, pero a medida que ésta se hace más compleja requerirá de mayor esfuerzo. Por lo tanto, la cantidad de energía de procesamiento consumida depende de la naturaleza de la tarea. Shiffrin y Schneider (1977), en su discusión sobre el procesamiento de información

humana, consideran la memoria como una gran conexión de nodos que llegan a asociarse a través del aprendizaje y que se activan en dos formas: mediante el procesamiento automático con un mínimo de demandas en la atención y mediante el procesamiento controlado, que es una activación temporal de nodos en una secuencia. Los procesos controlados son de capacidad limitada y requieren más tiempo para su activación ya que están bajo control de atención y como tales, están sujetos a interferencia de cualquiera otra tarea que demande atención.

En esta concepción del procesamiento de información, el aprendizaje implica la transferencia de información a la memoria de largo plazo y está regulada por procesos controlados. Así, el desarrollo de un proceso cognoscitivo complejo como el aprendizaje de una lengua, implica construir un grupo de procedimientos automáticos para que los procesos controlados queden libres para nuevas tareas. Considerando que los seres humanos son limitados en sus habilidades de procesamiento de información, solamente se puede proporcionar mucha atención a los varios componentes de las tareas complejas durante poco tiempo. Cuando un componente de una tarea dada se automatiza, la atención puede dedicarse a otros componentes de dicha tarea (McLaughlin, 1987).

En esta misma dirección, McLaughlin señala que el estudiante necesita organizar y estructurar la información que ha sido adquirida. De esta forma, las representaciones cognoscitivas internalizadas cambian y se estructuran cuando ocurre más aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje implica tanto el desarrollo de la automaticidad mediante la práctica como una constante modificación de las estructuras presentes en el estudiante.

Ahora bien, las teorías en la adquisición de segundas lenguas reconocen el papel del *input*, o los datos lingüísticos disponibles para el estudiante en la adquisición, aunque difiera la importancia que se le atribuye. Con el fin de contextualizar el presente estudio en el área de adquisición de la lengua, podemos distinguir, según Ellis, (1994:243) tres tipos de teorías acerca del papel del *input*: conductistas, mentalistas y cognoscitivas-interaccionistas. Mientras la primera presupone una relación directa entre el *input* y la producción, la segunda postula que los datos lingüísticos “detonan” los

mecanismos innatos de procesamiento (Cook, 1989). Desde la perspectiva del tercer tipo, la adquisición se considera como producto de la interacción entre el ambiente lingüístico y los mecanismos cognoscitivos del estudiante. Por lo tanto, es congruente con la teoría cognoscitiva en que se basa nuestro planteamiento: el procesamiento de la información.

En el procesamiento de la información, la transformación de los datos lingüísticos disponibles (*input*) en datos extraídos (*intake*) constituye el procesamiento del *input* (VanPatten, 1996). Ocurre en la memoria de corto plazo e intervienen diferentes mecanismos cognoscitivos como la discriminación y el reconocimiento de similitudes. Posteriormente, el *intake* se acomoda mediante la reorganización y la reestructuración de los conocimientos almacenados. Estos procesos cognoscitivos funcionan gracias a la aplicación de los conocimientos almacenados en la memoria permanente e incluyen tanto los conocimientos lingüísticos de la lengua materna como el sistema lingüístico en desarrollo de la segunda lengua, además de los esquemas y conceptos extralingüísticos. El *intake* necesario consiste en una representación mental de los fenómenos lingüísticos de la lengua que se adquiere. Desde la perspectiva funcionalista, éstos se componen de las asociaciones entre las formas lingüísticas y sus significados.

De esta manera, el papel de la enseñanza explícita de la gramática de una segunda lengua en el salón de clase se perfila de la siguiente manera: Es fundamental proporcionar los datos lingüísticos de tal forma que se facilite la detección y la creación del *intake* necesario para el desarrollo del conocimiento declarativo lingüístico por parte del alumno. Se desprenden de esto los posibles beneficios de la estructuración o manipulación del *input* y desde este ángulo, la didáctica se concibe en términos de la intervención en el proceso de crear el *intake* adecuado.

Con base en estas consideraciones teóricas, a continuación revisaremos estudios sobre el papel de la enseñanza explícita en la adquisición, con el fin de contextualizar el objeto de estudio: la relación entre el tipo de enseñanza y la adquisición de la lengua.

3.3 La enseñanza explícita de la gramática

La enseñanza de lenguas ha recorrido un largo camino en la búsqueda de mejores oportunidades para que el estudiante aprenda un segundo idioma. Se han presentado distintas opciones al profesor, diferentes posiciones que han dirigido la enseñanza en los salones de clase. Con el fin de conocer más acerca de la base teórica en la enseñanza de lenguas en que se fundamenta la investigación realizada en esta tesis, en las páginas siguientes se presenta información sobre la enseñanza *centrada en las formas, el enfoque en el significado y el enfoque en la forma*. Este último se consideró para diseñar el material de procesamiento utilizado en el estudio que se presenta en esta tesis.

3.3.1 Enfoque en las formas

Al hablar acerca de los diferentes enfoques en la enseñanza de lenguas, Long y Robinson(1998) señalan que una posición ha sido analizar la lengua meta en trozos para que el estudiante sintetice las piezas y las use en la comunicación (Wilkins, 1976). A este método, Long y Robinson lo denominan *Focus on Forms* (centrarse en las formas). Los materiales y procedimientos en el aula se diseñan para practicar series de puntos lingüísticos, por lo que se observa que este enfoque ignora los procesos de aprendizaje de la lengua. Es importante señalar que la adquisición de una segunda lengua no es un proceso de acumulación de entidades (Rutherford, 1988). El desarrollo morfosintáctico conlleva períodos prolongados de acomodo de la función de una forma y el progreso no es unidimensional, sino que existen diferentes etapas que implican variación en el aprendizaje (Long y Robinson 1998:17).

Con un enfoque diferente, Sharwood Smith, (1991) presenta un programa llamado *Consciousness raising*. Este programa trabaja de manera sintética y con material diseñado con un enfoque lingüístico específico. Lo nuevo en él es el intento del profesor porque el estudiante esté consciente de los puntos lingüísticos que va a aprender, resaltándolos en el *input*, pero sin llevar al alumno a producirlos. En una segunda etapa, Sharwood Smith presenta el método llamado *Input enhancement* (realzar la información de entrada). Ahora se trata de crear un *input* que sobresalga de alguna manera: subrayando, coloreando, dando la regla, etc., para dirigir la atención del alumno a estas

formas. En este nuevo enfoque, se evita el punto de la “concientización” del programa anterior, pero de nuevo se acude a los puntos lingüísticos para diseñar el contenido del programa y los materiales.

3.3.2 Enfoque en el significado

Reconociendo que las propuestas comentadas anteriormente no daban los frutos esperados, un grupo de profesores y diseñadores de programas, así como algunos teóricos de la adquisición de segunda lengua, optaron por dejar de lado el enfoque en las formas para centrarse en el enfoque en el significado. Aprender una lengua incidentalmente (sin intención) o implícitamente (sin conciencia), expuestos a ejemplos comprensibles de la lengua meta era suficiente para una adquisición exitosa de la lengua extranjera o de una segunda lengua por estudiantes adolescentes y adultos. Lo esencial es que la gente de todas las edades aprende mejor en el aula o fuera de ella experimentando la lengua como medio de comunicación y no tratándola como un objeto de estudio. Wilkins (1976) llamó analítico este tipo de programa. Un programa analítico acepta que el estudiante joven o adulto es capaz de:

- 1) analizar el *input* lingüístico subconscientemente e inducir las reglas para formar nuevas redes de trabajo,
- 2) acceder parcial o completamente en el conocimiento innato de los universales lingüísticos y conocer la forma en que cambian las lenguas.

El énfasis está en proporcionar una cantidad suficiente de evidencia positiva (*input* y modelos) acerca de lo que es posible en la segunda lengua.

El enfoque en el significado caracteriza una variedad de procedimientos en el aula de segundas lenguas. Podemos citar como ejemplos el *Procedural Syllabus* de Prabhu y el *Natural Approach* de Krashen y Terrell (1981). Los estudios sobre estos temas sugieren que la función principal del profesor de lenguas consiste en apoyar el desarrollo de lo que Corder reconoce como el poderoso programa interno del estudiante, y no tratar de imponer algo externo (Long y Robinson 1998:19).

Este tipo de enseñanza tiene diferentes limitaciones como lo sugiere la evidencia de que los estudiantes mayores no tienen la misma capacidad que los más jóvenes para captar desde una exposición las normas propias de una nueva lengua. Parece que existen limitaciones de madurez en el aprendizaje

de la lengua. Los estudiantes adultos que son sometidos a exposiciones naturales prolongadas pueden llegar a tener fluidez, pero nunca como un hablante nativo (Long 1997, Schmidt, 1983) También se presentan errores parciales en el aprendizaje de muchos adolescentes, a pesar de contar con motivación, inteligencia y oportunidades en la instrucción en el aula. White (1991) señala que algunos contrastes gramaticales entre la lengua materna y la segunda lengua no pueden aprenderse. Finalmente, los estudios muestran que es posible aprender una segunda lengua experimentando su uso, pero esto no es suficiente. Se ha observado que los alumnos que reciben instrucción formal tienen mayores ventajas sobre los que no la reciben (Ellis, 1994; Long, 1983).

La evidencia de que las secuencias de desarrollo no reflejan las secuencias de instrucción no significa que tratar a la lengua como objeto sea una pérdida de tiempo (Ellis, R. 1989; Lightbown, P. 1983). Algunos de los estudios en que se documenta la fuerza de las secuencias de desarrollo han proporcionado también evidencia de los efectos benéficos de la instrucción, por ejemplo, en el alcance de la aplicación de una nueva regla o en la tasa de adquisición de la lengua. La instrucción que conlleva atención a rasgos de la lengua puede lograr beneficios de corto plazo si se proporciona en el tiempo adecuado porque respeta las limitaciones de procesamiento del aprendizaje (Pienemann, 1984); sin embargo, esto no significa que se debe volver a la enseñanza centrada en las formas.

3.3.3 Enfoque en la forma

El enfoque en la forma (*Focus on form*, Long, 1988; Long & Crookes, 1992) es una tercera opción que trata de captar la fuerza de un enfoque analítico, pero toma en cuenta las limitaciones propias de este último. El enfoque en la forma proviene en parte de la Hipótesis Interaccionista (Long, 1981, 1996) que postula que la adquisición de una segunda lengua es un proceso que no se explica únicamente por la teoría lingüística nativista ni por la teoría ambientalista. De acuerdo con este enfoque, para el desarrollo de la lengua es fundamental la interacción entre los estudiantes y los hablantes, especialmente entre estudiantes y hablantes más avanzados. También es importante la interacción entre el alumno y cierto tipo de textos escritos (Long, 1997).

Asimismo es relevante la negociación de significado que puede ocurrir en ciertas interacciones, por ejemplo, de acuerdo con las tareas que realizan los hablantes y con las condiciones que predominan en ese momento.

El enfoque en la forma se refiere a la manera en que se asignan los recursos básicos de la atención. A veces consiste en un cambio ocasional de atención a los rasgos lingüísticos que se destacan gracias a los problemas percibidos en la comprensión o producción. El sentido más importante del enfoque en la forma se relaciona con el estado mental interno del estudiante, es decir, cómo se asigna la atención es algo negociado por el profesor y los estudiantes y no es observable directamente. El producto o resultado del enfoque en la forma viene a ser lo que Schmidt (1993) llama notar (*noticing*), que significa registrar conscientemente la simple ocurrencia de un evento (Long y Robinson, 1998:24). Como ejemplo de una aplicación pedagógica del enfoque en la forma, los estudiantes pueden trabajar en pares en la solución de un problema en una tarea, pueden sintetizar información sobre un tema de una o más fuentes escritas y usarlas para hacer una gráfica sobre los resultados. Para terminar con éxito la tarea, pueden leer pequeños resúmenes acerca del tema en los cuales aparecen términos o palabras relacionadas. La frecuencia de estos términos en el *input* debida a su uso repetido en los diferentes escritos, y al hecho de haber sido resaltados de alguna manera, los hace más relevantes y así se aumenta la probabilidad de que sean notados por el alumno. Si los términos aparecen en una tarea subsecuente, es probable que sean incorporados en el habla o la escritura del alumno.

Ellis (2001) hace una revisión histórica de la investigación en instrucción centrada en la forma al mismo tiempo que documenta los orígenes de esta rama de la adquisición de segunda lengua. Define la instrucción enfocada en la forma como el término utilizado para referirse a cualquier actividad de instrucción planeada o incidental que intenta llevar al estudiante de una lengua a poner atención a la forma lingüística. Esta instrucción incluye tanto los enfoques tradicionales de enseñanza basados en programas estructurales como los enfoques más comunicativos en los que la atención a la forma surge de las actividades centradas primeramente en el significado. El propósito ha sido tratar de identificar qué constituye una práctica pedagógica efectiva y es por esta razón quizás que tanto los profesores como los investigadores han

puesto una considerable atención en el tema en los pasados 30 años (Ellis 2001:2).

Las investigaciones de los años 1980 y 1990 están enfocadas a la misma pregunta: ¿Funciona la instrucción enfocada en la forma? Los estudios investigaron si los estudiantes habían aprendido las formas específicas que se les enseñaron. Aquí “aprender” significa obtener una mejoría en la producción correcta de la estructura meta. Después de analizar los resultados Ellis concluye que, en general, los estudios experimentales mostraron que la forma gramatical era captada en la instrucción, en especial si los estudiantes estaban suficientemente desarrollados para adquirir la estructura meta, y también que estos efectos a veces eran duraderos.

Los años 1990 se caracterizan por los desarrollos en teorías de adquisición en segundas lenguas y por los cambios en las preguntas sobre enfoque en la forma en que están interesados los investigadores. La investigación en segundas lenguas empezó a profundizar en las teorías de procesamiento de información y estrategias de aprendizaje provenientes de la psicología cognoscitiva. Entre ellos, Schmidt (1990, 1995) adelantó sobre lo que se ha llamado la *hipótesis de notar (noticing hypothesis)* que postula que para que se dé la adquisición el estudiante debe notar conscientemente las formas (y los significados de estas formas) en el *input*. Sin embargo, “notar” no es garantía de adquisición, sino es solamente la condición necesaria y suficiente para la conversión del *input* a *intake* para el aprendizaje (Schmidt, 1994:17).

Dentro de las conclusiones a que se ha llegado en esta área de investigación, encontramos dos descubrimientos importantes:

1. La instrucción centrada en la forma, especialmente la instrucción más explícita, es efectiva para promover el aprendizaje de la lengua,
2. La instrucción centrada en la forma no altera los procesos naturales de adquisición (Ellis 2001:12).

Existe un contraste entre la instrucción centrada en la forma y la que se centra en el significado. Ellis considera que la diferencia esencial reside en la manera de ver la lengua (como un objeto opuesto a una herramienta) y el papel que el estudiante es invitado a jugar (estudiante opuesto a usuario). A este

respecto, conviene notar que la atención a las formas léxicas y los significados que conllevan estas formas, constituye la instrucción centrada en la forma.

El constructo centrado en la forma, se ha ajustado para incluir un tipo de instrucción que en principio estaba excluido. Esta reconceptualización para centrarse en la forma se manifiesta en la definición propuesta por Doughty y Williams (1998). Se mencionan tres rasgos definitorios:

- 1) la necesidad de que el alumno se comprometa con el significado para que la atención preceda al código,
- 2) la importancia de analizar las necesidades lingüísticas del estudiante para identificar las formas que requieren tratamiento y
- 3) la necesidad de que el tratamiento sea breve y no molesto.

La conceptualización del enfoque en la forma nos lleva a observar diferentes tipos de instrucción. El tipo uno, centrarse en las formas, implica que profesor y alumno están conscientes de que se va a aprender una determinada forma y el alumno debe ponerle atención de alguna manera para aprenderla. Al hablar acerca del *Input estructurado vs práctica en la producción*, Ellis (2001:18-20) comenta que esta distinción incide directamente en el modelo computacional de adquisición de L2 que informa la corriente principal de adquisición de segunda lengua. El modelo propone tres tipos de procesos:

- 1) *intake* (ejemplo: notar formas en el *input* y almacenarlas en la memoria de corto plazo),
- 2) adquisición (ejemplo: la incorporación de nuevas formas en la memoria de largo plazo y la reestructuración del sistema de interlenguaje) y
- 3) producción de la lengua (ejemplo: el uso de las formas almacenadas se refleja en el habla o la escritura).

La instrucción puede dirigirse a los puntos 1) o 2); no se puede dirigir al punto 3) porque los procesos complejos de acomodación y reestructuración que están implicados en el desarrollo del lenguaje, no se ajustan al ambiente. La instrucción tradicional centrada en las formas se dirige al punto 3). En ella, se crean oportunidades para los alumnos a fin de practicar produciendo la estructura meta.

Actualmente, se reconoce la necesidad de incluir, aun en la enseñanza comunicativa y enfocada en el contenido, un enfoque explícito en la forma, es decir, guiar la atención de los estudiantes hacia mecanismos lingüísticos que hayan causado problemas de comprensión o producción (Long y Robinson 1998:73). En esta posición, el enfoque en la forma es benéfico ya que ayuda al estudiante a poner orden en la lengua que encuentra, facilita la comprensión y apoya los procesos naturales de adquisición. Un gran número de investigadores ha tomado esta posición (Doughty, 1991; Doughty y Williams, 1998; Larsen-Freeman y Long, 1991; Sharwood Smith, 1991; Terrell, 1991; VanPatten, 1993, 1996, entre otros). Long (1991) distingue entre un “foco en la forma” como una característica del diseño de un curso comunicativo y un curso que tiene como contenido el “foco en las formas”, las cuales se presentan y se practican aisladamente. Esta distinción es esencial ya que un “foco en la forma” no constituye un retorno al enfoque en las formas de manera aislada y superficial. En un “foco en la forma” se incorpora la atención a la forma lingüística mientras la comunicación y las tareas pedagógicas constituyen la parte fundamental del curso. De acuerdo con los resultados de la investigación, un “foco en la forma” ofrece varios beneficios: acelera el aprendizaje aunque no altera secuencias, afecta los procesos de adquisición y contribuya al nivel de dominio a largo plazo (Long 1991:45).

En general, existe una coincidencia respecto a la necesidad de datos lingüísticos comprensibles para que suceda la adquisición. Sin embargo, el *input* comprensible no es suficiente como se evidencia en la investigación realizada con estudiantes de programas de inmersión (Long, 1996). Ante las fallas en el desarrollo del sistema lingüístico de la segunda lengua, una parte de la explicación de este problema se puede buscar en los factores internos del estudiante, especialmente en las áreas de la atención y el procesamiento cognoscitivo, las cuales son básicas en el enfoque en la forma. Al respecto, el papel de la enseñanza explícita de la gramática ha sido objeto de una cantidad extensiva de estudios (como ejemplos, véanse Larsen-Freeman y Long, 1991 y Spada, 1997) que apoyan el efecto positivo del enfoque explícito sobre la adquisición.

La revisión que hemos llevado a cabo acerca de la enseñanza explícita de la gramática, nos hace ver la necesidad de incluir, aún en la enseñanza comunicativa enfocada en el contenido, un enfoque explícito en la forma. Es decir, guiar la atención del estudiante hacia mecanismos lingüísticos que hayan causado problemas de comprensión o producción. El enfoque en la forma resulta benéfico ya que ayuda al estudiante a poner orden en el lenguaje que encuentra, facilita la comprensión y apoya los procesos naturales de adquisición.

Todo lo antes dicho nos lleva a pensar en utilizar para esta investigación un modelo de enseñanza que permita al estudiante obtener el mayor beneficio en el aprendizaje de una lengua. Dado que existen diferentes maneras de enfocar una estructura lingüística, se plantea la pregunta acerca del tipo de enfoque en la forma que resulte más satisfactorio para la adquisición de la lengua. Así, en la presente investigación nos propusimos estudiar la adquisición del tiempo pasado en español desde una perspectiva cognoscitivista en la que se considera cómo se procesan los datos lingüísticos, es decir, cómo se convierte el *input* en *intake*, esto es, la construcción de asociaciones entre una forma y su significado. Se estudió pues el efecto de la propuesta didáctica sobre la adquisición del aspecto verbal en el pasado, basada en el modelo de VanPatten (1996). El objetivo de la *instrucción de procesamiento* de VanPatten es lograr que el estudiante de una segunda lengua obtenga un excelente *intake* del *input* que recibe mediante las actividades de *input estructurado*. El *input* estructurado conlleva proporcionar datos orales o escritos que contienen ejemplos de la estructura meta junto con alguna tarea que requiere que el estudiante interprete (pero no produzca) el *input* que lee o escucha. Estas actividades tienen como finalidad apartar al estudiante de las estrategias erróneas que usa normalmente para establecer las conexiones forma-significado.

Por lo anterior, consideramos que el modelo de VanPatten (1996) es el indicado para que el estudiante se beneficie en mayor grado de la enseñanza. Como hemos visto en páginas anteriores, el estudiante tiene limitaciones en su habilidad de procesamiento de información, por lo que es necesario ofrecerle un tipo de enseñanza que considere sus limitaciones en este aspecto. Por otra

parte, es importante tomar en cuenta que en el aprendizaje del tiempo pasado en español, el alumno probablemente usará como estrategia apoyarse en los adverbios de tiempo para obtener la información. Considerar las limitaciones en la atención y llevar al alumno a usar estrategias adecuadas para establecer conexiones forma–significado, son aspectos que están presentes en la Instrucción de Procesamiento. En el capítulo 4, revisaremos el modelo de VanPatten.

3.4 Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos revisado la teoría de Procesamiento de la Información, modelo cognoscitivo que explica el proceso del aprendizaje humano. Estudiamos el concepto de la “atención” y su papel en la adquisición de una L2, ya que se considera que la atención es indispensable para seleccionar información y necesaria para la formación y prueba de hipótesis. El aprendizaje de una segunda lengua implica la transferencia de información a la memoria de largo plazo así como una constante modificación de las estructuras del sistema en desarrollo. Considerando la necesidad de proporcionar al estudiante los datos lingüísticos de tal manera que se le facilite la detección y la creación del *intake*, fundamental para el desarrollo del conocimiento declarativo, hemos revisado el tema de la enseñanza explícita de la gramática observando en especial el enfoque en la forma, en el cual la atención se centra en la forma lingüística al mismo tiempo que las tareas y la comunicación apoyan el desarrollo del aprendizaje. Con esta información, se tomó la decisión de investigar la adquisición de la gramática de L2 con base en la propuesta didáctica de VanPatten (1996), ya que este modelo considera cómo se procesan los datos lingüísticos, es decir, cómo se convierte el *input* en *intake*, con lo que el alumno tiene la oportunidad de obtener un mayor beneficio en la enseñanza de una segunda lengua.

En el capítulo 4 analizaremos la instrucción de procesamiento de VanPatten (1996), misma que representa una parte de la base teórica de este estudio.

CAPITULO 4. MARCO TEÓRICO PSICOLINGÜÍSTICO

LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO

Introducción

En el capítulo 3 de esta tesis, hemos señalado que consideramos la adquisición de una lengua en un marco cognoscitivo, razón por la que hemos estudiado la teoría de procesamiento de la información en la que se acepta que la conducta compleja se construye sobre procesos simples y que durante los eventos de aprendizaje los datos que entran a la estructura cognoscitiva se modifican y se transforman. Para que una información se registre en la memoria, se necesita que la persona le proporcione atención suficiente al estímulo a fin de que la información sea transferida de un registro sensorial a la memoria de corto plazo en donde será procesada y de ahí, transferida a la memoria de largo plazo.

La psicología cognoscitiva reconoce que existen dos tipos de conocimiento: declarativo y procedimental. La memoria de largo plazo almacena información declarativa, saber qué son las cosas, y conocimiento procedimental, información sobre cómo se hacen las cosas. Si el conocimiento declarativo no se desarrolla cuidadosamente será difícil corregirlo una vez procedimentalizado, lo que nos hace reflexionar en la importancia de elaborar materiales didácticos que hagan posible que el estudiante lo construya adecuadamente.

En los enfoques psicolingüísticos, la atención se considera fundamental para detectar y almacenar información, y necesaria para la formación y prueba de hipótesis. Recordemos que el alumno de una segunda lengua recibe gran cantidad de información lingüística por lo que usa la atención para seleccionarla y extraerla del *input* (la lengua que el estudiante oye o ve y que es usada para comunicar un mensaje). Por esto, la atención debe asignarse estratégicamente a fin de que una actividad no interfiera con otra que la demande al mismo tiempo; por este motivo, los recursos de atención limitados se dirigen en primer término a los elementos que llevan el significado del mensaje y después a los rasgos formales redundantes de la lengua. La atención es primordial para el aprendizaje, pues sin ella no puede haber

aprendizaje ni codificación en la memoria. VanPatten (1994) argumenta que la atención es la condición suficiente y necesaria para que el *input* llegue a la etapa de procesamiento mental posterior.

Hemos estudiado que la memoria se considera como una conexión de nodos que se asocian a través del aprendizaje y que se ponen en marcha ya sea por medio del procesamiento automático o bien, mediante el procesamiento controlado. Estos últimos procesos están bajo el control de la atención, por lo que tienen una capacidad limitada. El aprendizaje de una lengua conlleva construir procedimientos automáticos a fin de que los procesos controlados queden libres y puedan utilizarse en nuevas tareas. Por otra parte, el alumno debe organizar y estructurar la información que ha adquirido, por lo que el aprendizaje implica el desarrollo de la automaticidad mediante la práctica, así como la modificación continua de las estructuras del estudiante.

Como ya hemos visto, en las últimas décadas, la didáctica en enseñanza de lenguas ha desarrollado diversos enfoques con el fin de optimizar su función. Nos interesa en especial el enfoque en la forma porque se relaciona con la manera en que se asignan los recursos de la atención. Se define como cualquier actividad de instrucción planeada o incidental que intente llevar al estudiante de una lengua a poner atención a la forma lingüística y su significado.

El modelo de VanPatten (1996), se ubica dentro del enfoque en la forma y es una propuesta de enseñanza que tiene como objetivo lograr que el estudiante obtenga el mejor *intake* con base en la información o *input* que recibe.

4.1 Forma y significado

Antes de continuar, es necesario aclarar lo que se entiende por *forma* (F) y por *significado* (S) en esta investigación. Cuando hablamos de *forma*, se hace referencia a un rasgo superficial de la lengua o bien, a una manifestación superficial de una representación subyacente. Los rasgos superficiales pueden incluir lexemas (morfemas léxicos): *com-* *comer*, terminaciones verbales: *-ó/ -é*, *cantó*, *canté*; pronombres: *él/le/lo*; derivados nominales: *des-ventaja*;

terminaciones adjetivas: *abierto/abierta*. El término *forma* puede referirse al léxico, a las terminaciones o a las partículas.

El término *significado* aplicado a los rasgos de superficie de la lengua, *por lo menos* se refiere a:

- un significado concreto: gato, felino de cuatro patas,
- un significado abstracto: *-aba-* que en español significa no puntual - *caminaba*, denota un evento en progreso
- un significado sociolingüístico: el uso de *vous* en lugar de *tu* en francés cuando el hablante indica cortesía o distancia social.
- un significado pragmático: en inglés, el uso de “*Why don't you take a break*” que es una sugerencia y no pregunta *Wh (why, what...)* que demanda una respuesta (VanPatten 2004 a:2-3).

En esta investigación, el término *significado* se relaciona con un valor concreto como número, referencia temporal, agente, o aspecto. Estas formas gramaticales facilitan la comunicación porque proporcionan información acerca de cuándo y dónde sucede la acción y quién la realiza, así como sobre el género y número de la palabra de que se trate. Al relacionar las formas con sus significados abstractos como tiempo, número, género, etc., se construye el *intake* necesario para que se dé la adquisición.

Existen formas con un significado uno a uno, por ejemplo, en español, la terminación *-mos* significa exclusivamente primera persona del plural (Nosotros *cantamos*). También hay formas más complejas que tienen significados múltiples. Es el caso del pronombre *se* del español que puede referirse a un verbo reflexivo: *Juan se ve* (a sí mismo) y puede referirse a sujetos no especificados como en *Aquí se vive bien*. También puede referirse a dativos como en *Juan se lo dio a María*.

Algunas formas comparten significados, lo que no es raro cuando se trata de palabras y morfemas que unen. Es el caso del pasado que puede ser codificado por una palabra como *ayer*, *antes*, así como por un morfema que une como la terminación *-ed* en inglés. En español, las terminaciones *-aba-*, *-ía-* codifican pasado y aspecto no puntual. Estas formas corresponden a la terminación del verbo: si ésta es *-ar* como en *cantar* (cantaba), difiere de los verbos terminados en *-er*, *-ir* como en *beber* (bebía), *vivir* (vivía).

El establecimiento de conexiones forma-significado (F-S en adelante), es un aspecto fundamental en la adquisición de una lengua. Sin embargo, establecer estas conexiones va más allá del aprendizaje léxico. La adquisición de subsistemas importantes en el interlenguaje de las gramáticas implica casi exclusivamente la relación entre formas, sus significados y cómo se establecen las conexiones entre ambas. El campo en el que más se ha investigado esto es el del sistema tiempo-aspecto (VanPatten 2004 a:5).

4.2 La instrucción de procesamiento

Desde el campo de la teoría de procesamiento de información, VanPatten (1996) ha sugerido que los estudiantes de una lengua, especialmente los principiantes, tienen dificultades para atender al mismo tiempo el significado y la forma y a veces, dan preferencia a una a expensas de la otra. Señala que los estudiantes serán capaces de atender a la forma cuando el *input* sea fácil de comprender, y que cuando estén enfocados principalmente en la comprensión del mensaje, se apoyarán en estrategias naturales que muchas veces les impiden atender adecuadamente las formas de la lengua meta. Esto significa que, en muchas ocasiones, al estudiante se le dificulta establecer adecuadamente la asociación de una forma con su significado y entonces usa estrategias que no siempre lo ayudan. Por ejemplo, en la oración *Luis salió de viaje la semana pasada*, si el estudiante usa la estrategia de la preferencia léxica, es decir, si para comprender se apoya en la frase temporal *la semana pasada*, e ignora la terminación *ó* en el verbo *salió* que marca tiempo pasado, no está reconociendo la morfología verbal del pasado en español. Si en otro momento la oración que escucha o lee no presenta una frase temporal, es posible que el alumno no logre comprender el tiempo en que sucedió la acción. Es necesario proporcionarle una instrucción gramatical que no lo lleve a usar estrategias que obstaculicen la adquisición de las relaciones forma-significado. Éste es el objetivo de la instrucción de procesamiento (VanPatten, 1996), misma que se utilizó para realizar esta investigación.

En general, los investigadores en adquisición de segunda lengua reconocen que aunque no se comprende totalmente cómo sucede la adquisición de una L2, existen algunos aspectos que están claros para ellos. Uno de estos es la importancia del *input*.: VanPatten, (1996:4). Krashen, (1985), Larsen-Freeman

y Long (1991), Ellis (1994) se encuentran entre los autores que comparten el punto de vista de la que lengua se adquiere recibiendo un *input* comprensible, que la adquisición exitosa de una lengua materna y segunda lengua está caracterizada por la disponibilidad de un *input* comprensible y que la adquisición sólo se da si el estudiante tiene acceso al *input* de la lengua meta. Otros más reconocen que, para conocer el sistema de una lengua, se debe exponer al alumno a la información que le proporciona un *input*.

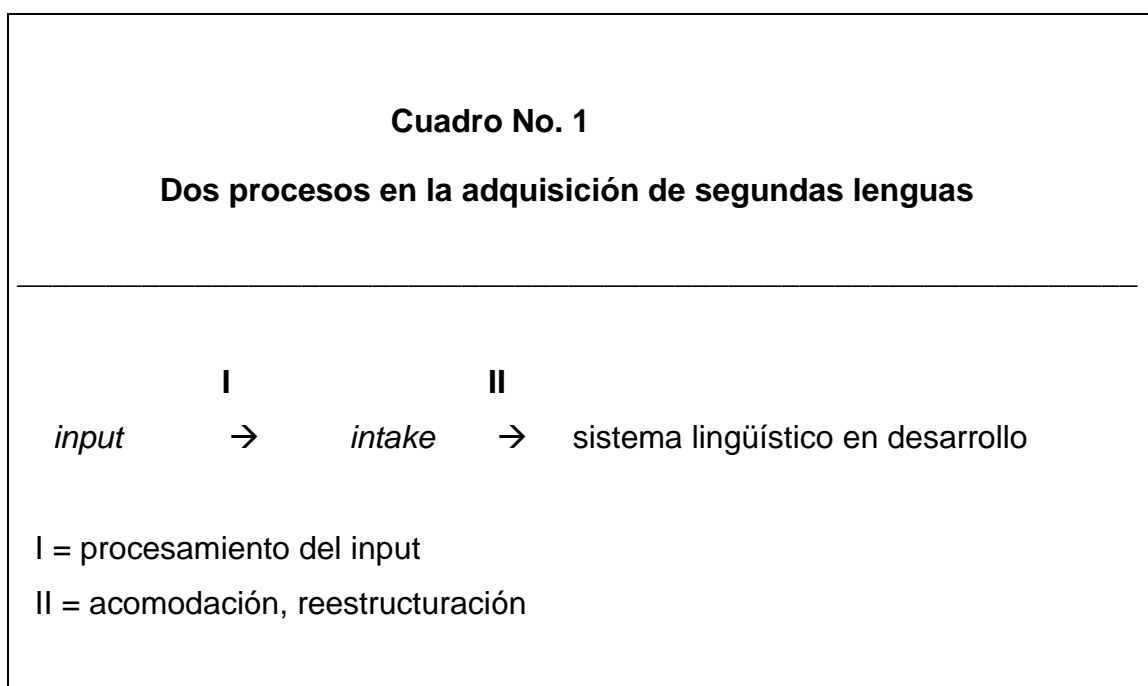
La investigación en adquisición de segunda lengua acepta que el alumno construye, a través del tiempo, un sistema de representación de la lengua meta. VanPatten (1996) propone un modelo de enseñanza que conlleva que el estudiante pueda crear ese sistema, es decir, este enfoque hace referencia a esa gramática que el alumno va desarrollando a lo largo de su aprendizaje de una L2. Con base en la teoría de procesamiento de la información, VanPatten ha creado un modelo de procesamiento lingüístico para identificar los procesos involucrados en el desarrollo del sistema lingüístico de una L2.

Elegí este modelo de enseñanza para realizar mi investigación de doctorado porque toma en cuenta la capacidad limitada de atención del estudiante y propone mecanismos para guiar en forma óptima esa atención que juega un importante papel para detectar y almacenar información, factores fundamentales en el aprendizaje de una lengua. Recordemos que las limitaciones de la atención implican que dos actividades no deben demandar al mismo tiempo la atención del alumno. Este tipo de enseñanza logra que el alumno establezca las relaciones entre una forma y su significado evitando que utilice las estrategias poco útiles. El *input* estructurado, es decir, preparado para enfocar las relaciones forma-significado, lleva al individuo a crear un *intake* más rico y a almacenar posteriormente una mejor información.

Se considera que, para lograr la adquisición, es necesario proporcionar al alumno un *input* que contenga un mensaje al cual debe poner atención (*meaning-bearing input*). Esto nos habla de que el alumno, por medio de la atención, detecta una nueva estructura y la selecciona para establecer la asociación forma-significado. Vemos así, que el *input* posee los datos que usará el estudiante para construir su sistema. Una vez procesado el *input*, queda un grupo de datos llamado *intake*, (es el subgrupo del *input* que

proporciona la información que se acomoda y permite reestructurar el sistema en desarrollo). Este *intake* lo utilizará la memoria a largo plazo para crear el sistema lingüístico. Por lo tanto, el alumno debe poner atención a las formas gramaticales y relacionarlas con sus significados, lo que va a formar el *intake* necesario para la adquisición.

En el cuadro *Dos procesos en la adquisición de segundas lenguas*, observamos los componentes del modelo.



Adaptado de VanPatten (1996:56)

Según el modelo de VanPatten (1996), los procesos involucrados en la adquisición se caracterizan de la siguiente forma: El *input* consiste en los estímulos, es decir, las muestras lingüísticas en las que el estudiante de una lengua pone atención a fin de comprender su contenido. El *input* contiene los datos lingüísticos necesarios para la adquisición y aunque debido a las limitaciones de la atención sólo una parte de la información es atendida y comprendida, esta parte constituye el *intake* indispensable para la adquisición.

La transformación del *input* en *intake* constituye el primer proceso (I) en el modelo. Implica relacionar un significado referencial con la forma lingüística en que se expresa ese significado. La adquisición depende, por lo tanto, de que el alumno construya el *intake* correcto ya que en el segundo proceso (II) es el

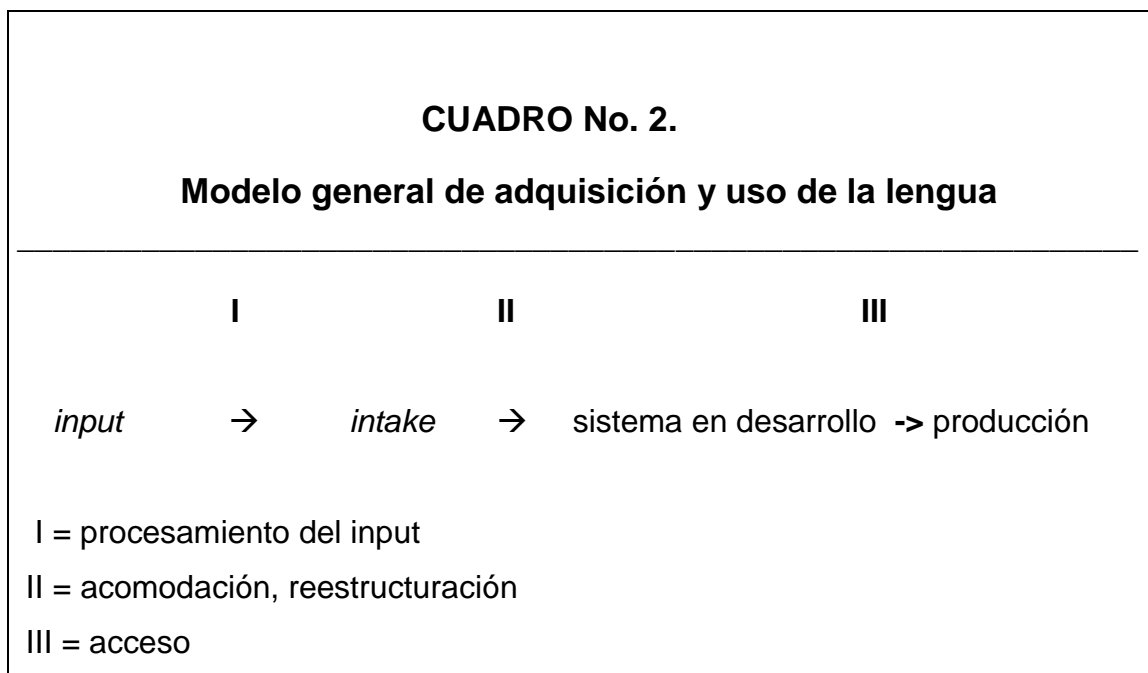
intake el que se acomoda en el sistema lingüístico en desarrollo. De esta manera, de acuerdo con el modelo de VanPatten (1996), la adquisición de la lengua implica la creación del *intake* correcto para desarrollar el sistema lingüístico. El procesamiento del *input* o su transformación en *intake* representa el inicio del proceso en el desarrollo del sistema. Nuestro objeto de estudio se centra en este primer proceso.

El procesamiento del *input* implica la detección de la relación de una forma lingüística con su significado, lo que puede suceder en segundos o fracciones de segundos (Tomlin y Villa 1994:185). La relación detectada está sujeta a una formulación de hipótesis posterior, aunque la generalización y la automatización puedan requerir de muchas ocurrencias de detección además del análisis subsecuente, ya que se ha establecido que la adquisición no es lineal (McLaughlin, 1990). De esta forma, los conocimientos de la lengua materna influyen en las hipótesis que se formulan con base en el *intake*. Con respecto a esto, VanPatten (1996:50-51, 142-144) advierte que la lengua materna no actúa directamente en el procesamiento del *input* sino que solamente influye de manera indirecta, ya que opera sobre el *intake*. Éste se sujeta a las hipótesis, que en un proceso dinámico se comparan con las asociaciones detectadas.

La enseñanza tradicional se centra en la producción, por lo que se relaciona con procesos involucrados en entrar o alcanzar al sistema en desarrollo sin que el estudiante esté preparado para ello. No se enfoca a los procesos que llevan a formar el sistema, por lo que éste no prospera ya que se lleva al alumno a practicar la producción de la lengua meta cuando el sistema en desarrollo todavía no ha podido construir una representación de la lengua basada en los datos proporcionados por el *input*.

Como ya se señaló, el procesamiento del *input* tiene como objetivo proporcionar información gramatical que se utiliza posteriormente para modificar las hipótesis generadas con base en los conocimientos previos (VanPatten 1996:154). Es importante resaltar que el modelo de procesamiento únicamente da cuenta del primer proceso, es decir, de la construcción del *intake* y no se ocupa de la decodificación, el análisis y el almacenamiento que forman parte del segundo proceso (VanPatten 1996:147). Este modelo de adquisición incluye además, el acceso al sistema lingüístico en la producción

lingüística, lo cual conlleva los mecanismos propios de la recuperación de la información almacenada en la memoria de largo plazo. El modelo ampliado para incluir estos procesos se representa en el cuadro *Modelo general de adquisición y uso de la lengua*:



Adaptado de VanPatten (1996)

Como vemos, el lugar del procesamiento dentro del modelo general de adquisición y uso de la lengua se ubica en el primer proceso, como un paso fundamental hacia la adquisición. Esta investigación se ocupa de la manera de influir en los procesos cognoscitivos durante la primera etapa.

4.2.1 Estrategias en el procesamiento lingüístico

En el procesamiento de la lengua, se puede considerar la actuación del estudiante de una lengua desde dos puntos de vista: la comprensión y la adquisición (Sharwood Smith, 1986:239). La comprensión del contenido implica decodificar el mensaje contenido en una forma lingüística para lo que se extrae del texto y se almacena como significado, no en su forma original. En contraste, la adquisición requiere del desarrollo del sistema lingüístico y el importante papel de la atención en este proceso ha sido estudiado, entre otros, por Schmidt, (1990, 1995).

Hemos visto ya que la capacidad de atención para procesar datos es limitada, por lo que durante la comprensión, el alumno hace una selección de la información. Esta selección resulta del proceso de registrar cognoscitivamente ciertos datos (Tomlin y Villa 1994:192). La información seleccionada se registra en la memoria de corto plazo y queda disponible para su acomodo en el sistema lingüístico. Por esto, es necesario tomar en cuenta las estrategias que emplean los alumnos para seleccionar los datos durante la comprensión, y observar cuáles son los datos atendidos, ya que esta selección puede afectar el proceso de asociación de formas y significados.

En el campo de la adquisición de segundas lenguas, se han llevado a cabo diversos estudios a fin de investigar qué hace el alumno con los datos lingüísticos. Esto ha permitido identificar algunas estrategias no conscientes que utiliza el estudiante naturalmente durante la comprensión lingüística tratando de lograr la comunicación. Entre las estrategias identificadas (VanPatten, 1996:14) se ha encontrado que el alumno procesa la lengua para comprender el mensaje antes que para poner atención a la forma (Klein, 1986; VanPatten, 1990). Esto significa que se fija en primer término en las palabras de contenido como los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, ya que son las palabras que tienen un significado léxico inherente.

De igual manera, se ha encontrado que para comprender el contenido, el alumno prefiere poner atención a los elementos léxicos, como por ejemplo a las expresiones de tiempo, y no a los elementos gramaticales como la morfología, cuando estos expresan la misma información (Bardovi-Harlig 1992, Cadierno 1992). Enseguida podemos observar algunos ejemplos:

1. *Gonzalo compró los boletos ayer.*
2. *María lavaba la ropa diariamente.*

En los ejemplos encontramos formas que expresan tiempo pasado. En (1), la terminación (-ó) de *compró* (pretérito) y en (2) la terminación (-aba) de *lavaba* (copretérito). Sin embargo, hay redundancia ya que están presentes otros elementos que señalan la misma información (El término *redundancia* se refiere a palabras y expresiones que repiten o refuerzan el mensaje), como

ayer en el ejemplo (1) y *diariamente* en el ejemplo (2). Ambos adverbios indican límite temporal.

El valor comunicativo se refiere a la contribución que hace una forma al significado referencial de un enunciado (VanPatten 1996:24) Una forma dada puede tener un valor semántico inherente, pero este valor puede disminuir por la redundancia en el enunciado. De igual manera, las palabras de contenido léxico tienen naturalmente un valor comunicativo alto por su significado inherente. Según nuestro modelo de procesamiento, para lograr adquirir una estructura, el estudiante de una lengua debe fijarse necesariamente en las formas gramaticales y sus significados abstractos para comprender y adquirir la lengua.

En el ejemplo que sigue vemos la diferencia entre el procesamiento léxico, basado únicamente en los lexemas de las palabras de contenido, y el procesamiento necesario para la adquisición, en el que la atención enfoca los mecanismos gramaticales junto con sus significados.

Procesamiento léxico:

Ernesto estudió ingeniería en la universidad.

Procesamiento que crea el *intake* adecuado para la adquisición:

Ernesto estudió ingeniería en la universidad.

En el procesamiento léxico, el alumno centra su atención en palabras o morfemas que pueden aclararle el mensaje, en este caso, *estud* e *ingeniería*. Ambas aportan información acerca de lo que le sucedió a Ernesto. En el procesamiento para la adquisición, la atención deberá enfocarse tanto en la terminación *-ió*, que señala tiempo pasado como en los morfemas léxicos que llevan el mensaje.

Durante la comprensión, la atención se dirige en primer término hacia los lexemas de las palabras de contenido léxico. Después, la atención se dirige hacia los mecanismos gramaticales que tengan un valor comunicativo alto, es decir, que proporcionen información semántica que no está presente en los morfemas léxicos. De otra manera, se procesarán los mecanismos gramaticales sólo después de desarrollar la capacidad de procesar el contenido en forma automática, lo cual libera los recursos de la atención.

4.2.1.1. Los Principios

Con base en la investigación en L2 y en la adquisición de la L1 por los niños (Slobin, 1973; Bever, 1970), VanPatten (1985, 1990, 1996) desarrolla un grupo de principios acerca de la relación entre el procesamiento del *input* y la adquisición en L2. Estos principios ayudan a comprender la competencia que se da entre la atención a la forma y la atención al significado, considerando además la capacidad limitada de atención del estudiante. Hemos comentado ya que en diferentes estudios realizados en adquisición de segundas lenguas se han identificado algunas estrategias psicolingüísticas que utiliza el alumno para comprender un mensaje. Los principios que ha identificado VanPatten se fundamentan en estas estrategias y son la base con la que propone un enfoque diferente en la enseñanza.

El primer grupo de principios se relaciona con el tema de la primacía del significado en el procesamiento del *input*.

Principio 1 El Principio de la primacía del significado. Los estudiantes procesan el *input* por el significado antes que por la forma.

- 1a. El Principio de la primacía de palabras de contenido.** Los estudiantes procesan las palabras de contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa.
- 1b. El Principio de la preferencia léxica.** Para captar el significado, los estudiantes tienden a apoyarse en los puntos léxicos como opuestos a la forma gramatical cuando ambos codifican la misma información semántica.
- 1c. El Principio de no-redundancia.** Los estudiantes probablemente procesen formas gramaticales significativas no-redundantes antes de procesar formas significativas redundantes.
- 1d. El Principio de significado antes que no significado.** Es más probable que los estudiantes procesen formas gramaticales significativas antes que formas no-significativas sin importar la redundancia.
- 1e. El Principio de la disponibilidad de recursos.** Para que los estudiantes procesen formas gramaticales significativas redundantes o formas no significativas, el procesamiento del total del significado

de la oración no debe acabar con los recursos de procesamiento disponibles.

1f. El Principio de la posición de la oración. Los estudiantes tienden a procesar puntos que están en posición inicial de la oración antes que aquellos que están en posición media o final.

(VanPatten 2004a:14)

El segundo grupo de principios se refiere a la interpretación básica de la oración:

P 2. El Principio del primer nombre.

Los estudiantes tienden a procesar el primer nombre o pronombre que encuentren en una oración como el sujeto o agente de la oración.

P 2a. El Principio léxico semántico.

Para interpretar oraciones, los estudiantes se apoyarán, cuando sea posible, en la semántica léxica en lugar del orden de palabras.

P2b. El Principio de Probabilidad del evento.

Los estudiantes pueden apoyarse en las probabilidades del evento en lugar del orden de palabras para interpretar oraciones.

P2c. El Principio de limitación contextual.

Los estudiantes pueden apoyarse en menor grado en el Principio del primer nombre si el contexto limita la posible interpretación de una oración o cláusula.

(VanPatten 2004a:18)

Todos los principios son importantes porque enfocan diferentes aspectos de la adquisición. Sin embargo, para los fines de esta investigación, considero que tienen mayor relevancia los tres principios iniciales del primer grupo: *P 1*, *P 1a* y *P 1b*. Por este motivo, los comentaré especialmente.

Principio 1. El Principio de la primacía del significado. Los estudiantes procesan el input por el significado antes que por la forma.

En este principio se señala que los estudiantes buscan el mensaje comunicativo en el *input* es decir, se preguntan ¿qué me está diciendo esta persona? Lo importante aquí es saber de qué se habla y no conocer la forma de la estructura. Por ejemplo, si el alumno de nivel principiante escucha la oración *María estudió francés en París*, puede probablemente comprender que María hace o hizo algo relacionado con el francés en París y por asociación lógica, puede concluir que estudia o estudió francés. En este ejemplo, podrá captar posiblemente el significado de la oración, pero seguramente no observará que la terminación del verbo indica pasado.

El alumno se apoya en las palabras de contenido para captar el mensaje. Este principio va ligado al principio del significado, pues son las palabras de contenido como verbos, sustantivos y adjetivos, las que van a proporcionar información sobre el significado del mensaje. El estudiante de nivel básico sabe que existen palabras clave que le ayudan a comprender y se basa en ellas para captar el contenido de un mensaje. Durante la comprensión, los procesadores internos tratan de aislar estas palabras en la corriente del habla. Así, si el alumno de nivel inicial escucha la oración: *Eric viajó a Oaxaca en sus vacaciones*, probablemente entienda que una persona (Eric) hace o hizo algo (viajó) en vacaciones.

Para la persona que estudia una segunda lengua, esta intención de buscar el significado, aunada a los recursos limitados de procesamiento del *input*, representa que algunos elementos no serán procesados con fines de adquisición. Las inflexiones verbales por ejemplo, pueden ser omitidas o procesadas parcialmente a medida que los recursos de procesamiento de la memoria de trabajo son agotados por los esfuerzos que requiere procesar los puntos léxicos (VanPatten 2004a:8). En los ejemplos anteriores, si los conocimientos de vocabulario del alumno son muy limitados, probablemente captará el significado de la oración, pero es posible que no detecte la terminación de pasado de los verbos, pues en su nivel, los recursos de la memoria de trabajo se agotan rápidamente debido al esfuerzo que realiza durante la comprensión.

Principio 1a. El Principio de la primacía de palabras de contenido. Los estudiantes procesan las palabras de contenido en el input antes que cualquier otra cosa.

El estudiante busca el significado de las palabras en el *input* basado en factores prosódicos porque en la mayoría de las lenguas las palabras de contenido (verbos, sustantivos, adjetivos) reciben mayor acentuación (stress) que las partículas e inflexiones. Las claves prosódicas los ayudan a localizar y a procesar la unidad más importante de significado en el *input*. Sin embargo, esto puede crear un problema secundario para la adquisición ya que las nociones semánticas en ocasiones están codificadas más de una vez en la oración o el discurso. A esto se le llama redundancia. Si una palabra de contenido y una forma gramatical codifican el mismo significado, los mecanismos de procesamiento del estudiante se apoyarán en el punto léxico para obtener la información semántica y el estudiante no adquirirá la forma por el obstáculo que representa la redundancia (VanPatten 2004a:9).

En el ejemplo: *La casa blanca fue pintada*, la palabra *casa* tiene género femenino, pero no es significativa en términos de la información semántica que contiene. Por lo tanto, en este ejemplo se considera que existe redundancia porque la oración presenta el artículo *la*, femenino, el sustantivo *casa*, femenino, el adjetivo *blanca* femenino. Si el estudiante observa el primer artículo de la oración ya tiene la clave para saber que la oración lleva el género femenino.

Principio 1b. El Principio de la preferencia léxica. Para captar el significado, los estudiantes tienden a apoyarse en los puntos léxicos como opuestos a la forma gramatical cuando ambos codifican la misma información semántica.

Veamos un ejemplo:

1. *Javier compró un nuevo automóvil en Guadalajara.*
2. *Javier compró un nuevo automóvil la semana pasada en Guadalajara.*

Cuando tratamos con alumnos que no conocen lo suficiente el vocabulario ni las formas del pasado en español, tenemos que en el ejemplo (1) el alumno puede comprender que Javier hace o hizo algo en un lugar (Guadalajara). En (2) el alumno capta, mediante la frase temporal *la semana pasada*, que Javier hizo algo en el pasado, pero no presta atención a la terminación de pasado del verbo porque para comprender se apoya en la frase temporal, más conocida y por lo tanto, más fácil de procesar. Para que el alumno adquiriera una forma tiene que procesarla, es decir, conectarla con su significado y/o función, pero a causa de las limitaciones en la memoria de trabajo, puede ser que estas conexiones no se realicen. El estudiante podrá percibir y notar la forma, pero si no se da una conexión entre esa forma y un significado o una función, la forma no se enviará a un procesamiento posterior. No debemos olvidar el gran esfuerzo que realiza el estudiante de nivel básico, y aún de nivel intermedio, en la comprensión y el procesamiento de la lengua meta.

Es necesario hacer una breve reflexión sobre la importancia de estos tres principios en la realización de esta investigación.

Principio 1:

El alumno procesa la información buscando el significado de lo que escucha y no la forma. Sabemos que el estudiante de nivel principiante quiere saber qué le está diciendo alguien y tratará de comprenderlo haciendo uso de diferentes estrategias, incluidos los conocimientos que tiene de su propia lengua.

Principio 1 a.

Para comprender, observará las palabras de contenido que ya conoce y que sabe que lo apoyarán para captar el significado del mensaje. Aquí vemos la importancia que tiene el Principio que trata de las palabras de contenido. Este principio va ligado al del significado, pues son las palabras de contenido como verbos, sustantivos y adjetivos, las que van a proporcionar información sobre el contenido del mensaje.

Principio 1 b.

Este principio considera que en el caso de la enseñanza del tiempo pasado en español, los marcadores de tiempo pueden representar un problema para el estudiante, ya que enfoca su atención en ellos y descuida captar las relaciones

que se establecen entre una forma y su significado. Por este motivo, en las actividades de enseñanza de pretérito y copretérito se omitieron las frases como el *año pasado, esta semana, etc.*

Observemos el ejemplo:

Inés es profesora en un jardín de niños y ahora está con ellos en un paseo en La Marquesa. **Marca con X las actividades que Inés realizó en la escuela y las que realiza durante el paseo.**

	En la escuela	En el paseo
1. Revisó los exámenes	_____	_____
2. Juega con una niña	_____	_____
3. Sirve las aguas frescas	_____	_____
4. Curó a un niño lastimado	_____	_____
5. Escribió una carta	_____	_____

Esta actividad lleva al estudiante a establecer las relaciones forma-significado en cada oración considerando en primer término la respuesta a ¿qué me está diciendo cada oración de la actividad?

Como se ve, el alumno va a distinguir acciones en presente y en pasado. El estudiante ya conoce bien el presente, por lo que el contraste entre oraciones en presente y pasado, le permite asegurar su conocimiento del presente y distinguir las terminaciones del pasado que apenas está estudiando y en las que nos concentraremos. Primero va a tratar de captar el mensaje en cada oración y de establecer conexiones forma-significado para relacionar las oraciones con el tiempo pasado al observar los morfemas gramaticales en 1, 4 y 5. Él ya recibió la explicación de que el pasado en español puede tener terminaciones en *-ó* y en *-ió*. Sin embargo, la actividad está estructurada para alterar las estrategias psicolingüísticas con las que posiblemente buscará los modificadores temporales para interpretar el tiempo pasado. Dado que no los encuentra, tendrá que apoyarse en los morfemas gramaticales que indican acciones en pasado. Considerando el Principio 1 b, en la actividad no aparecen

modificadores temporales para evitar la redundancia y permitir que la atención del estudiante se enfoque en el mensaje y su forma gramatical.

4.3 Los componentes de la instrucción de procesamiento

El objetivo de la instrucción de procesamiento consiste en alterar las estrategias que usan los alumnos en la tarea de comprensión del mensaje. Por este motivo, hay que estructurar el *input* de tal forma que al contestar, tenga que hacer necesariamente la conexión forma-significado. Para lograr esto, la instrucción de procesamiento cuenta con tres componentes clave:

- 1) la explicación,
- 2) la información sobre las estrategias de procesamiento y
- 3) las actividades de *input* estructurado.

La explicación trata de proporcionar al alumno información acerca de la forma gramatical mediante el análisis de las propiedades estructurales de dicha forma, la descripción de las reglas y sobre todo, intenta unir forma y significado. En el caso del pretérito, en cuanto al significado, se debe hacer saber al estudiante que es un tiempo verbal que indica el término de una acción o serie de acciones y que señala una acción terminada, no continua, aclarando la instrucción con ejemplos. Por lo que se refiere a la forma, se le explicará también que los verbos regulares (en este caso, la tercera persona del singular) suprimen la terminación *ar, er, ir* de la raíz y la sustituyen por *-ó*, para los verbos que terminan en *ar* y en los otros casos, se sustituye por *-ió*.

Respecto a la información sobre estrategias de procesamiento, se proporcionan claves al alumno sobre cómo poner atención a la forma en el *input*. Es importante explicar que los estudiantes utilizan las frases y adverbios de tiempo (*la semana pasada, ayer*) para asignar papeles gramaticales y semánticos; sin embargo, no siempre los van a encontrar en el discurso. Por esta razón, en las actividades no deben presentarse estos adverbios que desvían la atención al significado y su conexión con la forma y hacen que el alumno centre la atención en el léxico.

Ejemplo: *Pedro corrió dos kilómetros* y no *Pedro corrió dos kilómetros **ayer***.

Con respecto al punto 3), *las actividades de input estructurado*, dada la importancia del tema lo estudiaremos con detalle en el apartado que sigue.

4.3.1 El *input* estructurado

Hemos visto anteriormente que el estudiante utiliza naturalmente diferentes estrategias para comprender un mensaje, sin embargo, estas estrategias no siempre resultan adecuadas ya que pueden impedir que atienda a las formas gramaticales y sus significados, lo que es indispensable para aprender la gramática. Por esta razón, VanPatten (1996) argumenta que es necesario modificar las estrategias que impiden hacer las asociaciones correctas entre las formas gramaticales y sus significados. Esto se logra por medio del *input* estructurado en el que las actividades están diseñadas de tal manera que el alumno depende de las formas gramaticales para comprender el significado. El *input* está estructurado o preparado con un propósito, lograr que el estudiante preste atención a los datos gramaticales y sus significados y que los procese. Se trata de presentar la lengua de tal forma que se propicie la interpretación correcta de los fenómenos lingüísticos y sus funciones, mejorando así el *intake*. Desde luego, la práctica en la producción no se elimina, sólo se ubica como otra etapa. En esta propuesta, el concepto de *input* se refiere a que, durante las actividades, el alumno será llevado a procesar activamente las oraciones que se le presentan, pero no producirá nunca la forma o estructura gramatical que está aprendiendo.

Una de las críticas que se han hecho a la instrucción gramatical tradicional es el énfasis en manipular la producción del alumno. Una actividad de *input* estructurado, por el contrario, enfoca al estudiante para atender a la forma gramatical en el *input*, pero no lo obliga a producirla. Los resultados de las investigaciones sobre la instrucción de procesamiento que se mencionan anteriormente muestran que tiene un impacto significativo en el desarrollo del sistema lingüístico del estudiante y que ese impacto se observa tanto en la interpretación como en la producción.

4.3.2 Tipos de actividades

En la instrucción de procesamiento, las actividades son de dos tipos: actividades orientadas *referencialmente* y actividades orientadas *afectivamente*.

4.3.2.1 Actividades referenciales.

Son aquellas durante las cuales el contenido de las oraciones del *input* no se centra en el estudiante sino en otra persona. Se usan para asegurar que el alumno observe la forma con atención y establezca correctamente las asociaciones forma-significado al contestar. En ellas hay una respuesta correcta y una incorrecta que muestra si el estudiante señaló lo que se esperaba. Pueden usarse en cualquier momento pero son importantes al principio de una secuencia de actividades ya que implican respuestas correctas o incorrectas, por lo que sirven de punto de partida para la secuencia y permiten asegurarse de que el alumno esté haciendo las conexiones forma-significado adecuadas.

Ejemplo:

Paola cumplió años ayer y tuvo una fiesta. Sus amigos llegaron a felicitarla y ella se divirtió mucho. Hoy, después de la fiesta, Paola está muy ocupada.

En las oraciones que siguen, marca con F las actividades que Paola realizó en la fiesta y con H las que realiza hoy.

1. Preparó la comida _____
2. Limpia la cocina y el comedor. _____
3. Observa sus regalos. _____
4. Escuchó su música preferida. _____
5. Se peinó cuidadosamente. _____
6. Arregló la sala de la casa. _____

En esta actividad, el alumno va a distinguir acciones en presente y en pasado. Ya señalamos que el estudiante conoce bien el presente, por lo que el contraste entre oraciones en presente y pasado, le permite apoyarse en su

conocimiento del presente para distinguir las terminaciones del pasado que apenas está estudiando. En primer lugar, va a tratar de establecer las conexiones forma-significado para interpretar las oraciones en tiempo pasado.

La actividad tiene como objetivo lograr que el alumno fije su atención en los morfemas gramaticales que señalan pasado. Con esto, tratamos de modificar la estrategia de observar únicamente las palabras de contenido y orientar la atención hacia los morfemas gramaticales que señalan pasado.

4.3.2.2 Actividades afectivas

Las actividades orientadas afectivamente no tienen una respuesta correcta o incorrecta sino que el alumno indica en ellas acuerdo o desacuerdo, verdadero o falso (para sí mismo). Es decir, proporcionan indicaciones sobre sus opiniones, creencias, sentimientos y circunstancias personales. Son oportunidades que se le ofrecen al alumno para practicar las asociaciones forma-significado. Con estas actividades se trata de unir la instrucción de procesamiento con algunos principios generales de la enseñanza comunicativa de la lengua que incluyen énfasis en el significado, así como centrarse en el alumno.

Ejemplo:

Lee las oraciones:

María recuerda las actividades que realizaba en sus vacaciones. Ella:

1. salía temprano a caminar al bosque.
2. visitaba después sitios interesantes.
3. comía en lugares diferentes.
4. regresaba muy contenta de sus visitas.
5. se acostaba temprano y cansada.

2. Ahora lee de nuevo y compara tus propias actividades en vacaciones con las de María. Marca con X si coinciden o no.

COINCIDE

NO COINCIDE

1.

—

—

2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Es importante recordar que en la instrucción de procesamiento se practica la interpretación F-S, pero no existe producción de la forma que se estudia.

4.4 Lineamientos para las actividades

Para desarrollar actividades apropiadas y efectivas, se deben tener presentes determinados procedimientos. Es importante resaltar que las actividades de procesamiento no se pueden comparar con cualquier tipo de actividad basada en el *input*, es decir, el hecho de que una actividad no requiera que el estudiante produzca la forma meta, no la convierte automáticamente en actividad de procesamiento. Una actividad de *input* estructurado debe de alguna forma apoyar al estudiante para evitar una estrategia de procesamiento ineficiente (Wong, 2004). El primer paso para desarrollar las actividades consiste en identificar el problema de procesamiento. En este caso, para lograr que el alumno ponga atención a los morfemas gramaticales del pasado y sus significados, hay que evitar que se apoye en el léxico, como los adverbios de tiempo.

Son seis los lineamientos que deben seguirse para la correcta realización de actividades de *input* estructurado:

1. Enseñar solamente una cosa a la vez
2. Mantener el significado en el foco
3. El alumno debe hacer algo con el *input*
4. Usar *input* oral y escrito.
5. Moverse de oración a discurso
6. Conservar las estrategias de procesamiento psicolingüístico en mente

Enseguida estudiaremos cada lineamiento por separado.

4.4.1. Enseñar solamente una cosa a la vez

El *input* estructurado debe proporcionarse al sistema en desarrollo del estudiante en forma eficiente. Esto se logra cuando se enfocan una forma y una función únicamente. La ventaja de romper los paradigmas en la enseñanza estriba en que la presentación de la estructura gramatical es más simple, por lo que no amerita una larga explicación de todas las formas y funciones. Cuando hay poco en qué poner atención es más fácil hacerlo. El estudiante tiene una capacidad limitada para procesar información, por esto debemos estar seguros de no sobrepasar sus recursos de procesamiento.

En el caso de la enseñanza del tiempo pasado en español, tradicionalmente se han presentado al mismo tiempo el pretérito y el copretérito con las diferentes personas, sus terminaciones, irregularidades verbales y usos de los tiempos. Esto confunde al alumno y una prueba de ello es que, aún en los niveles avanzados, tiene dificultades para usar correctamente las formas del pasado. Para facilitar la adquisición de la lengua, en la instrucción de procesamiento se presenta cada forma por separado, por ejemplo, el pretérito y sus conjugaciones en la tercera persona del singular.

4.4.2 Mantener el significado en el foco

La adquisición no puede darse si falta la exposición a un *input* que contenga alguna clase de significado referencial o algún intento de comunicación, por lo tanto, el significado debe mantenerse en el foco todo el tiempo. El estudiante pone atención al mensaje que lee o escucha, así que puede observar también el papel de la gramática.

Observemos las siguientes actividades de enseñanza del pasado en español para después analizar cuál de las dos mantiene el significado en el foco.

Actividad 1

1. Subraya los verbos en pasado

Mónica es una profesora que disfruta mucho su trabajo. Ella recuerda que le encantó enseñar español en una Universidad Tecnológica de los Estados Unidos. Le gustó preparar un libro de actividades extras para los alumnos, le agradó revisar las tareas y disfrutó al elaborar los exámenes del curso. Sin embargo, nunca le gustó corregir las investigaciones de los alumnos.

Actividad 2

Con base en lo que recuerdas sobre tu profesor, marca con X las oraciones que consideres verdaderas.

- Le encantó enseñar español.
- Le agradó preparar los exámenes.
- Disfrutó al corregirlos.
- No le gustó leer las investigaciones.
- Faltó a clases todos los viernes.

Compara tus respuestas con un compañero.

En la actividad número 1, el alumno debe únicamente subrayar los verbos en pasado: *le encantó, le gustó, le agradó, disfrutó*. El estudiante no establece una relación F-S.

En la actividad 2, para indicar si cada oración corresponde o no a lo que comentó la alumna sobre el profesor, el estudiante debe saber lo que significa esa oración y cómo codifica la gramática el significado en cada una (Lee y VanPatten 1995:105).

En la enseñanza tradicional, el alumno puede realizar la tarea subrayando o marcando verbos sin necesidad de entender el significado o mensaje de las oraciones. En la enseñanza de procesamiento no puede realizar la actividad si no hace correctamente las conexiones F-S.

4.4.3. El alumno debe hacer algo con el input

De acuerdo con uno de los principales postulados de la enseñanza comunicativa de la lengua, las actividades no serán solamente significativas, sino que también deben tener un propósito. El alumno necesita tener una razón para atender al *input*, por lo que las actividades deberán lograr que responda de alguna manera a lo que escucha o lee y así impulsar el procesamiento de la

gramática. El interés en la actividad se mantiene si se le pide contestar diciendo SI-NO, manifestando acuerdo o desacuerdo, marcando las opciones correctas, ordenando en una forma determinada las palabras u oraciones. Es importante resaltar que nunca se le pide que responda produciendo la estructura meta, lo cual es una característica de la instrucción de procesamiento.

En la Actividad 2 del lineamiento anterior, hemos visto que el alumno contesta seleccionando una o más oraciones y marcándolas con una X. Es decir, además de comprender la oración debe escribir una X en los espacios considerando la información que recibió. Además, debe buscar un compañero para comparar las respuestas a la actividad.

4.4.4 Usar input oral y escrito.

Este lineamiento considera las diferencias individuales de aprendizaje y el beneficio que pueden recibir los alumnos de la manera en que se presente el *input*. Aunque necesitan *input* oral, algunos estudiantes se benefician más si “ven” la información. El alumno debe ser expuesto al *input* en sus modalidades oral y escrita, sin importar el orden de éstas ya que cualquier combinación es buena, lo que permite que ningún estudiante esté en desventaja ante sus compañeros en situaciones de aprendizaje (Lee y VanPatten, 1995: 107).

En la primera parte del ejemplo (1 a 4), el alumno lee el *input* y contesta y en la segunda parte (5 a 7), escucha el *input* para resolver la actividad.

Ejemplo:

Inés es profesora en un jardín de niños y ahora está con ellos en una fiesta de cumpleaños.

Marca con X las actividades que Inés realizó en la escuela y las que realiza en la fiesta.

	Actividad en la escuela:	En la fiesta:
1. Revisó los exámenes	___	___
2. Juega con una niña	___	___
3. Come una rebanada de pastel	___	___

4. Enseñó un nuevo vocabulario _____ _____

Escucha a tu profesor y marca con X lo que Inés hizo en el pasado y lo que hace actualmente.

	En el pasado	Actualmente
5. Escribió un mensaje	_____	_____
6. Apaga las velas del pastel	_____	_____
7. Resumió una lectura	_____	_____

El alumno trabaja con la primera parte de la actividad en la que tiene que leer y responder por escrito. Esto corresponde a las oraciones uno a cuatro. A fin de que el alumno tenga oportunidad de escuchar el mensaje, se presenta la segunda parte de la actividad en la que el profesor lee en voz alta a partir del número cinco y los alumnos escuchan y marcan la opción adecuada.

4.4.5. Moverse de oración a discurso

Las primeras actividades presentarán el *input* a nivel de oración. La razón es que el estudiante tiene una capacidad limitada para procesar el *input*, especialmente en el nivel principiante. Hemos visto ya que VanPatten señala que el alumno procesa el *input* por la forma solamente si sus recursos de procesamiento no han sido agotados después de haber procesado el *input* por el significado. Es más fácil procesar oraciones que procesar el discurso, pues las primeras dan oportunidad al alumno de enfocar su atención en ellas y así, prestar mayor atención a la forma. En el procesamiento del discurso el alumno puede dejar de atender a la forma si las demandas de la tarea sobrepasan su capacidad de atención.

Ejemplo:

1. Escucha el texto. Con un compañero, hagan una lista de las cosas que hizo Eduardo en el pasado y de las que suceden hoy.

En el pasado	Hoy
_____	_____
_____	_____

La narración.

Eduardo es un niño que estudia mucho todos los días. Apenas cumplió ocho años. La maestra le organizó una fiesta en clase. Su mamá no le hizo un pastel porque salió de viaje a Argentina a visitar a su madre enferma. La profesora compró papas y un niño trajo tres refrescos grandes. Elenita le regaló un pastel grande, como una cancha de fútbol y todos lo comieron. Eduardo disfrutó mucho con sus compañeros ese día, pero él está triste sin su mamá.

En primer término, el alumno escucha la narración y para establecer las conexiones forma-significado del *input* se pregunta ¿de qué trata la información? Una vez que ha comprendido el texto, contesta el punto uno. De acuerdo con la premisa de no producir la forma que se está estudiando, el alumno debe escribir oraciones que ya escuchó y que presentan los verbos en pasado. Para esta tarea, se apoya en la información que aporte su compañero. Las oraciones en presente, contrastan este tiempo con el pasado.

4.4.6. Conservar las estrategias de procesamiento psicolingüístico en mente

Las actividades deberán considerar las estrategias naturales de procesamiento del alumno y el *input* deberá ser estructurado de manera que las altere. Por esto es importante considerar antes de elaborar las actividades, cuál es el problema o la estrategia de procesamiento que el alumno usa para una forma dada. El alumno debe centrar su atención en la forma y significado de los puntos gramaticales que interesan y no en otros elementos de la oración. En el caso de la enseñanza del pasado en español, si el alumno acostumbra apoyarse en el léxico para interpretar el tiempo, deberemos estructurar las actividades a fin de que cambie su estrategia y observe los morfemas gramaticales que señalan tiempo pasado en lugar de los adverbios de tiempo. En el caso del pretérito (*canté*), habrá que tomar en cuenta que el

alumno tratará de usar los adverbios de tiempo que codifican la misma información semántica que la forma verbal, por lo que se le deberá informar que debe concentrar su atención en la forma verbal del pasado y en la acentuación propia de esta forma. Lo mismo sucede con el copretérito (*cantaba*). El alumno deberá recordar que esta estructura tiene las terminaciones *-aba*, *-ía*, que pueden señalar continuidad, repetición.

4.5 Forma de las actividades

Para que la instrucción gramatical propicie la adquisición, las explicaciones metalingüísticas y las actividades posteriores deben ser enfocadas al procesamiento del *input* del estudiante. Estas últimas pueden tener las formas siguientes:

1. Actividades en las que se proporciona información
2. Actividades de opciones binarias
3. Actividades en las que se seleccionan alternativas
4. Actividades de correspondencia o emparejamiento
5. Encuestas (Lee y VanPatten 1995)

A continuación presento ejemplos de las diferentes actividades.

4.5.1. Proporcionar información.

Son las actividades en las que el estudiante escucha o lee oraciones o fragmentos de discurso que contienen la estructura gramatical que se está analizando y luego, proporciona información relacionada con ella.

Ejemplo

Para realizar esta actividad, es necesario que el profesor anime a varios estudiantes a presentarse ante el grupo para hablar sobre sí mismos.

1. Después de escuchar, elige a un compañero que conozcas bien y llena los espacios con información que consideres cierta. Escribe el nombre de tu compañero en la línea.

A mi compañero _____

1. Le gusta mucho leer, pero no compró _____.
2. Disfrutaba mucho en los viajes, pero no salió _____.
3. Tuvo una novia muy guapa, pero ya terminó _____.
4. Le encantan las matemáticas, pero estudió _____.
5. Siempre toma agua, pero bebió _____.

2. Entrega la hoja de la actividad a tu profesor. El la leerá en voz alta y cada uno aceptará o rechazará la información.

4.5.2 Opciones binarias

Estas actividades presentan al alumno algún tipo de información. El estudiante debe responder a la información seleccionando entre una o dos respuestas. En B encontramos una actividad afectiva enfocada a la forma del pretérito y su significado de una acción o estado acabado.

Ejemplo

Para contestar una encuesta, un profesor opina sobre un excelente alumno que tuvo en su clase.

¿Qué respondió? según tu criterio, marca falso (F) o verdadero (V) a cada opción.

	V	F
1. Aprendía sobre temas diferentes	_____	_____
2. Leía cuatro nuevos libros por semana	_____	_____
3. Hacía las tareas	_____	_____
4. Obtenía varias A en sus materias	_____	_____
5. Investigaba sobre los dioses mexicas	_____	_____

2. Compara las respuestas con las de un compañero anotando las que son semejantes para leerlas al resto del grupo.

	COINCIDE	NO COINCIDE
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____
5.	_____	_____

4.5.3. Selección de alternativas

En estas actividades se proporciona un estímulo al alumno y se le pide que escoja entre varias alternativas. Observa el ejemplo con una actividad afectiva enfocada a la forma del copretérito y su significado de una acción habitual.

Ejemplo

Nora le platica a Sofía sus experiencias en la escuela secundaria.

Marca verdadero (V) si tú las hacías también y falso (F) si no.

	V	F
Ella:		
1. Escondía los lentes del profesor.	_____	_____
2. Aprendía algo nuevo diariamente.	_____	_____
3. Jugaba en el equipo de futbol.	_____	_____
4. Compraba pan a media mañana.	_____	_____
5. Se divertía mucho en el descanso.	_____	_____
6. Copiaba las respuestas de sus amigas.	_____	_____
7. Dibujaba al profesor en el pizarrón.	_____	_____
8. Resolvía los exámenes rápidamente.	_____	_____
9. Pedía siempre más explicaciones.	_____	_____

4.5.4 Correspondencia o emparejamiento

Son las actividades en las que el estudiante indicará la correspondencia entre la oración que forma el *input* y alguna otra oración o situación. El alumno deberá de emparejar una oración con una imagen, un sustantivo específico; un evento con su consecuencia lógica, etc. Se trata de una actividad de tipo referencial con verbos en pretérito.

Ejemplo:

1. Decide qué oración de la segunda columna corresponde lógicamente a alguna de la primera columna.

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Llovió muy fuerte y | ___ ahorró dinero para su viaje. |
| 2. El perro ladró y | ___ Jorge se mojó. |
| 3. Emilio no asistió a clases y | ___ el niño se asustó. |
| 4. José tuvo una fuerte gripa y | ___ reprobó el examen de español. |
| 5. Luisa trabajó en las vacaciones y | ___ se quedó en la casa a descansar. |

4.5.5 Encuestas

Las encuestas son interesantes porque el alumno puede interactuar con otros compañeros manifestando su punto de vista sobre un tema o solicitando la información de otra persona.

Los formatos para las respuestas pueden ser muy variados, incluyendo los que hemos visto anteriormente. En las encuestas es común:

- indicar acuerdo con la oración
- indicar la frecuencia de una actividad
- responder sí o no a las preguntas

En la encuesta que sigue, los alumnos manifiestan su opinión sobre una actividad que realizaron juntos. Las oraciones están estructuradas de manera que el alumno enfoque su atención al tiempo pasado.

1. Los estudiantes tomaron un curso de cultura. Cada alumno entrevista a 2 compañeros y les pide que indiquen su opinión marcando la frase que corresponda.

El curso de la semana pasada:

	Sí	A veces	No
Presentó nuevos temas			
Utilizó material variado			
Motivó al alumno			
Animó a los estudiantes			
Preparó a los asistentes para otros cursos			
Resultó enriquecedor			

2. Cuando toda la clase haya contestado la encuesta, comparen las respuestas. Pueden hacer una suma de las diferentes opiniones, y calcular el promedio de cada una de ellas.

3. Después, comenten si el curso resultó positivo o no.

4.6 La instrucción de procesamiento y los enfoques basados en la comprensión

Antes de terminar este capítulo, es necesario aclarar que la instrucción de procesamiento no es otro tipo de instrucción basada en la comprensión. Es cierto que éste es un enfoque que considera la importancia del *input* para la adquisición y también es verdad que durante la instrucción los estudiantes no producen los puntos gramaticales que están estudiando. Sin embargo, no podemos concluir que se trata de un enfoque basado en la comprensión.

Al hablar de enfoques basados en la comprensión, se hace referencia a aquellos métodos de enseñanza en los que el instructor pone a disposición de los estudiantes el *input* comprensible necesario para el curso en el salón de clase. El profesor utiliza la lengua meta tanto como es posible haciendo modificaciones para facilitar la comprensión y animando a los alumnos a usar la

lengua meta. Krashen (1982) enfatiza que se debe proporcionar al estudiante *input* comprensible suficiente de manera que su competencia lingüística mejore en tal forma que pueda empezar a comprender la lengua, leer y participar en conversaciones. Krashen considera el *input* comprensible como básico en la enseñanza, pero otros aspectos de la instrucción solamente son útiles en la medida en que ayudan a hacer comprensible el *input*.

Los métodos basados en la comprensión varían dependiendo de la calidad del *input* y de la manera en que los instructores se lo proporcionan a los alumnos. Encontramos en los diferentes enfoques que, para lograr que el alumno construya el discurso, se pueden apoyar en las órdenes del profesor a los estudiantes, en la conversación del profesor o en el uso de objetos o de imágenes (Richards y Rodgers, 1986).

Otro punto que comparten estos enfoques es la creencia en que, si el alumno manifiesta comprensión, entonces se asume que ha habido adquisición. Esto lo señala Krashen cuando dice que si el filtro afectivo es bajo, el *input* comprensible conduce a la adquisición. Como se ve, esto significa que el instructor pone una atención mínima a los elementos formales de la lengua durante la clase o en la evaluación que realiza a los estudiantes.

La instrucción de procesamiento se basa en el *input*, pero no es equivalente a los enfoques que se basan en la comprensión porque el punto de partida de esta instrucción es lograr que el estudiante procese correctamente la asociación entre forma y significado en el *input*. Para lograrlo, primeramente se identifica una estrategia de procesamiento que obstaculice la adquisición y enseguida se proporcionan actividades que ayuden al alumno a modificar esa estrategia. Los enfoques basados en la comprensión tienen como objetivo proporcionar *input* comprensible al estudiante de una lengua, pero no consideran el proceso de derivación del *intake*, en tanto que la instrucción de procesamiento busca activamente influir en él. (VanPatten 1996:82-84).

4.7 Conclusiones del capítulo

La finalidad de este capítulo ha sido describir la naturaleza de la instrucción de procesamiento, conocer las estrategias psicolingüísticas que utiliza el estudiante y revisar las estrategias o principios identificados por VanPatten con el fin de corregir el uso de estrategias inadecuadas para la adquisición de la

lengua. Se han analizado también los componentes de la instrucción de procesamiento, así como los lineamientos que deben seguirse para realizar adecuadamente las actividades.

La instrucción de procesamiento es un nuevo enfoque pedagógico en segundas lenguas que ha sido estudiado y aceptado por su eficacia en la enseñanza de lenguas. Hemos visto que el objetivo de la instrucción es que el alumno obtenga un mejor *intake* de la información que lee o escucha, para lo cual se le proponen actividades de *input* estructurado que lo llevan a realizar en forma correcta las conexiones forma-significado y a evitar que use las estrategias que obstaculicen el desarrollo del sistema de la lengua.

En estos dos últimos capítulos, hemos revisado el marco teórico psicolingüístico de esta tesis. En el capítulo 5, Metodología, se describe con detalle el estudio.

CAPITULO 5. METODOLOGÍA

Introducción

En este apartado se describe el diseño experimental realizado con los sujetos para determinar el efecto de la enseñanza orientada al procesamiento. Se describe a los sujetos participantes y los materiales utilizados. También las pruebas aplicadas antes y después del tratamiento, la forma de aplicarlas, la calificación de las pruebas y el análisis estadístico de los datos obtenidos.

5.1 El diseño experimental

El estudio se realizó a fin de observar los efectos de la enseñanza orientada al procesamiento lingüístico respecto a la adquisición del pretérito y copretérito. Este tipo de enseñanza se comparó con otro a fin de determinar si dichos efectos se debían al tipo de enseñanza y no a la propia enseñanza. Por este motivo se incluyó la enseñanza tradicional, dirigida a la producción de la forma correcta de la estructura gramatical.

Como se señaló en el capítulo 1, con base en el modelo teórico (VanPatten, 1996) y la investigación en la adquisición del aspecto verbal, se formularon las siguientes hipótesis:

1. En la interpretación del pretérito y copretérito, a nivel oración habrá diferencias significativas entre los estudiantes que reciben la enseñanza de procesamiento, la enseñanza tradicional o que no reciben ningún tipo de instrucción.
2. En la interpretación del pretérito y copretérito, a nivel discurso habrá diferencias significativas entre los estudiantes que reciben la enseñanza de procesamiento, la enseñanza tradicional o que no reciben ningún tipo de instrucción.
3. No habrá diferencias significativas en la producción del pretérito y copretérito entre los estudiantes que reciben la enseñanza de procesamiento, los que reciben la enseñanza tradicional o los que no reciben ningún tipo de instrucción.

A fin de investigar estas hipótesis, se siguió la metodología que se usó en otros estudios (VanPatten y Cadierno 1993; Cadierno 1992, Buck 2000). En el experimento diseñado, un grupo de estudiantes recibió la enseñanza orientada al procesamiento lingüístico a lo largo de dos clases consecutivas mientras que otro grupo recibió la enseñanza tradicional orientada a la producción de los tiempos pretérito y copretérito también durante dos clases consecutivas. El tercer grupo, grupo control, no recibió enseñanza sobre las estructuras gramaticales antes de realizar la segunda prueba.

5.2 Los sujetos

Los sujetos que participaron en el experimento de la enseñanza del pretérito y copretérito estaban inscritos en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) y cursaban el nivel principiantes (nivel uno de español). Se seleccionó el nivel principiante porque en este nivel es donde se da por primera vez la enseñanza de los tiempos pretérito y copretérito. Así, la enseñanza experimental se dio antes de estudiar esta estructura en el curso.

Los alumnos ingresan a los cursos de español básicamente por la necesidad de hablar el español debido a su trabajo, su matrimonio con mexicano o mexicana o como requisito de alguna universidad extranjera. Cada curso dura seis semanas y cada día los alumnos reciben tres horas de clase en sesiones de 50 minutos por clase. Sin embargo, es importante señalar que estos estudiantes se encuentran en un contexto de inmersión. No sólo toman tres horas diarias de clase en el CEPE, sino que al salir de la institución, tienen que integrarse a la vida cotidiana y, generalmente, hablar y escuchar el español.

Esta aclaración permite destacar que este experimento en el que se sigue el modelo teórico de VanPatten, (1996) es el primero que se realiza en un contexto de inmersión. Se han hecho diferentes estudios siguiendo el modelo de Van Patten, pero se ha experimentado con alumnos que estudian inglés, francés u otro idioma como lengua extranjera, es decir, estudian en un país en el que no se habla la lengua que están aprendiendo.

El libro de texto que se utilizó en el nivel uno forma parte de la serie llamada *Pido la Palabra*. Está basado en el enfoque comunicativo aunque también se realizan actividades estructurales. Se trabajan las habilidades de comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita así como la enseñanza de gramática.

Para determinar el nivel de conocimientos previos en relación con el objetivo del estudio, se aplicó una prueba preliminar a los sujetos. En el experimento se incluyó a los individuos que obtuvieron una calificación de seis o menor de seis por considerar que quienes tuvieron una mejor calificación tenían conocimiento sobre el tema que se iba a enseñar. Bajo este criterio se descartó para el estudio a 25 sujetos de los 101 que participaron en la prueba preliminar.

Para participar en el experimento, era indispensable que los sujetos hubieran cumplido con tres requisitos:

- 1º. Realizar la preprueba
- 2º. Participar en las dos sesiones de enseñanza
- 3º. Realizar la posprueba

Si no se cumplía con uno de estos requisitos, la persona no estaba calificada para participar en el estudio. Diecisiete individuos, que no cumplieron con los requisitos ya que no asistieron a una de las dos pruebas o no estuvieron presentes durante los dos días de clase, fueron separados del experimento. Quedaron 59 sujetos aptos para intervenir en el estudio.

La misma prueba se aplicó otra vez, inmediatamente después de realizada la enseñanza experimental con el fin de conocer los posibles efectos de la enseñanza. La duración de los cursos no permitió aplicar la prueba de nuevo para determinar si los efectos perduraban con el tiempo.

Los sujetos que participaron pertenecían a 5 grupos de español del CEPE y tenían diferentes lenguas maternas. El grupo más numeroso estaba formado por los alumnos de lenguas asiáticas con tres lenguas distintas: japonesa, china y coreana, predominando estos últimos (26 sujetos). Los alumnos nativos hablantes de lenguas germánicas, inglés y alemán, sumaron 14. Otro grupo numeroso estuvo formado por los franceses (8 sujetos) representantes de las lenguas romances. El resto de los sujetos tenía lenguas variadas: holandés,

ruso, criollo, indonesio, árabe, filipino, esloveno, y amharic, con pocos representantes de las lenguas. En los diferentes grupos de enseñanza: procesamiento, tradicional y control no prevalece ninguna lengua materna por lo que consideramos que el factor lengua materna fue reducido. En el cuadro 3.1 se presenta la distribución de los sujetos considerando su lengua materna.

Número de alumnos	Lengua materna
26	japonés coreano chino
14	inglés alemán
8	francés
11	holandés, ruso, criollo, indonesio, filipino, árabe. esloveno, amahric
TOTAL 59	

Cuadro 1. Sujetos participantes y sus lenguas maternas

Se sumaron los sujetos de dos grupos para conformar el grupo de Procesamiento (N=22). De la misma forma, se sumaron otros dos grupos para conformar el grupo de Enseñanza Tradicional (N=22) y finalmente, se formó un grupo Control (N=15). Los sujetos se asignaron arbitrariamente para integrar cada grupo.

En el siguiente cuadro puede observarse la distribución de los 59 sujetos que participaron en el estudio:

Grupos	Preprueba	Posprueba
Procesamiento	22	22
Enseñanza Tradicional	22	22
Control	15	15
T o t a l	59	59

Cuadro 2. Distribución de los sujetos en las pruebas

5.3 Materiales

Dado que el experimento tiene como finalidad comparar los efectos de la enseñanza orientada al procesamiento con los de la enseñanza tradicional, se utilizaron materiales representativos de cada tipo de enseñanza. En las líneas siguientes se presentará la descripción de los dos diferentes tipos de materiales que se usaron durante el tratamiento. En forma especial, se describirán los materiales orientados al procesamiento lingüístico ya que este material representa la aplicación del modelo teórico que se sigue en la enseñanza de procesamiento (VanPatten 1996) y que se aplica en este estudio. Cabe aclarar que el Dr. VanVatten, con gran amabilidad, me orientó en dos ocasiones acerca de la manera de realizar las actividades y la forma de presentarlas, por ejemplo, contrastando el presente con el pretérito o el copretérito. Asimismo, me indicó cómo presentar la secuencia de actividades referenciales y afectivas.

5.3.1 El material de procesamiento (Véase el Anexo 1)

Para el diseño de estos materiales se tomaron como base los lineamientos que proponen Lee y VanPatten (1995) y VanPatten (1996). Estos lineamientos se describen con detalle en el capítulo anterior, *La instrucción de procesamiento*, por lo que aquí se mencionarán sucintamente.

Recordemos que las características generales de las actividades orientadas al procesamiento lingüístico son las siguientes:

- El diseño de las actividades permite que el estudiante centre su atención en el mecanismo gramatical en el *input* y su significado al mismo tiempo que se enfoca en el contenido.
- Los estudiantes no producen la estructura gramatical durante las actividades sino que solamente la procesan en el *input*.
- Las actividades proporcionan la oportunidad de que el alumno practique la interpretación de la asociación entre la forma gramatical y el significado que ésta señala.
- En relación con el vocabulario, el lenguaje que se presenta es limitado con el objeto de mantener la atención en la asociación forma-significado.

Los formatos para las actividades incluyen opciones binarias, selección de alternativas, y proporcionar información personal.

Se utilizaron actividades referenciales y afectivas. Las primeras tienen una única respuesta correcta porque se refieren a algo concreto. Las segundas exigen una respuesta personal del alumno.

Se iniciaron las actividades con dos o tres actividades referenciales para centrar la atención del alumno en la asociación forma-significado. Enseguida, se presentaron las actividades afectivas a fin de proporcionar más oportunidades para interpretar la asociación forma-significado. Las actividades escritas y orales se intercalaron para dar oportunidad a los alumnos de realizar ejercicios de diferente tipo. En este estudio, las actividades elaboradas tuvieron como objetivo llevar al alumno al procesamiento de la asociación entre la forma del pretérito y su significado y la forma del copretérito y su significado.

Ya hemos señalado en el capítulo 2 que el pretérito *amé* significa la acción verbal como un evento anterior al acto de la palabra, desligado de este momento. Esta forma verbal destaca el carácter unitario de una situación, en la que subraya su delimitación e indica el punto en que la acción alcanza su perfección, por lo que es la forma típica para la narración.

El copretérito *amaba* se describe como acción en curso, proceso en desarrollo o situación focalizada en una parte de su constitución temporal interna. El valor aspectual imperfectivo de *amaba* manifiesta la significación verbal viéndola en una parte de su existencia.

Por lo anterior, en esta investigación el pretérito se considera como un tiempo verbal que indica el término de una acción o serie de acciones. Se sabe cuándo empezó y cuándo terminó. El copretérito se considera como un tiempo verbal que indica una acción habitual o una situación continua en el pasado. No se sabe cuándo comienza o termina. Señala una acción imperfectiva (Ver Anexo 1). Esta información se proporcionó a los estudiantes antes de iniciar el estudio del tema. Las actividades presentan el contraste entre presente y pretérito o entre presente y copretérito porque esto obliga al estudiante a enfocarse en la terminación del verbo (*input estructurado*). Algunas actividades de refuerzo llevan únicamente pretérito o copretérito para reforzar el tema.

Los materiales se diseñaron para dos días de clase de aproximadamente 50 minutos cada una. Se elaboraron los ejercicios que se presentaron en una secuencia de actividades referenciales, escritas y orales, seguidas por actividades afectivas. El contexto para cada actividad se presenta en un párrafo introductorio que guía al alumno para resolverla.

Considerando que la instrucción total debía darse en dos días de clase, con una hora para cada estructura gramatical, se tomó la decisión de trabajar en el experimento únicamente la tercera persona del singular tanto en pretérito como en copretérito. Esto obedece también al lineamiento de VanPatten de enfocar una cosa a la vez.

5.3.1.1 Actividades en pretérito

Antes de iniciar las actividades, se dio una explicación a los alumnos sobre el pretérito, señalando que indica el término de una acción o serie de acciones y que se sabe cuándo empezó y cuándo terminó. (Ver Anexo 1). Se les proporcionó una hoja con esta información y con ejemplos. Por otra parte, se explicó cómo se forma pretérito de los verbos regulares (tercera persona del singular) con ejemplos de las tres terminaciones: -ar, -er, -ir: *habló, bebió, vivió*.

En las actividades de procesamiento en pretérito se utilizó un total de 48 verbos diferentes. Los alumnos distinguieron 85 formas divididas en las distintas actividades.

Enseguida describiré cada una de las actividades en este tiempo.

5.3.1.1.1 Verbos regulares en pretérito

La actividad 1 tuvo como objetivo guiar la atención de los estudiantes hacia la asociación del significado de una acción en tiempo pasado con la forma del pretérito, en contraste con la forma de tiempo presente del verbo. Se trata de una actividad referencial oral con 10 oraciones intercaladas, 5 en presente y 5 en pretérito que indican una acción terminada. Esta alternancia del presente con pasado permite que el alumno distinga entre las dos formas para establecer la asociación de la forma del pretérito y su significado. El alumno, después de escuchar las oraciones, subrayaba la opción adecuada (Ver el Anexo 1).

La actividad 2 es una actividad referencial en la que se contrastan el tiempo presente y pasado mediante oraciones en presente y en pretérito. Presenta una breve contextualización y está formada por dos partes: en la primera, el alumno selecciona entre dos opciones con base en la forma del verbo que señala presente o pasado, como acción terminada. En la segunda, el alumno escucha las oraciones que lee el profesor, selecciona entre presente y pretérito y marca la opción que considere apropiada. En ambos casos, el estudiante realiza las actividades propuestas mientras su atención se centra en las conexiones F-S.

La actividad 3 es una actividad afectiva que presenta siete oraciones en pretérito en las que el alumno centra su atención en el *input* para enfocar la asociación del significado con la forma del verbo. Con base en su propia experiencia, el alumno decide si las opciones son verdaderas.

La actividad 4 es una actividad referencial. Presenta una introducción que contextualiza el tema. El alumno realiza actividades escritas y orales. Consta de dos partes: en la primera, el alumno selecciona entre 5 oraciones (3 en pretérito y 2 en presente) y marca cada una de las opciones de acuerdo con la información que se le da al principio. En la segunda parte, el alumno escucha al profesor que lee otras 5 oraciones, selecciona y marca si la acción es presente o pasada. En ambas actividades, el alumno trata de enfocar la asociación del significado de una acción en tiempo pasado con la forma del pretérito correspondiente.

La actividad 5 es una actividad referencial en la que el alumno aplica su criterio para evaluar la información que se presenta en 5 oraciones en pretérito.

La actividad 6 es una actividad referencial. El alumno lee una breve introducción que contextualiza el tema, lee 6 oraciones intercaladas en presente y en pretérito, y selecciona de acuerdo con la información distinguiendo entre ambos tiempos.

La actividad 7 es de tipo afectivo pues considera la experiencia del alumno. Presenta 7 oraciones en pretérito. El alumno marca las que se relacionan con sus actividades personales.

La actividad 8 es una actividad referencial. Presenta 5 oraciones en presente y 2 en pretérito. El alumno lee un pequeño texto que le proporciona información sobre una persona. Posteriormente, responde a 7 reactivos en los que tiene que marcar las acciones que realizó el sujeto. Las preguntas le dan la oportunidad de enfocar las asociaciones F-S, ya que tiene que distinguir las terminaciones de los verbos en pasado de las de los verbos en presente. Como segundo punto, se le pide que lea de nuevo las oraciones y marque dos actividades semejantes que él haya realizado.

La actividad 9 es una actividad referencial. Presenta 4 dibujos diferentes que narran una historia. Es una actividad oral y visual. El alumno observa los dibujos, escucha al profesor que los describe en pasado y señala el orden correcto. Luego, en una segunda etapa, el alumno lee 4 oraciones en pretérito y, de acuerdo con lo que presentan los dibujos, marca si la oración es falsa o verdadera. Dado que ya el alumno se ejercitó con el pretérito, en esta actividad se introduce la presentación de la forma del copretérito (verbos regulares) junto con el pretérito como un ejercicio. El alumno no produce la forma.

El material se entregó a los alumnos en paquetes de 4 ó 5 actividades. La profesora contestó a las dudas sobre las instrucciones que no les quedaban claras a los alumnos. Una vez que resolvían el grupo de actividades dado,

éstas se revisaban. En varias ocasiones, los alumnos preguntaron el significado de algún verbo que no conocían. Enseguida, se les entregaba el siguiente paquete y así se repetía la operación hasta terminar todas las actividades del material que se estaba trabajando.

5.3.1.1.2 Verbos irregulares en pretérito

La actividad 10 es una actividad referencial y lleva al alumno a seleccionar la respuesta entre presente y pretérito. Con esta actividad, se inicia la presentación de los verbos irregulares en pretérito. El alumno lee dos líneas que contextualizan el ejercicio. Se trata de una actividad en donde se le pide que *marque únicamente las actividades que ya se realizaron*. El alumno se enfoca en la relación F-S de los verbos, es decir, enfoca la forma gramatical centrando su atención en el significado de las oraciones. Se trata de ocho oraciones intercaladas, cinco en pretérito y tres en presente. Esta actividad lo pone en contacto con verbos irregulares en pasado como: ***Puso*** los libros en orden en el librero; ***hizo*** unos arreglos de flores; ***trajo*** toallas nuevas, en contraste con oraciones en presente como ***pone*** una cinta en la grabadora o ***compra*** un regalo. Este contraste lo ayuda a distinguir las terminaciones de la forma que expresa una acción terminada en el pasado, de la forma del presente que ya conoce.

La actividad 11 es una actividad referencial que presenta una introducción de dos líneas y en ella se le pregunta al alumno su punto de vista sobre las acciones que realizó en el pasado una persona. Tiene siete oraciones intercaladas que contrastan el presente con el pretérito, cuatro con el verbo en pretérito y tres con el verbo en presente. El alumno marca con X las oraciones que selecciona.

La actividad 12 es una actividad referencial en la que el alumno va a marcar las acciones que realizó una madre de familia. Presenta siete oraciones con verbos en pretérito señalando acciones terminadas. En la actividad el alumno tiene la oportunidad de enfocarse a la forma del pretérito mientras su atención se centra en el significado de las oraciones.

La actividad 13 es una actividad referencial donde el alumno lee las acciones que realizó una persona y debe inferir cuál fue su finalidad. Son cinco oraciones en pretérito con un verbo irregular en cada oración. Después de leerlas, el alumno expresa su punto de vista personal seleccionando entre dos respuestas. Nuevamente, la actividad, le da la oportunidad de establecer relaciones F-S.

La actividad 14 es una actividad referencial. Después de leer una breve introducción el alumno correlaciona siete preguntas que aparecen en una primera columna con siete respuestas de una segunda columna que corresponden lógicamente a las preguntas. Cada oración presenta verbos irregulares en pretérito que expresan acciones terminadas.

5.3.1.2 Actividades en copretérito

En las actividades de procesamiento de este apartado se utilizó un total de 57 verbos diferentes, que se presentaron en 95 formas de copretérito divididas en las diferentes actividades.

5.3.1.2.1 Verbos regulares en copretérito

La actividad 1 es una actividad referencial que presenta diez oraciones, de las cuales cuatro expresan una acción terminada y seis una acción habitual o continua (Ver Anexo 1). Se trata de una actividad oral en la que el alumno, después de escuchar las oraciones que lee la profesora, selecciona entre dos alternativas y marca, de acuerdo con la instrucción, qué expresa la oración. El alumno tiene que distinguir entre una acción terminada señalada por la forma del pretérito y una acción habitual o continua señalada por la forma del copretérito.

La actividad 2 es una actividad referencial, escrita y oral. Consta de dos partes: en la primera, el alumno lee la introducción y cinco oraciones que marca seleccionando entre presente y copretérito. Como segundo paso, el alumno escucha al profesor que lee cinco oraciones para que el alumno elija entre

presente y copretérito. En ambos casos, el alumno atiende a la forma del *input* y su atención se centra en el significado de la forma gramatical.

La actividad 3 es una actividad afectiva escrita en la que el alumno califica a su profesor del curso anterior dando su opinión. Presenta seis oraciones en copretérito que hablan de los hábitos de una persona. El alumno lee cada una de las oraciones y marca con F o V (falso o verdadero) de acuerdo con su criterio. Al seguir las instrucciones, enfoca su atención en el significado habitual del copretérito.

La actividad 4 es una actividad afectiva que presenta seis oraciones en copretérito en las que se explican las costumbres de un estudiante. El alumno lee, compara la información con sus propios hábitos y marca las oraciones que tienen que ver con sus costumbres. De esta manera, enfoca su atención en el significado de cada oración mientras tiene contacto con la forma gramatical. Como segundo paso, y buscando establecer una mayor comunicación entre los alumnos, se presentan las mismas oraciones para que el alumno señale las que tienen relación con él y luego, en parejas y sin producir nuevas oraciones, marquen con X las respuestas que comparten.

La actividad 5 es una actividad referencial escrita. El alumno lee la introducción que le pide señalar las acciones habituales de una secretaria. Son nueve oraciones, siete en copretérito y dos en presente. El alumno selecciona las que considera convenientes y las marca con una X. Así, enfoca su atención en el significado y trata de establecer la relación con la forma habitual del copretérito. Como segundo paso, y para reforzar la actividad, el alumno copia y escribe dos de las cualidades de la secretaria que aparecen en la actividad. Como se trata de copiar, no produce la forma.

La actividad 6 es una actividad afectiva escrita en la que el alumno compara sus gustos y sentimientos con los de un personaje imaginario. Son siete oraciones en copretérito que señalan cómo era una persona determinada. El alumno marca V (verdadero) o F (falso) en las oraciones, según se identifique o

no con lo que se dice. Al seguir las instrucciones, enfoca su atención al significado habitual o continuo del copretérito.

La actividad 7 es una actividad afectiva escrita con siete oraciones en copretérito que indican las costumbres o la descripción de una persona. El alumno marca con un SÍ o un NO las que se relacionan con él y a la vez, establece la relación F-S en la información.

La actividad 8 es una actividad referencial escrita. El alumno lee la introducción y para seleccionar las actividades de una empleada, atiende a nueve oraciones intercaladas, seis en copretérito y tres en presente. En estas actividades, enfoca la atención en el significado habitual del copretérito buscando establecer la relación F-S. Como apoyo, contrasta las terminaciones del pasado con las del presente.

La actividad 9 es una actividad afectiva escrita. Contiene oraciones en copretérito para indicar acciones habituales en el pasado y para indicar una situación continua. El alumno elige a uno de sus familiares y escribe su parentesco y nombre. Después, lee la información de las oraciones y marca las que concuerdan con las actividades que realizaba el individuo elegido.

La actividad 10 es una actividad afectiva escrita. El alumno lee el párrafo de introducción y las nueve oraciones que indican actividades realizadas habitualmente en el pasado. Elige entre dos columnas de V o F para señalar si él realizaba o no esas actividades. Como paso dos, el alumno junto con un compañero, contesta SÍ o NO a tres oraciones que escucha que detallan acciones habituales en el pasado. Después comparan sus respuestas.

5.3.1.2.2 Verbos irregulares en copretérito

La actividad 11 tiene como fin llevar la atención de los estudiantes hacia la asociación del significado de una acción habitual o continua en tiempo pasado con la forma del copretérito, en contraste con la forma de presente del verbo. Se trata de una actividad referencial oral con 10 oraciones, cinco en presente y

cinco en copretérito. El alumno, después de escuchar las oraciones, selecciona el tiempo en cada opción, presente o copretérito, subrayando la forma adecuada en cada caso.

La actividad 12 es una actividad referencial escrita. El alumno lee una introducción y correlaciona cinco preguntas con las respuestas adecuadas que elegirá de un grupo de cinco oraciones que se le proporcionan. Todas las respuestas están enfocadas en los verbos irregulares del tiempo copretérito: *era, iba, veía*.

La actividad 13 es una actividad referencial que, mediante la forma verbal, contrasta hábito y acciones continuas en el pasado con el presente. El alumno lee una breve información sobre una persona y con base en esta información marca una V (verdadero) a las oraciones que les corresponde. Son tres verbos en presente y tres en copretérito.

La actividad 14 es una actividad referencial con diez oraciones, seis en pretérito y cuatro en copretérito. Cada una de las oraciones presenta dos adverbios o frases adverbiales de tiempo para que el alumno enfoque la relación forma-significado del verbo considerando el contexto de uso, es decir, el contexto lingüístico.

5.3.2 El Material Tradicional (Véase el Anexo 2)

El material utilizado en el experimento en el grupo de enseñanza tradicional se denomina “tradicional” básicamente porque exigió la producción correcta de la forma como objetivo central. El material tomó como base el libro *Pido la Palabra Nivel 1* (Ehnis, E. et al. 1989), ya que éste se utilizaba como libro de texto en el nivel uno de español en el momento en que se llevó a cabo el experimento. El libro de nivel uno contiene varias actividades comunicativas, aunque en general, en estos libros se presenta la gramática según la enseñanza tradicional: presentación, práctica controlada (producción), seguida por la práctica comunicativa. Esto corresponde al tratamiento tradicional de la gramática descrito por Lee y VanPatten (1995).

Los ejercicios se diseñaron tomando como base los que se presentan en las unidades números 6 y 10 del libro. En estas unidades, los alumnos estudian por primera vez el pretérito y el copretérito. Las estructuras de que hablamos aparecen en *Pido la Palabra Nivel uno*, como sigue: en el caso del pretérito, primero se da una explicación sobre la estructura, una revisión de las conjugaciones *-ar, -er, -ir*, en español en todas las personas gramaticales y ejemplos de expresiones de tiempo como *ayer, anoche*, y otras más. Al mismo tiempo, se ven los verbos irregulares en pretérito y los cambios ortográficos en ellos. Aquí cabe aclarar que en este estudio se indica en varias ocasiones que el alumno conjuga un verbo. Esto no se refiere a que el alumno realiza la conjugación de todas las formas del verbo en cuestión, sino únicamente a un verbo en particular, en un tiempo y persona indicados.

Enseguida se presentan varios ejercicios de producción del pretérito: sustitución de presente a pretérito, oraciones con el verbo en infinitivo para conjugar y utilizar las expresiones de tiempo, conjugación de verbos en varios ejercicios de producción. En la unidad 10 se explica el copretérito y se proponen ejercicios de pretérito y copretérito basados en dos ejercicios de comprensión auditiva.

Cabe aclarar que el experimento se llevó a cabo unos días antes de que los estudiantes realizaran las actividades propuestas por el libro, a fin de presentarles estos tiempos antes de que los trataran en clase. La enseñanza incluida en este estudio se diseñó para dos días de clase con 50 minutos cada día: el primero, el pretérito y el segundo, el copretérito. Un enfoque explícito de la estructura gramatical estuvo presente en la enseñanza que, al igual que en el material de procesamiento, se enfocó a la tercera persona del singular.

El material de tipo tradicional que se usó en el experimento llevó como título *El pretérito y el copretérito*. El paquete que se diseñó para este tipo de enseñanza estuvo formado básicamente por tres tipos de ejercicios:

1. Ejercicios a nivel oración. El alumno tenía que conjugar en pretérito o copretérito el verbo de la oración que se le presentaba en infinitivo.
2. Ejercicios en los que el alumno leía un párrafo en presente y debía cambiarlo al pasado conjugando los verbos en pretérito o en copretérito.
3. Ejercicios que consistían en un párrafo con varios verbos en infinitivo que los alumnos debían conjugar en pretérito o en copretérito.

Como se trata de la enseñanza tradicional, las oraciones y párrafos van acompañados en muchas ocasiones por adverbios de tiempo que ayudan al estudiante a situar el pasado (*ayer, anoche, el año pasado, todos los días* y otros).

5.3.2.1 Actividades en pretérito

La enseñanza tradicional del pretérito inició con una explicación a los alumnos acerca de esta forma verbal. La explicación fue exactamente igual a la que se dio al grupo de procesamiento. Se proporcionaron unos ejemplos como modelo. Fue una explicación en la que se consideró el bajo nivel de conocimiento del español de los alumnos. Se dio la regla de los verbos regulares (tercera persona del singular) con algunos ejemplos.

En las actividades de enseñanza tradicional en pretérito se presentó un total de 60 verbos diferentes, con los cuales los alumnos realizaron 107 conjugaciones.

El material se entregó a los alumnos en paquetes de 4 ó 5 actividades. Una vez que los alumnos resolvían el primer grupo de actividades, se invitaba a uno de ellos a leer en voz alta la actividad y las respuestas que había dado. La profesora aclaraba las dudas que surgían, generalmente relacionadas con el significado de algún verbo. Se leía la actividad siguiente y sus respuestas procediendo de la misma manera. Enseguida, se les entregaba el siguiente paquete y así se repetía la operación hasta terminar la actividad. En el apartado que sigue, describiré cada una de las actividades de los verbos regulares en pretérito dentro de la enseñanza tradicional.

5.3.2.1.1 Verbos regulares en pretérito

El ejercicio 1 consistió en 10 oraciones divididas en dos secciones de 5 oraciones cada una. Cada oración es independiente de la otra. La instrucción señalaba que había que completar las oraciones conjugando el verbo en pretérito. El alumno debía proporcionar la forma correcta del verbo. Ejemplos:

(1) *Ayer, Juan (arreglar) _____ la lavadora.*

(2) *El autobús de los alumnos (salir) _____ a Oaxaca a las ocho.*

El ejercicio 2 consiste en un párrafo escrito en tiempo presente en español. El alumno lo leía y después leía el mismo párrafo y llenaba los espacios en blanco con la forma del pretérito que expresa una acción terminada.

El ejercicio 3 inicia con una breve explicación para contextualizar el tema y motivar al alumno a resolverlo proporcionando la forma de los verbos. Se trata de un párrafo con seis verbos en infinitivo y los espacios en blanco para que el alumno proporcione la forma del pretérito en cada caso.

El ejercicio 4 está formado por seis oraciones cada una, independiente de la otra. La instrucción señalaba que había que completar las oraciones con la forma correcta del verbo en pretérito. Ejemplo:

(1) *Juan (viajar) _____ a Canadá el año pasado.*

El ejercicio 5 es un párrafo que inicia con una instrucción para contextualizar el tema y motivar al alumno a escribir la forma correcta de los verbos en pretérito. Se trata de diez verbos en infinitivo y los espacios en blanco correspondientes para llenarlos. En él, se narra una anécdota que comenta acciones terminadas en el pasado, por lo que requiere que el alumno escriba la forma correcta del pretérito.

El ejercicio 6 presenta seis oraciones diferentes en las que el alumno debe proporcionar la forma del pretérito de los verbos en infinitivo. Tres de las oraciones tienen adverbios de tiempo que las relacionan con el pretérito.

El ejercicio 7 consiste en tres pequeños párrafos escritos en tiempo presente. El alumno cambió los verbos del presente a la forma correcta del pretérito para expresar acciones terminadas.

El ejercicio 8 está formado por dos párrafos. En el primero, se le pide al alumno completar las oraciones en pretérito para expresar que las acciones están terminadas. Este párrafo tiene seis verbos en infinitivo que cuentan una

historia. El segundo párrafo presenta una introducción para contextualizar el tema y narra una anécdota. Se proporcionaron seis verbos en infinitivo que el alumno cambió al pretérito.

5.3.2.1.2 Verbos irregulares en pretérito

Se proporcionó una explicación a los alumnos acerca de los verbos irregulares en pretérito. Se les recordó que el pretérito indica el término de una acción o serie de acciones y que se sabe cuándo empezó y cuándo terminó. Luego, se presentó un cuadro que agrupa los verbos según la irregularidad que presentan. Así, se explicó al grupo que puede haber cambios a *u* como poder, *pudo* o estar, *estuvo*. Pueden presentarse cambios a *i*, como venir, *vino*. Se les habló de los verbos irregulares independientes como los verbos *ser* e *ir*. En el cuadro se incluyeron otras irregularidades que presenta el tiempo pretérito.

El ejercicio 9 consiste un párrafo que cuenta una historia. El alumno proporciona los verbos en pretérito. La segunda parte tiene cinco oraciones con un verbo cada una para que el alumno escriba la forma correcta.

En el ejercicio 10, se dan al alumno dos diferentes actividades. En la primera, se le pide llenar los espacios con el verbo en pretérito y se presenta una lista de 7 oraciones en las que se narra una anécdota. La actividad número uno dice:

Ayer (*ser*) _____ el cumpleaños de Leticia.

Todas las oraciones se refieren a ese acontecimiento y contienen verbos irregulares como *dormir*, *estar*, *ir* y otros más. El alumno tiene que escribir la forma correcta del pretérito para conocer la historia. El ejercicio del segundo apartado consistió en 5 oraciones con dos verbos regulares y tres irregulares. El alumno proporciona la forma del pretérito para expresar acciones terminadas. Este ejercicio comenta algunos sucesos sobre un viaje a Oaxaca.

El ejercicio 11 tiene dos actividades. Después de presentar una introducción al tema, se pide al alumno que escriba la forma del pretérito para

leer una carta. Son dos verbos irregulares y tres verbos regulares. Se añadió otro ejercicio de producción en el que el alumno escribió en tres líneas en blanco una oración sobre actividades semejantes que realizó su mejor amiga en sus vacaciones. En la segunda parte del ejercicio, hay un párrafo con siete verbos irregulares y el alumno debe escribir el pretérito de cada uno para saber qué sucedió en un paseo por Chapultepec. Presenta verbos como: *fue, pidió, hizo, trajo, puso, dijo*.

El ejercicio 12 cuenta una anécdota ocurrida en un restaurante. El alumno proporciona la forma de cinco verbos en pretérito. En este ejercicio se combinan verbos regulares e irregulares. Posteriormente, el alumno escribió una experiencia similar y la comparó con la de un compañero.

El ejercicio 13 presenta al alumno una serie de siete diferentes caricaturas de Mafalda. En ellas, únicamente hay imágenes con una secuencia bien definida. Se numeró cada uno de los cuadros y el alumno escribió, de acuerdo con la imagen, lo que sucedía. Por ejemplo: En el cuadro I se lee: *Mafalda soñó...* y enseguida hay una línea en blanco. De acuerdo con la imagen, el alumno redactó una explicación para este cuadro y así sucesivamente con el resto de las caricaturas. Para terminar se le pidió que comparara sus respuestas con las de un compañero y comentaron cuáles eran iguales y cuáles diferentes.

5.3.2.2 Actividades en copretérito

La enseñanza tradicional del copretérito, al igual que la del pretérito, se inició con una definición del copretérito como tiempo verbal que indica una acción habitual o una situación continua en el pasado. Se proporcionaron algunos ejemplos de los verbos regulares y se explicó su formación en copretérito. Se estudiaron las diferentes terminaciones: *-ar, -er -ir*. Los ejemplos llevaban verbos como *hablaba, bebía, vivía*.

En las actividades de enseñanza tradicional en copretérito se presentó un total de 60 verbos diferentes. Los alumnos proporcionaron 107 formas.

El material para trabajar se entregó a los alumnos en paquetes de 3 o 4 actividades. Una vez que los alumnos resolvían el grupo de actividades dado, se revisaban con la profesora. Se leía un grupo de oraciones completas y los alumnos preguntaban si había alguna duda. Luego, se les entregaba el siguiente paquete y así se repetía la operación hasta terminar todas las actividades. Pasaré a describir cada uno de los ejercicios de este tipo de enseñanza.

5.3.2.2.1 Verbos regulares en copretérito

El ejercicio 1 está formado por dos grupos de oraciones. El primero, consta de cinco oraciones independientes. La instrucción señala que para conocer las costumbres de una persona, hay que completar las oraciones con la forma del copretérito. Ejemplo:

1. *Sergio (despertar)* _____ *a las seis de la mañana.*

El segundo grupo del ejercicio contiene seis oraciones no relacionadas entre sí. La instrucción indica que el alumno debe escribir la forma de los verbos en copretérito. Ejemplo: 1. *Amelia (limpiar)* _____ *su recámara diariamente.*

El ejercicio 2 tiene un grupo de cinco oraciones y un párrafo. En las primeras oraciones, se le pide al estudiante que escriba la forma del copretérito para conocer a un alumno. En la segunda parte, se presenta una narración sobre una familia y la casa en que vivían. Tiene seis verbos regulares que el estudiante va a conjugar en copretérito.

El ejercicio 3 tiene un primer grupo de cinco oraciones y una segunda parte formada por un párrafo. En la primera parte, se presenta una contextualización sobre el tema y se le pide al alumno que proporcione la forma de los verbos en copretérito. La segunda parte es una narración que explica cuántos habitantes había en Tenochtitlán en el año 1521 y compara la información con otra acerca de los pobladores de algunas ciudades europeas de esa época. Para comprender el texto el alumno proporciona la forma de seis verbos.

El ejercicio 4 presenta dos personajes que fueron a un día de campo. Para saber lo que hicieron allí, se pide al alumno proporcionar la forma de los verbos en copretérito. Se presenta un total de ocho verbos regulares.

El ejercicio 5 presenta dos pequeños párrafos en los que se lleva al estudiante a contrastar el presente (acciones que se realizan habitualmente) con el copretérito (acciones que se realizaban habitualmente en el pasado). Este contraste puede servir para que el alumno distinga con mayor facilidad el significado habitual del copretérito. El alumno lee el primer párrafo en presente y posteriormente debe escribir sobre las líneas los mismos verbos cambiándolos a copretérito. La misma actividad se realiza con el segundo párrafo que habla de un tema diferente al primero.

El ejercicio 6 está formado por dos grupos de cinco oraciones cada uno. El primer grupo permite que el alumno conozca las actividades de una persona que vivía en Canadá. Son cinco oraciones en las que el alumno debe escribir la forma del copretérito. En el segundo grupo de cinco oraciones, se pregunta sobre lo que hacía una persona el día anterior a una hora determinada. A fin de dar oportunidad al alumno para comunicarse con el compañero, al finalizar se le pide que pregunte al vecino de mesa qué hacía él el día anterior a la misma hora y se le pide que escriba en la respuesta en la línea.

5.3.2.2 Verbos irregulares en copretérito

Se proporcionó a los alumnos un cuadro que agrupa los tres verbos irregulares en copretérito: *ir (iba)*, *ser (era)*, *ver (veía)*. Se dieron ejemplos con los verbos como: *El iba a jugar tenis, mi hermano era militar, la joven veía las montañas*. Los alumnos presentaron algunas otras oraciones para confirmar su comprensión de la explicación.

El ejercicio 7 presenta cinco oraciones que se contextualizan en la introducción. El alumno tiene que escribir la forma del copretérito para saber qué hacía una joven en el hospital. Se presentaron cuatro verbos irregulares, *ver* (dos veces), *ir* y *ser* más un verbo regular.

El ejercicio 8 consta de dos partes. En la primera, se presenta un párrafo en el que el alumno tiene que proporcionar las formas del pretérito y del copretérito de siete verbos.

En la segunda, hay una descripción donde el alumno deberá escribir la forma del copretérito, habitual o continuo. Se trata de dos verbos irregulares y tres verbos regulares.

El ejercicio 9 de esta sección tiene 10 oraciones sin vinculación entre ellas, para que el alumno conjugue los verbos en copretérito. Con el fin de sensibilizar al estudiante sobre el contexto lingüístico, este ejercicio lleva algunas expresiones de tiempo como *todos los días*, *frecuentemente* y otras. Presenta ocho verbos regulares y dos verbos irregulares en copretérito.

El ejercicio 10 es una narración con siete verbos en infinitivo para escribir la forma del copretérito, habitual o continuo. Presenta una vez el verbo irregular *ser* (Cuando mi abuela (*ser*) _____ joven...) y el resto de la narración tiene verbos regulares.

El ejercicio 11 es una descripción en tiempo presente. El alumno lee la historia y tiene que cambiar los nueve verbos del tiempo presente proporcionando la forma del copretérito en una lista.

5.3.3 Comparación de los materiales

Para establecer una comparación entre los dos tipos de materiales de enseñanza, procesamiento y tradicional, a continuación se comentarán sus características más relevantes. En cuanto a los ejercicios, escritos y orales, el grupo de procesamiento realizó 28 actividades y el grupo de enseñanza tradicional 21, predominando en ambos grupos los ejercicios escritos. Los dos grupos realizaron actividades en pretérito y en copretérito con actividades a nivel oración y a nivel discurso, predominando en ambos grupos los ejercicios a nivel oración. Los dos grupos recibieron una explicación gramatical explícita, deductiva.

5.4 Pruebas (Véase el Anexo 3)

Para determinar si existían diferencias entre los grupos, a todos se les aplicó una prueba antes de iniciar el tratamiento (prueba preliminar). Esta misma prueba se repitió después del tratamiento para determinar los posibles efectos de la enseñanza.

Cada aplicación incluyó la prueba de interpretación y la prueba de producción correspondientes a los dos tipos de enseñanza. Se incluyó, además, una prueba de producción llamada “reconocimiento de contextos de uso”, con el fin de estudiar la sensibilidad del alumno hacia el contexto lingüístico antes y después del tratamiento. Enseguida se describe cada una de las pruebas con sus correspondientes ejemplos.

5.4.1 Pruebas de interpretación

Las pruebas de interpretación se diseñaron con el fin de determinar si los estudiantes podían interpretar la asociación entre la forma y el significado de la estructura gramatical. Como ya ha quedado establecido, el tiempo pretérito indica el término de una acción o de una serie de acciones. Se sabe cuándo empezó y cuándo terminó. Esto contrasta con el copretérito que indica una acción habitual o una situación continua en el pasado y señala una acción imperfectiva.

En las pruebas de interpretación se utilizó un total de 20 verbos,

5.4.1.1. Prueba de Interpretación A

La prueba que se usó para medir la interpretación forma-significado consta de 2 partes. En la primera parte, se presentan 10 oraciones con reactivos diseñados para que el estudiante interprete la asociación forma-significado de las respectivas oraciones.

Las instrucciones para los cinco primeros reactivos indican que señale con (T) si la acción corresponde a una acción terminada en el pasado o marque una (H) si es una acción habitual en el pasado. Esta sección incluye 3 reactivos en pretérito y dos reactivos en copretérito.

Ejemplo: *Gustosamente bebió un refresco para la sed.* ().

El alumno debía escribir una T en el paréntesis ya que se trata de una acción terminada que utiliza en el verbo *beber* la morfología *-ió* la cual señala el final

de una acción. Se alternó la forma verbal del pretérito con la del copretérito con el propósito de averiguar si los alumnos eran capaces de distinguir entre los diferentes significados del pasado de acuerdo con las consideraciones expuestas en el marco teórico de esta tesis.

La segunda sección de esta primera parte de la prueba de interpretación consiste en cinco oraciones, tres con el verbo en pretérito y dos con el verbo en copretérito. Estas oraciones tienen que completarse por medio de la selección de la expresión adverbial correcta. La tarea consistió en la asociación de la forma verbal con el significado de la expresión adverbial, es decir, un significado habitual o terminado.

Ejemplos:

En la casa de una amiga de su escuela, la niña comió muchos dulces...

Ayer/ por las mañanas

En el verano, la mujer traía una gran bolsa con frutas.

Todos los días / ayer

En el primer ejemplo, la respuesta correcta es *ayer*, frase temporal que señala una acción terminada en el pasado. La forma del verbo en pretérito en la oración señala una acción terminada. En el segundo ejemplo, la oración tiene que completarse con la frase temporal *todos los días*. Esta oración presenta el verbo *traer* en copretérito que junto con la frase de tiempo, señala una acción habitual.

Las diez oraciones de esta prueba fueron afirmativas, ya que este tipo de oraciones se practicó principalmente en la enseñanza.

5.4.1.2 Prueba de Interpretación B

Dado que la primera parte de la prueba de interpretación se realizó a nivel oración, en la segunda parte de esta prueba, a nivel discurso, el alumno tenía que leer un párrafo con diez espacios en blanco numerados. Se presentó una lista de diez opciones dobles, con el verbo conjugado en pretérito y copretérito para cada número. El alumno seleccionó entre las dos diferentes opciones verbales, pretérito o copretérito, que se le presentaron para cada caso.

Ejemplo:

El señor (1) _____ conocer la ciudad. (2) _____ un coche y le (3) _____ al chofer que (4) _____ ir al centro primero y a San Angel después. El chofer (5) _____ que (6) _____ muy difícil ir al centro porque se (7) _____ una manifestación. (8) _____ que (9) _____ visitar otros lugares. El señor (10) _____ llegar al sur de la ciudad para visitar a una amiga enferma.

(1) *deseó/deseaba*

(2) **tomó/tomaba**

(3) **dijo/decía**

(4) *quiso/quería*

(5) **opinó/opinaba**

(6) *fue/era*

(7) **realizó/realizaba**

(8) **añadió/añadía**

(9) *podieron/podían*

(10) **necesitó/necesitaba**

Los verbos en negritas señalan las respuestas apropiadas para facilitar la lectura de este trabajo.

En el número 1, la opción correcta es el copretérito *deseaba*, puesto que se trata de una situación continua. En los números 2 y 3 el verbo *tomó* y el verbo *dijo* señalan una acción terminada que se expresa en pretérito. El 4, verbo *quería*, es una forma de copretérito que manifiesta una acción continua. La narración continúa en el número 5, el verbo *opinó* va en pretérito porque señala una acción terminada. En el número 6, la forma verbal *era* y el número 7, *realizaba*, son formas de copretérito de aspecto continuo. El número 8, *añadió*, es una forma de pretérito que indica una acción terminada, la número 9, *podían*, es un copretérito continuo y el número 10, *necesitaba*, es una forma que expresa una acción no terminada.

En esta descripción se advierte que la prueba de interpretación, en sus dos diferentes partes, intentó evaluar el procesamiento del valor aspectual señalado

por la forma verbal del pretérito en contraste con el valor aspectual representado por la forma verbal del copretérito, es decir, la asociación forma-significado. La tarea, por lo tanto, requirió la atención en las formas verbales y sus significados.

Es importante mencionar que esta prueba no incluyó la producción de la forma correcta puesto que el alumno solamente tenía que leer las dos opciones y seleccionar una. El estudiante nunca produjo las formas gramaticales en la realización de la prueba de interpretación.

Cabe señalar que en la prueba todas las oraciones eran afirmativas, dado que fue principalmente este tipo de oraciones el que se practicó en la enseñanza experimental orientada al procesamiento.

5.4.2 Pruebas de producción

Las pruebas de producción se diseñaron para comprobar si los alumnos podían producir la forma correcta de los tiempos pretérito y copretérito en tareas escritas controladas. En estas pruebas se utilizó un total de 25 verbos.

5.4.2.1 Prueba de Producción A-1

En primer lugar, se diseñó una actividad con cinco oraciones en las cuales se pidió al estudiante que llenara los espacios en blanco con la forma correcta del pretérito, utilizando el verbo entre paréntesis.

Ejemplo: *Con gran alegría Juan (saludar) _____ a sus amigos de la escuela.*

En este caso, el alumno tenía que escribir *saludó* en el espacio ya que se trata de una acción terminada y es la forma apropiada del pretérito de este verbo. Cabe señalar que esta actividad fue similar a las actividades del material tradicional que se utilizó en el tratamiento. En esta prueba, al igual que en las actividades, el estudiante debía conocer la forma apropiada del pretérito del verbo regular (terminación *-ó, -ió* para la tercera persona del singular) para contestar correctamente.

De las cinco oraciones de esta prueba, tres tenían la terminación *-ar* y dos la terminación *-ir*. Todas las oraciones fueron afirmativas.

5.4.2.2. Prueba de Producción A-2

Para saber si el alumno podía producir la forma correcta del copretérito, se diseñó una actividad con cinco oraciones en la que se pidió al alumno que llenara los espacios con la forma correcta del copretérito (terminaciones *-aba*, *-ía* para la tercera persona del singular), utilizando el verbo que estaba entre paréntesis.

Ejemplo:

Todos los días domingo, Manuel (llegar) _____ tarde al club.

En el reactivo, el alumno debía escribir *llegaba* en el espacio por tratarse una acción habitual. Esta actividad, lo mismo que la descrita anteriormente, fue similar a las actividades del material tradicional que se usó en el tratamiento. En esta prueba, el estudiante debía conocer la forma correcta del copretérito del verbo regular (terminación *-aba* para la tercera persona del singular), de esta manera, podía contestar correctamente.

De las cinco oraciones de esta prueba, dos tenían la terminación *-ar*, dos tenían la terminación *-er* y una tenía la terminación *-ir*. Todas las oraciones fueron afirmativas.

5.4.2.3 Prueba de Producción B-1

Además de las pruebas de interpretación y de producción, se incluyó otra prueba que también requirió de la producción; sin embargo, a diferencia de la prueba de producción ya descrita, ésta prueba se centró en el significado y el uso, y se denomina reconocimiento de contextos de uso. El objetivo de esta prueba corresponde a la parte de “uso” en el análisis de la estructura gramatical según el esquema de referencia propuesto por Larsen-Freeman (1991).

En esta prueba, se le pidió al estudiante que llenara los espacios con la forma correcta del verbo, utilizando el verbo dado entre paréntesis. Las oraciones en la prueba “reconocimiento de contextos de uso” representaban diferentes contextos lingüísticos que requerían la forma del pretérito o la forma del copretérito. Las instrucciones no especificaron el uso de una u otra forma.

Ejemplos:

Mi abuela (tener) _____ diez hijos en su juventud.

La mesera nunca (servir) _____ café en el desayuno.

La primera oración necesita de un tiempo pretérito (*tuvo*) dado el contexto lingüístico que indica que el hecho de tener 10 hijos ya terminó y no se trata de una acción habitual sino de una acción acabada. En el segundo ejemplo, se necesita un copretérito (*servía*), pues el contexto lingüístico indica la falta de límites temporales.

En la prueba se incluyó una expresión adverbial de tiempo en cada oración con el fin de proporcionar el contexto lingüístico a nivel de la oración. Esta sección consistió en cinco oraciones, de las cuales dos requirieron del pretérito por indicar un período de tiempo limitado (*en su juventud, a las diez hoy*) y tres oraciones necesitaron el copretérito por señalar una acción habitual o continua (*siempre, nunca, cuando salía de la escuela*). En esta prueba, el alumno mostró su sensibilidad al significado de la acción expresada en cada oración, temporal o permanente. El reconocimiento del significado debía llevar al uso de la forma del pretérito o del copretérito.

5.4.2.4 Prueba de Producción B-2

La primera parte de la prueba de producción se hizo a nivel oración. En la segunda parte de esta prueba, a nivel discurso, el alumno tenía que leer un párrafo con 10 espacios en blanco numerados. Se presentó una lista de 10 verbos en infinitivo, un verbo para cada espacio. El alumno también tenía que reconocer el contexto. Leía el verbo en infinitivo y debía proporcionar la forma de pretérito o copretérito en el espacio, según correspondiera.

Ejemplo:

Elena (1) _____ a Cuernavaca a visitar a su amiga Lulú. Ella (2) _____ nadar y tomar el sol, pero no (3) _____ posible porque (4) _____ frío todo el tiempo. Elena (5) _____ que (6) _____ a llover en la tarde y por eso ella (7) _____ regresar a la ciudad de México temprano. Lulú (8) _____ quedarse en su casa, pero (9) _____ al cine con Eduardo su novio y después (10) _____.

- (1) *viajar*
- (2) *querer*
- (3) *ser*
- (4) *hacer*
- (5) *creer*
- (6) *ir*
- (7) *decidir*
- (8) *preferir*
- (9) *salir*
- (10) *cenar*

En el número 1, la opción correcta es el pretérito *viajó*, puesto que se trata de una acción terminada. En el número 2, *quería* es una forma de copretérito que señala una acción continua. Los números 3 y 4, con los verbos *fue* e *hizo* van en pretérito, ya que expresan acciones terminadas. En los números 5 y 6, *creía* e *iba* son formas de copretérito que expresan acción continua. En el número 7, el verbo *decidió* es un pretérito que indica una acción terminada. El verbo *prefería* (8) está en copretérito pues indica una situación continua mientras que los verbos, *salió*, *cenó*, hablan de acciones terminadas, por lo que están conjugados en pretérito. Vemos que la narración tiene 10 verbos, seis de ellos en pretérito (*viajó*, *fue*, *hizo*, *decidió*, *salió* y *cenó*). Están presentes también cuatro verbos en copretérito (*quería*, *creía*, *iba* y *prefería*), (Ver Anexo 3).

Además de las pruebas antes descritas, entre la prueba de interpretación y la prueba de producción, se incluyó una sección distractora con seis reactivos. En ella se pidió al alumno escribir los artículos definidos (el, la, los, las) en donde fueran necesarios. Cabe señalar que se utilizó un léxico básico en toda la prueba, con palabras tomadas de los dos tipos de enseñanza, tanto de procesamiento como de enseñanza tradicional.

A fin de verificar la validez de la prueba, previamente ésta se aplicó en forma individual a cinco nativos hablantes de español quienes coincidieron en las respuestas al resolverla, por lo que se consideró que la prueba evaluaba el conocimiento de las estructuras lingüísticas en lo que corresponde a su forma, significado y uso, en un contexto controlado.

5.5 Procedimiento para la recopilación de los datos

La enseñanza que se utilizó en el experimento, tanto la que se enfocó al procesamiento como la tradicional, se llevó a cabo en el salón de clases de cada grupo de estudiantes. Los grupos enteros participaron en el experimento en sus horas habituales de clase. El tipo de enseñanza se asignó a cada grupo al azar: procesamiento, tradicional o control. La enseñanza experimental de los dos tipos (procesamiento y tradicional), se realizó durante dos días consecutivos con 50 minutos de clase cada día y sin asignar tarea. Los materiales utilizados por los alumnos fueron recogidos tanto después de la primera clase como después de la segunda.

La investigadora impartió los dos tipos de enseñanza experimental: procesamiento y tradicional. Así se eliminó la posible intervención de la variable “maestro” en el tratamiento. Los maestros asignados a cada grupo no estuvieron presentes durante los días de la enseñanza y tampoco durante la aplicación de las pruebas. Se les pidió que no hicieran preguntas a sus alumnos acerca de las actividades llevadas a cabo durante los dos días del experimento. Los alumnos participantes no tenían conocimiento del objetivo del estudio ni del hecho de que había otros participantes y otro tipo de enseñanza involucrado. Los dos grupos que conformaron el grupo de control tuvieron clases normalmente sin ningún tipo de enseñanza especial. Dos maestros diferentes impartieron clases a estos dos grupos y de esta forma, se eliminó el efecto “maestro” para el grupo de control.

La investigadora tomó el papel de guía en la realización de las actividades en los dos tipos de enseñanza. Aplicó personalmente la prueba preliminar y la prueba final a los tres grupos. La prueba preliminar se aplicó a los grupos de procesamiento y tradicional el día anterior al tratamiento y la prueba final, inmediatamente después de terminar la enseñanza. La aplicación de las pruebas preliminar y final al grupo de control se dio con dos días de diferencia.

Por lo que se refiere a la participación de los sujetos, en la prueba preliminar se eliminó a los estudiantes que obtuvieron calificaciones superiores a seis en el promedio global obtenido en esa prueba. Antes de realizar la prueba final, en los dos grupos de enseñanza se eliminó a los alumnos que no habían participado en alguno de los dos días de tratamiento o en la prueba preliminar.

Para el grupo de control, se eliminó a los alumnos que habían participado únicamente en alguna de las dos pruebas: preliminar o final.

La figura 5.1 muestra el procedimiento para la recopilación de datos que se utilizó en el presente estudio.

	Preliminar (día anterior)	Enseñanza (2 días)	Posterior (inmediato)
Procesamiento	X	X (proc.)	X
Tradicional	X	X (trad.)	X
Control	X	-----	X

(proc.) – enseñanza con el material de procesamiento
(trad.) – enseñanza con el material tradicional

Figura 1: Diseño del experimento: Recopilación de datos cuantitativos

En las dos aplicaciones de la prueba, se explicó a los participantes que únicamente se contestarían sus preguntas después de la prueba final. Por lo tanto, después de la última aplicación de la prueba se dio retroalimentación a los alumnos acerca de sus dudas que trataron de las estructuras gramaticales y algunos puntos de las instrucciones.

5.6 Calificación de las pruebas

Las pruebas se calificaron en la siguiente forma:

5.6.1 Prueba de Interpretación (Interpretación A)

Consistió en diez oraciones, de las cuales las primeras cinco se contestaban escribiendo “T”, acción terminada en el pasado, o “H”, acción habitual en el pasado. En estas primeras cinco oraciones, se asignó un punto a cada respuesta correcta y cero puntos a la respuesta incorrecta, como se observa en el cuadro que sigue:

Puntuación	Calificación
0 Puntos	Selección incorrecta de letra
1 Punto	Selección correcta de letra

En las cinco oraciones restantes, se elegía entre dos adverbios temporales subrayando la opción correcta en cada oración.

Puntuación	Calificación
0 Puntos	Selección incorrecta de adverbio temporal
1 Punto	Selección correcta de adverbio temporal

Como se asignó un punto para la opción correcta en la oración, la prueba de Interpretación en sus dos partes sumó diez puntos. El total de respuestas correctas para cada sujeto se anotó sobre diez. No se consideraron calificaciones por separado en las dos partes de esta prueba.

5.6.2 Prueba de interpretación (Interpretación B)

Consistió en un párrafo con 10 espacios en blanco numerados del 1 al 10. Se presentó una lista de verbos con 10 opciones dobles, con la forma verbal en pretérito y copretérito para cada verbo. El alumno seleccionaba entre las dos diferentes opciones verbales que se le presentaron. También en este caso se asignó un punto para la opción correcta de cada espacio y cero puntos para la incorrecta, por lo que esta prueba sumó un total de diez puntos.

Puntuación	Calificación
0 Puntos	Selección incorrecta de la forma verbal
1 Punto	Selección correcta de la forma verbal

5.6.3 Prueba de producción (Producción A-1)

Se diseñó una actividad con cinco oraciones en las cuales el alumno tenía que llenar los espacios en blanco con la forma correcta del pretérito del verbo entre paréntesis.

A esta prueba se le asignó un total de diez puntos, dos puntos por oración, y se calificó en la forma siguiente:

Puntuación	Calificación
0 Puntos	Verbo en infinitivo, Verbo conjugado en copretérito, o el espacio en blanco
1 Punto	El verbo conjugado incorrectamente pero con terminación de pretérito
2 Puntos	El verbo conjugado correctamente en pretérito.

Ejemplos:

<p>Puntuación</p> <p>0 puntos</p>	<p>Con gran alegría Juan saludar a sus amigos de la escuela. (verbo en infinitivo)</p> <p>Con gran alegría Juan saludaba a sus amigos de la escuela (verbo en copretérito)</p> <p>Con gran alegría Juan _____ a sus amigos de la escuela (espacio en blanco, no conjugó el verbo)</p>
<p>1 punto</p>	<p>En un lugar público, Pepe pedió la mano de Mariana. (error en la irregularidad verbal de pedir, pero tiene la terminación -ió del pretérito)</p>
<p>2 puntos</p>	<p>Con mucho cariño Luis pintó un cuadro para su mamá. (verbo conjugado correctamente).</p>

Con los criterios anteriores, se tomaron en cuenta los puntos intermedios en la adquisición de la estructura gramatical con su forma correcta como efecto de la enseñanza. No se consideró la ortografía.

5.6.4 Prueba de producción (Producción A-2)

Se diseñó una actividad con cinco oraciones en las cuales el alumno tenía que llenar los espacios en blanco con la forma correcta del copretérito del verbo entre paréntesis. A esta prueba se le asignó un total de diez puntos, dos puntos por oración, que se calificó en la forma siguiente:

Puntuación	Calificación
0 Puntos	Verbo en infinitivo, Verbo conjugado en pretérito, o el espacio en blanco
1 Punto	El verbo conjugado incorrectamente pero con la terminación del copretérito (-aba, ía)
2 Puntos	El verbo conjugado correctamente en copretérito.

Ejemplos:

Puntuación 0 puntos	Entre todas las mujeres, sólo ella saber japonés en la fiesta. (verbo en infinitivo) Durante el descanso, Jesús hizo unos dibujos muy interesantes (verbo en pretérito)
1 punto	Con sus nuevos amigos, el músico escrebía varias canciones nuevas. (error en la forma correcta del verbo, pero tiene la terminación -ía del copretérito)
2 puntos	Acompañado por su grupo, él tocaba muy bien en los conciertos. (verbo conjugado correctamente)

De esta manera, se consideraron los puntos intermedios en la adquisición de la estructura gramatical con su forma correcta como efecto de la enseñanza.

5.6.5 Prueba de reconocimiento de contextos de uso (Producción B-1)

Constó de cinco reactivos. Se otorgaron dos puntos por cada reactivo correctamente conjugado y un punto si se presentaban indicios del conocimiento de la forma verbal, como una terminación de pretérito correcta. Las oraciones en la prueba “reconocimiento de contextos de uso” presentaban diferentes contextos lingüísticos que requerían la forma del pretérito o la forma del copretérito. Se incluyó una oración o una expresión adverbial de tiempo en cada reactivo, con el fin de proporcionar el contexto lingüístico a cada oración.

La forma de calificar se basó en el objetivo de la prueba: determinar si los sujetos eran capaces de reconocer los contextos para elegir entre la forma de pretérito y la forma de copretérito del verbo.

Puntuación	Calificación
0 Puntos	Verbo en infinitivo, Verbo conjugado en pretérito, o el espacio en blanco.
1 Punto	El verbo conjugado incorrectamente, pero con la terminación del pretérito o copretérito, en su caso.
2 Puntos	El verbo conjugado correctamente en copretérito.

Ejemplos:

Puntuación 0 puntos	Mi abuela tener diez hijos en su juventud. (verbo en infinitivo) Mi abuela tenía diez hijos en su juventud. (verbo en copretérito)
1 punto	La mesera nunca serviaba café en el desayuno. (error en la forma del verbo, pero tiene la terminación -aba del copretérito)
2 puntos	La mesera nunca servía café en el desayuno. (verbo conjugado correctamente)

5.6.6 Prueba de producción (Producción B-2)

El alumno tenía que leer un párrafo con 10 espacios en blanco numerados correspondientes a 10 verbos en infinitivo, un verbo para cada espacio. El alumno leía el verbo en infinitivo y debía conjugarlo en pretérito o copretérito en el espacio, según correspondiera.

A esta prueba se le asignó un total de 20 puntos, dos puntos por cada verbo, que se calificó en la forma siguiente:

	Calificación
0 Puntos	Verbo en infinitivo, Verbo conjugado indebidamente en pretérito, o en copretérito o el espacio en blanco.
1 Punto	El verbo conjugado incorrectamente pero con terminación de pretérito (-ó, -ió) o con terminación de copretérito (-aba, -ía) si así se requería.
2 Puntos	El verbo conjugado correctamente en pretérito o en copretérito cuando era adecuado por el contexto.

Ejemplo:

Puntuación 0 puntos	Elena viajar a Cuernavaca Elena viajaba a Cuernavaca
1 punto	Lulú preferaba quedarse en casa
2 puntos	Lulú prefería quedarse en casa

Como ejemplo, tenemos un fragmento del párrafo de Producción B-2:

Lulú (8) _____ *quedarse en su casa, pero* (9) _____
al cine con Eduardo su novio y después (10) _____.

(8) *preferir*

(9) *salir*

(10) *cenar*

La respuesta correcta es: Lulú *prefería* quedarse en su casa, pero *salió* al cine con Eduardo su novio y después *cenó*. Se usó la forma verbal *prefería* porque este párrafo forma parte de una narración que, por el contexto, requiere el copretérito por tratarse de una situación continua. *Salió* es una forma verbal en pretérito que da cuenta de una acción terminada, al igual que el verbo *cenó*.

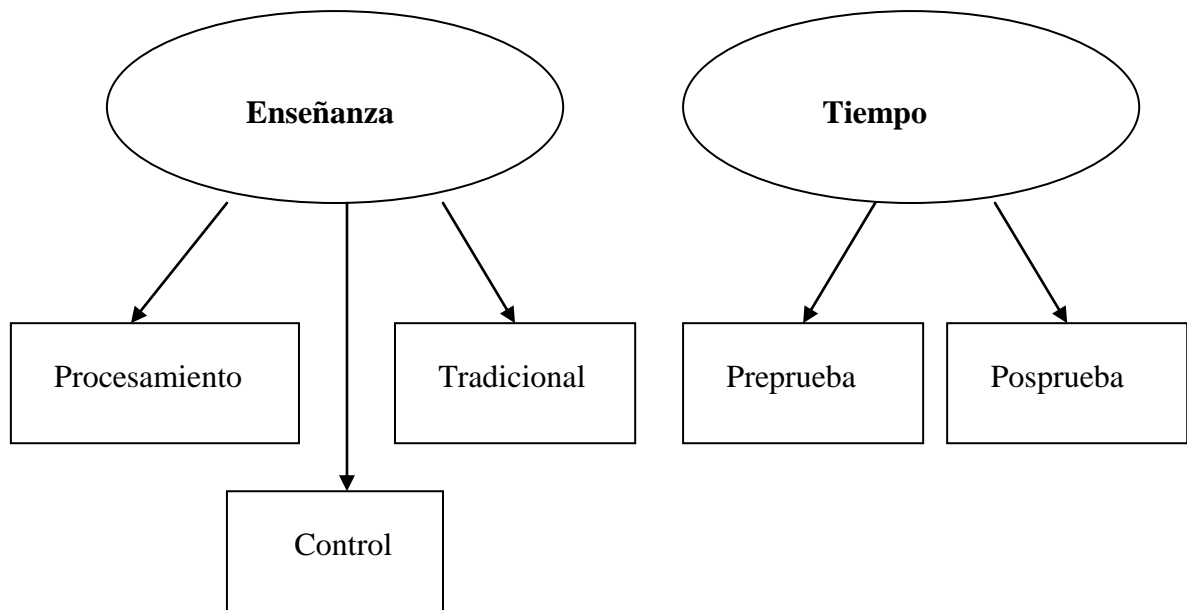
Estos procedimientos de calificación proporcionaron los puntajes o datos brutos los cuales fueron sometidos posteriormente al análisis estadístico que enseguida se esboza.

5.7 Análisis estadístico de los datos

El experimento tuvo como finalidad identificar posibles diferencias en la interpretación y producción de la estructura gramatical, debido al tipo de enseñanza o tratamiento (de procesamiento o tradicional) o sin ningún tratamiento (control). Las variables independientes consistieron en el tipo de enseñanza y el tiempo las variables dependientes fueron los puntajes en la prueba de interpretación y la prueba de producción.

El diseño del experimento se observa en la Figura 5:2

Variables independientes:



Variables dependientes:

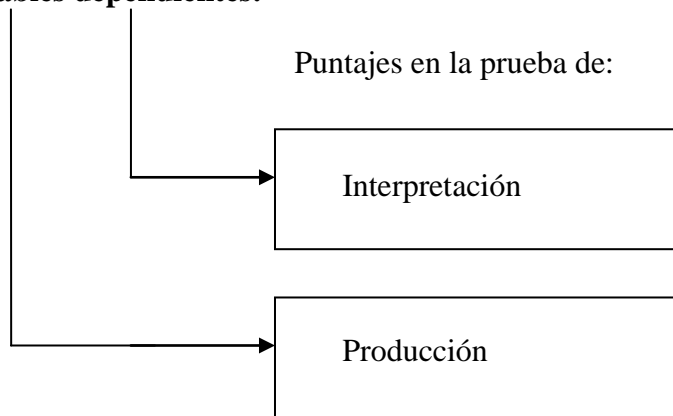


Figura 2: Diseño del experimento: Análisis de los datos cuantitativos.

El análisis se realizó en la siguiente forma: Debido a que el estudio contó con una variable independiente nominal (tipo de enseñanza) además de dos variables dependientes cuantificables (los puntajes en interpretación y los puntajes en producción), se aplicó la prueba estadística análisis de varianza (AVAR) a fin de comparar las medias de los puntajes obtenidos en las distintas

pruebas, con el objeto de determinar posibles diferencias estadísticamente significativas.

Así, se hicieron las siguientes comparaciones, tanto para la variable de interpretación como para la de producción. Se compararon los puntajes del grupo de procesamiento con los del grupo tradicional y con los del grupo control y los puntajes del grupo de enseñanza tradicional con los del grupo de control. De la misma forma, se compararon los puntajes de la prueba preliminar con los puntajes de la prueba final del experimento. Las comparaciones se resumen de la siguiente forma:

Tipo de enseñanza:	Procesamiento vs Tradicional Procesamiento vs Control Tradicional vs Control cada grupo, todas las pruebas
Tiempo:	Preprueba vs Posprueba cada prueba, todos los sujetos

CUADRO 3.

Descripción de la comparación de las variables *tipo de enseñanza* y *tiempo*

Los puntajes obtenidos en las pruebas se analizaron de la siguiente manera. Para contestar la pregunta de investigación que se refiere a las posibles diferencias entre los estudiantes que recibieron la enseñanza orientada al procesamiento y los que recibieron la enseñanza de tipo tradicional, en cuanto a la interpretación aspectual y la producción de la forma correcta del pretérito y del copretérito, se realizó la prueba estadística análisis de varianza (AVAR). Se utilizaron tanto los datos brutos obtenidos en las pruebas, como los puntajes

que representaron las diferencias entre la prueba preliminar y la prueba final. El análisis se realizó por medio del programa Excel.

En el siguiente capítulo se proporcionan los resultados del análisis estadístico de la metodología cuantitativa.

CAPITULO 6: RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Introducción

En este capítulo se describen los resultados del estudio realizado para obtener información acerca de la relación entre el tipo de enseñanza y la interpretación y producción del pretérito y copretérito en español, además del reconocimiento de contextos de uso por alumnos no hispanohablantes de diferentes países que estudian español en el Centro de Enseñanza para Extranjeros. Se reportan aquí los resultados cuantitativos obtenidos mediante el experimento que se realizó con distintos tipos de enseñanza.

6.1 Resultados cuantitativos

Para investigar la relación entre la enseñanza orientada al procesamiento y la adquisición, se llevó a cabo un experimento con tres grupos de estudiantes: el primer grupo recibió la enseñanza orientada al procesamiento, el segundo grupo recibió la enseñanza tradicional y en el tercer grupo no se trataron durante el período experimental las estructuras gramaticales que nos ocupan. Se aplicó a todos los grupos una prueba preliminar antes de la enseñanza. Esa misma prueba se aplicó al final de la enseñanza.

Con el fin de descubrir posibles diferencias significativas entre las medias de los puntajes de los tres grupos incluidos en la investigación en cuanto a la interpretación y la producción de las estructuras gramaticales, se aplicó la prueba estadística análisis de varianza (AVAR). En la aplicación de esta prueba estadística, se llevó a cabo un análisis con los datos brutos obtenidos en las pruebas preliminar y posterior. Se incorporaron tanto los datos obtenidos en las dos pruebas de interpretación como los datos de las cuatro pruebas de producción.

Se llevó a cabo en primer término, un AVAR únicamente con los datos de las pruebas preliminares para detectar posibles diferencias iniciales entre los grupos. Este análisis inicial mostró que, en las pruebas de Interpretación A, Interpretación B, Producción A 1 y Producción A2 no se encontraron diferencias entre los grupos. Por lo tanto, las diferencias posteriores podrían

deberse a los efectos de la enseñanza, es decir, no se deben a los conocimientos previos.

Previo al análisis de varianza, se obtuvieron las medias (M) y las desviaciones estándar (D.E.) de los tres grupos en cada una de las variables (pruebas) en los dos momentos de aplicación (preprueba y posprueba). Los datos se muestran en las Tablas No. 1, 2 y 3.

		Int.A	Int.B	Prod.A-1	Prod.A-2	Prod.B-1	Prod. B-2
Pre	M	7.27	4.93	4.55	4.09	2.73	1.02
	D.E.	2.51	1.54	3.45	3.31	2.51	1.42
Post	M	8.27	6.77	8.05	6.77	5.23	2.86
	D:E.	1.91	1.65	1.70	3.19	2.47	1.89

TABLA No. 1 MEDIAS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE PREPRUEBA Y POSPRUEBA DEL GRUPO DE PROCESAMIENTO

Se aprecia en la Tabla 1 que el grupo de procesamiento (GP) obtuvo en la preprueba de Interpretación A, una media de 7.27 y una D.E. de 2.51. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 8.27 y una D.E. de 1.91. Con respecto a la prueba de Interpretación B, el GP obtuvo en la preprueba una media de 4.93 y una D.E. de 1.54. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 6.77 y una D.E. de 1.65.

En cuanto a la preprueba de Producción A-1, el GP muestra una media de 4.55 y una D.E. de 3.45. En la posprueba, se aprecia que este grupo obtuvo una media de 8.05 y una D.E. de 1.70. Se observa que el GP obtuvo en la preprueba Producción A-2 una media de 4.09 y una D.E. de 3.31. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 6.77 y una D.E. de 3.19. Los datos obtenidos por el GP en la preprueba de Producción B-1 fueron

una media de 2.73 y una D.E. de 2.51. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 5.23 y una D.E. de 2.47. Se aprecia que el GP obtuvo en la preprueba de Producción B-2 una media de 1.02 y una D.E. de 1.42. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 2.86 y una D.E. de 1.89

		Int.A	Int.B	Prod.A-1	Prod.A-2	Prod.B-1	Prod. B-2
Pre	M	5.95	4.91	4.41	3.41	2.73	1.77
	D.E.	1.84	1.41	2.75	3.63	1.98	1.45
Post	M	8.27	5.41	6.82	6.91	5.59	3.89
	D:E.	1.70	1.65	2.61	3.03	2.17	1.75

TABLA No. 2 MEDIAS Y DESVIACIÓN ESTANDAR DE PREPRUEBA Y POSPRUEBA DEL GRUPO DE ENSEÑANZA TRADICIONAL

En la Tabla 2 observamos que los datos obtenidos por el grupo de Enseñanza Tradicional (GT) en la preprueba Interpretación A, muestran una media de 5.95 y una D.E. de 1.84, como se observa en la Tabla 2. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 8.27 y una D.E. de 1.70. Se aprecia que el GT obtuvo en la preprueba de Interpretación B una media de 4.91 y una D.E. de 1.41. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 5.41 y una D.E. de 1.65.

En cuanto a la preprueba de Producción A-1, el GT muestra una media de 4.41 y una D.E. de 2.75. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 6.82 y una D.E. de 2.61. El GT obtuvo en la preprueba Producción A-2 una media de 3.41 y una D.E. de 3.63. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 6.91 y una D.E. de 3.03. Con respecto a la preprueba de Producción B-1, el GT obtuvo una media de 2.73 y una D.E. de 1.98. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 5.59 y una D.E. de 2.17. Se aprecia que el GT muestra en la

preprueba Producción B-2 una media de 1.77 y una D.E. de 1.45. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 3.89 y una D.E. de 1.75.

	Int.A	Int.B	Prod.A-1	Prod.A-2	Prod.B-1	Prod. B-2
Pre	M 6.53	5.27	5.00	4.53	4.60	4.70
	D.E. 1.51	1.33	1.96	1.76	1.84	1.13
Post	M 6.40	5.13	6.60	5.47	4.13	2.67
	D.E. 2.03	2.48	1.84	3.27	2.00	1.91

TABLA No. 3 MEDIAS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE PREPRUEBA Y POSPRUEBA DEL GRUPO DE CONTROL

En la Tabla 3, se aprecia que el grupo de Control (GC) obtuvo en la preprueba de Interpretación A, una media de 6.53 y una D.E. de 1.51. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 6.40 y una D.E. de 2.03. Con respecto a la preprueba de Interpretación B, el GC obtuvo una media de 5.27 y una D.E. de 1.33. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 5.13 y una D.E. de 2.48.

En cuanto a la preprueba de Producción A-1, el GC muestra una media de 5.00 y una D.E. de 1.96. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 6.60 y una D.E. de 1.84. Se aprecia que el GC obtuvo en la preprueba Producción A-2 una media de 4.53 y una D.E. de 1.76. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 5.47 y una D.E. de 3.27. Se aprecia que el GC obtuvo en la preprueba de Producción B-1, una media de 4.60 y una D.E. de 1.84. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 4.13 y una D.E. de 2.00. Los datos obtenidos por el GC en la preprueba de Producción B-2 muestran una media de 4.70 y una D.E. de 1.13. En la posprueba, se observa que este grupo obtuvo una media de 2.67 y una D.E. de 1.91.

6.1.1 Pruebas de Interpretación. Comparación entre grupos

	Procesamiento		Tradicional		Control	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
Pre	7.27	2.51	5.95	1.84	6.53	1.51
Post	8.27	1.91	8.27	1.70	6.40	2.03

Cuadro 1: Medias y Desviación Estándar de los grupos de Procesamiento, Tradicional y Control en la prueba de Interpretación A

Como primer punto se señala que, con respecto a las dos pruebas de interpretación, en la prueba de Interpretación A, (Cuadro 1) tanto en el GP como en el GT se incrementaron las medias en la posprueba. Sin embargo, en el GC se observa una disminución de la primera a la última prueba, en el puntaje de la media.

En relación con las desviaciones estándar de la prueba de Interpretación A, en la preprueba de los GP y GT los puntajes aparecen más dispersos que en la posprueba. Este fenómeno no se observa en el GC donde se muestra que los puntajes de la preprueba se encuentran más cerca de la media que los de la posprueba.

	Procesamiento		Tradicional		Control	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
Pre	4.93	1.54	4.91	1.41	5.27	1.33
Post	6.77	1.65	5.41	1.65	5.13	2.48

Cuadro 2: Medias y Desviación Estándar de los tres grupos en la prueba de Interpretación B

En cuanto a la prueba de Interpretación B, (Cuadro 2) en los GP y GT se incrementaron las medias en la posprueba. En la posprueba del GC, se observa una ligera disminución en el puntaje de la media. Por lo que se refiere a las desviaciones estándar, los puntajes de los GP y GT en la preprueba mantienen un nivel bajo aunque éste se incrementa un poco en la pospruebas. El GC por su parte, presenta una desviación mayor en la posprueba al compararlo con el puntaje de la preprueba.

Con el propósito de determinar si las diferencias observadas fueron significativas, se llevó a cabo un AVAR simple con el diseño de un factor entre bloques y cero intra bloques. El tipo de enseñanza (procesamiento, tradicional o control) fue la variable independiente, mientras que las variables dependientes fueron cada una de las pruebas de interpretación.

Los resultados de las pruebas de Interpretación se resumen como sigue:

Fuentes de la Varianza	gl	S.C.	M.C	F	P
Tipo de Enseñanza	2	39.23	19.62	5.65	0.05

Cuadro 3: Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba Interpretación A

El Cuadro 3 muestra que al analizar el nivel de significancia estadística a través de la prueba AVAR en la prueba Interpretación A, se aprecia una probabilidad al 0.05 en las calificaciones obtenidas por los alumnos en la posprueba en todos los grupos.

La prueba de Scheffé, utilizada para apreciar las diferencias entre grupos, muestra que entre el GP y el GT, no existe una diferencia estadística significativa. Entre los GP y GC sí hubo una diferencia significativa (F=9.01) donde Procesamiento es mayor que Control. Los GT y GC mostraron una diferencia significativa (F=9.01) donde Tradicional es mayor que Control.

Fuentes de la Varianza	gl	S.C.	M.C	F	P
Tipo de Enseñanza	2	29.33	14.67	5.88	0.05

Cuadro 4: Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de Interpretación B

Al analizar el nivel de significancia estadística a través de la prueba AVAR en la prueba Interpretación B, se aprecia una diferencia significativa (F: 5.88) en los puntajes obtenidos por los alumnos en la posprueba en todos los grupos, como vemos en el Cuadro 4.

La prueba de Scheffé, muestra que entre el GP y el GT sí existe una diferencia estadística significativa (F=8.21) donde el GP es mayor que el GT. Entre los GP y GC, sí hubo una diferencia (F=8.85) donde GP es mayor que GC. Los GT y GC no mostraron una diferencia significativa.

6.1.2 Pruebas de Producción. Comparación entre grupos

	Procesamiento		Tradicional		Control	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
Pre	4.55	3.45	4.41	2.75	5.00	1.96
Post	8.05	1.70	6.82	2.61	6.60	1.84

Cuadro 5: Medias y Desviación Estándar de los tres grupos en la prueba de Producción A-1

En relación con las pruebas de Producción, al observar el Cuadro 5 vemos que en la prueba de Producción A-1 los tres grupos, Procesamiento, Tradicional y Control, incrementaron las medias en la posprueba. El grupo que tuvo un incremento mayor fue el GP.

Por lo que se refiere a las desviaciones estándar, los puntajes de los GP y GT en la preprueba aparecen más dispersos que en la posprueba, donde disminuye su dispersión. El GC por su parte, presenta una desviación menor en la posprueba al compararlo con el puntaje de la preprueba.

	Procesamiento		Tradicional		Control	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
Pre	4.09	3.31	3.41	3.63	4.53	1.76
Post	6.77	3.19	6.91	3.03	5.47	3.27

Cuadro 6: Medias y Desviación Estándar de los tres grupos en la prueba de Producción A-2

En lo que se refiere a la prueba de Producción A-2 (Cuadro 6) hubo un incremento en las medias de los tres grupos en la posprueba. El grupo con un aumento mayor fue el GT seguido por el GP. Respecto a las desviaciones estándar, los GP y GT presentan en la preprueba una dispersión alta que disminuye muy poco en la posprueba. El GC, por el contrario, muestra una ligera dispersión durante la preprueba pero aumenta su puntaje en la posprueba.

	Procesamiento		Tradicional		Control	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
Pre	2.73	2.51	2.73	1.98	4.60	1.84
Post	5.23	2.47	5.59	2.17	4.13	2.00

Cuadro 7: Medias y Desviación Estándar de los tres grupos en la prueba de Producción B-1

En la prueba de Producción B.1 (Cuadro 7), los grupos que muestran un aumento en las medias son GP y GT. Cabe aclarar que el GT tuvo un aumento ligeramente superior en la media al del GP. Por su parte, el GC baja el puntaje en la posprueba en relación con la preprueba.

Por lo que se refiere a las desviaciones estándar, el puntaje del GP en la preprueba se mantiene un poco alto. Los GT y GC por su parte, presentan una desviación ligeramente mayor en la posprueba al compararlo con los puntajes de la preprueba.

	Procesamiento		Tradicional		Control	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
Pre	1.02	1.42	1.77	1.45	4.70	1.13
Post	2.86	1.89	3.89	1.75	2.67	1.91

Cuadro 8: Medias y Desviación Estándar de los tres grupos en la prueba de Producción B-2

En el Cuadro 8 se aprecia que los GP y GT aumentaron las medias en la posprueba, mientras que el GC disminuyó el puntaje de la media en la posprueba. El incremento en la media del GT fue ligeramente superior al incremento del GP.

Respecto a la desviación estándar, los tres grupos presentan una desviación relativamente baja en la preprueba, pero aumentan su dispersión en la posprueba.

Fuentes de la Varianza	gl	S.C.	M.C	F	P
Tipo de Enseñanza	2	24.31	12.15	2.70	0.05

Cuadro 9: Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de Producción A-1

El cuadro 9 muestra que en la prueba de Producción A-1, los resultados del análisis mediante la prueba AVAR muestran que no existen diferencias significativas entre los grupos ya que la F calculada (2.70) es menor que la F de tablas (3.17)

Fuentes de la Varianza	gl	S.C.	M.C	F	P
Tipo de Enseñanza	2	21.33	10.67	1.08	0.05

Cuadro 10:

Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de Producción A-2

Observamos en el Cuadro 10 que en la prueba de Producción A-2, los resultados de la prueba AVAR señalan que no hay diferencias significativas entre los grupos ya que la F calculada (1.08) es menor que la F de tablas (3.17).

Fuentes de la Varianza	gl	S.C.	M.C	F	P
Tipo de Enseñanza	2	19.66	9.83	2.05	0.05

Cuadro 11:

Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de Producción B-1

En el Cuadro 11 se observa que en la prueba de Producción B-1, los resultados del análisis mediante la prueba AVAR muestran que no existen diferencias significativas entre los grupos ya que la F calculada (2.05) es menor que la F de tablas (3.17)

Cuadro 12:

Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de Producción B-2

Fuentes de la Varianza	gl	S.C.	M.C	F	P
Tipo de Enseñanza	2	17.12	8.56	2.39	0.05

En la prueba de Producción B-2, (Cuadro 12) los resultados de la prueba AVAR señalan que no hay diferencia significativa entre los grupos. La F calculada (2.39) es menor que la F de tablas (3.17)

Como podemos observar, los resultados de la posprueba indican que Sí hubo diferencias significativas entre los grupos en el análisis estadístico y éstas se presentan en los apartados Interpretación A y en Interpretación B. En la tabla de las medias, en Interpretación A, se aprecia la preprueba con 7.27 y en la posprueba existe un incremento a 8.27. En Interpretación B, la preprueba presenta 4.93 y la posprueba 6.77. El análisis estadístico reporta diferencias significativas en estos grupos.

En los apartados de Producción A-1, A-2, B-1 y B-2 no hubo diferencias significativas aunque al revisar las medias de los grupos, sí se observan tendencias del GP hacia una mejoría en el conocimiento de las estructuras estudiadas.

Es importante resaltar que el GP NO recibió enseñanza de producción, pero sus resultados muestran que los alumnos mejoraron como lo hicieron los alumnos del GT. Los resultados que hemos revisado se analizarán con mayor detalle en la Discusión de los resultados.

6.2 Discusión de los resultados

Este estudio tuvo como fin obtener información sobre la relación entre la enseñanza orientada al procesamiento y la adquisición del pretérito y del copretérito en español. Con este propósito se utilizó un diseño experimental que proporcionó datos cuantitativos. En este apartado, se retoman los resultados presentados anteriormente y se interpretan de acuerdo con las consideraciones ya expuestas tanto en el marco teórico como en el planteamiento del problema.

6.2.1 Resultados cuantitativos

Con la finalidad de determinar el efecto de la enseñanza en el procesamiento sobre la adquisición del pretérito y del copretérito en español, participaron tres grupos en un diseño experimental para comparar las posibles diferencias. Un grupo recibió la enseñanza orientada al procesamiento, otro recibió la enseñanza tradicional dirigida a la producción correcta de las formas y el grupo control no recibió enseñanza acerca de los puntos gramaticales durante el tratamiento. En esta sección se discuten los resultados obtenidos en la investigación.

Los resultados cuantitativos revelaron diferencias entre los grupos de enseñanza. El análisis estadístico muestra que en la prueba de **Interpretación A (nivel oración)**, sí hay diferencias significativas entre los grupos.

Los datos señalan que entre el GP y el GT no hubo diferencias. Entre GP y GC, sí hubo diferencias significativas, ya que GP es mayor que GC. Entre GT y GC sí hubo diferencias significativas, ya que GT es mayor que GC.

Lo anterior se resume así:

GP = GT

GP > GC

GT > GC

En cuanto a la prueba de **Interpretación B (nivel discurso)**, el análisis estadístico señala que sí existen diferencias significativas entre los tres grupos. Los datos muestran que entre GP y GT hay diferencias significativas ya que GP es mayor que GT. Entre GP y GC sí hay diferencias significativas, porque GP es mayor que GC. Entre GT y GC no hay diferencias significativas.

Lo anterior se resume así:

GP > GT

GP > GC

GT = GC

En los apartados de **Producción A-1, A-2, B-1 y B-2** no hay diferencias significativas, aunque al revisar las medias de los grupos sí se observan tendencias del GP hacia una mejoría en el conocimiento de las estructuras estudiadas, como se observa en el esquema siguiente:

Producción A-1 Preprueba 4.55 Posprueba 8.05

Producción A-2 Preprueba 4.09 Posprueba 6.77

Producción B-1 Preprueba 2.73 Posprueba 5.23

Producción B-2 Preprueba 1.02 Posprueba 2.86

El GT por su parte, en las medias registradas también mostró una tendencia hacia la mejoría del conocimiento de las formas estudiadas:

Producción A-1 Preprueba 4.41 Posprueba 6.82

Producción A-2 Preprueba 3.41 Posprueba 6.91

Producción B-1 Preprueba 2.73 Posprueba 5.59

Producción B-2 Preprueba 6.77 Posprueba 3.89

Los resultados del GC mostraron variación en las medias obtenidas:

Producción A-1 Preprueba 5.00 Posprueba 6.60

Producción A-2 Preprueba 4.53 Posprueba 5.47

Producción B-1 Preprueba 4.60 Posprueba 4.13

Producción B-2 Preprueba 4.70 Posprueba 2.67

Como se observa, los resultados del GC en las pruebas de producción presentan dos calificaciones menores a las obtenidas en la prueba preliminar, que corresponden a las pruebas de Producción B-1 y Producción B-2.

Es importante resaltar que el GP **no** recibió enseñanza de producción, pero sus resultados muestran que los alumnos mejoraron como lo hicieron los alumnos del GT.

Para analizar los resultados, relacionamos las hipótesis con los datos obtenidos:

Hipótesis 1. La hipótesis señala que en la **interpretación** del pretérito y del copretérito a nivel oración, habrá diferencias significativas. Los estudiantes del grupo de procesamiento serán mejores que los del grupo tradicional o que los del grupo control. La hipótesis 1 se cumple en parte, pues hay diferencias significativas en los resultados de la prueba de Interpretación A, donde $GP > GC$, aunque no hubo diferencias significativas entre GP y GT.

Hipótesis 2. Ésta señala que en la **interpretación** del pretérito y del copretérito a nivel discurso habrá diferencias significativas entre los grupos. La hipótesis se cumple. El análisis muestra que los estudiantes del grupo

procesamiento obtuvieron mejores resultados que los estudiantes de los grupos tradicional y control: GP > GT, GP > GC, GT = GC.

Con base en estos resultados, podemos afirmar que sí hay diferencias en la manera en que los estudiantes que reciben instrucción de procesamiento, enseñanza tradicional o que no reciben instrucción de ninguna clase, interpretan un discurso en el que la referencia temporal de pasado está expresada únicamente por la morfología verbal.

Hipótesis 3. Esta hipótesis dice que no habrá diferencias significativas en la **producción** del pretérito y del copretérito entre los tres grupos. La hipótesis se cumple. Los alumnos del GP nunca realizaron actividades de producción durante la enseñanza, pero obtuvieron resultados semejantes a los de los alumnos del GT que recibieron una instrucción centrada en la producción de la forma.

Queremos enfatizar que los alumnos del grupo de procesamiento mejoraron tanto como el grupo tradicional que había recibido enseñanza centrada en la producción. Esto nos lleva a concluir que la enseñanza de procesamiento enfocada a la interpretación permite al estudiante producir la estructura sin haber recibido enseñanza de producción, lo que nos habla de que este tipo de instrucción lleva al alumno a incorporar la estructura gramatical en estudio a su sistema en desarrollo, a asimilarla y, como consecuencia, resulta una producción lingüística adecuada.

6.2.2 Comparación entre grupos

Comentaré los resultados obtenidos en el análisis de varianza enfocando, en primer término, aquellos aspectos positivos de la enseñanza de procesamiento que ya han sido reportados en diversos estudios que hemos mencionado en el capítulo uno. Observamos que los resultados de esta investigación no son exactamente iguales a los de VanPatten y Cadierno (1993), estudio que se ha tomado como base para la realización de los subsiguientes en esta línea, pero indican que la instrucción de procesamiento tiene un efecto mayor en el sistema en desarrollo de los estudiantes de

español que la enseñanza tradicional. Esto se debe a que la instrucción de procesamiento parece haber alterado la manera en que los alumnos procesaron el *input*, lo que tuvo un efecto en su sistema en desarrollo y esto les permitió producir las formas meta. La enseñanza tradicional logró que el grupo de enseñanza tradicional produjera las formas, pero tuvo poco impacto en cómo procesaron el *input*. Es decir, la instrucción de procesamiento parece haber proporcionado a los sujetos el conocimiento necesario para la comprensión y para la producción. Por su parte, la enseñanza tradicional parece haber proporcionado más conocimiento para la producción que para la interpretación.

Para explicar lo anterior a la luz del marco de adquisición de segundas lenguas, recordemos que en el segundo capítulo del marco teórico psicolingüístico se habla de la importancia de la instrucción de procesamiento que conlleva la conversión del *input* en *intake* como datos que quedan disponibles para ingresar al sistema en desarrollo del alumno. Vemos que la instrucción que se enfoca a alterar la forma en que el estudiante percibe y procesa el *input* tiene un mayor impacto en el desarrollo de su sistema que la instrucción que se enfoca a la producción. Aquí observamos que la instrucción de procesamiento y la enseñanza tradicional no auxilian al alumno de la misma forma. Por otra parte, es importante resaltar que el grupo de procesamiento logró resultados tan buenos en las tareas de producción como los obtenidos por el grupo de enseñanza tradicional en este aspecto.

6.2.3 Comentarios sobre interpretación

Como ya se vio, al analizar los resultados del AVAR encontramos que en la prueba de Interpretación A (nivel oración) hay diferencias significativas entre los grupos. El GP es mayor que el GC. El GP es igual que el GT y el GT es mayor que el GC.

La hipótesis 1 se cumple en parte, pues hay diferencias significativas en los resultados de la prueba de **Interpretación A**, donde $GP > GC$. Los resultados del grupo de procesamiento en la prueba de interpretación a nivel oración pueden deberse a los beneficios obtenidos de la instrucción de procesamiento,

la cual permite al alumno lograr un *intake* mejor que puede ser procesado e integrado a su sistema en desarrollo. Por otra parte, el grupo Procesamiento obtuvo resultados similares a los del grupo Tradicional. Esto podría deberse a que la enseñanza tradicional, aunque enfocada en la forma, también presta atención al significado y esto ayudó al grupo en la tarea de interpretación a nivel oración.

Al interpretar el discurso en tiempo pasado (**Interpretación B**), los estudiantes que recibieron la instrucción de procesamiento obtuvieron mejores resultados que los estudiantes que recibieron la enseñanza tradicional y que el grupo que no recibió instrucción. No hay diferencia significativa en la manera en la que los estudiantes que no recibieron instrucción y los que recibieron la enseñanza tradicional interpretaron el discurso en la prueba. El beneficio de esta enseñanza se refleja en los resultados obtenidos por el grupo de procesamiento.

Por otra parte, es importante mencionar que en las dos pruebas de interpretación, el grupo de enseñanza tradicional mejoró los resultados obtenidos en las pruebas preliminares. Tal vez esto podría explicarse porque, como ya se dijo, la enseñanza tradicional enfocada únicamente en la forma, también concede atención al significado temporal de las oraciones.

6.2.4 Comentarios sobre producción

En cuanto a la producción correcta de las formas del pretérito y del copretérito, el grupo de procesamiento también mejoró y no mostró diferencias significativas con respecto al grupo tradicional, aunque los estudiantes del grupo de procesamiento nunca produjeron la forma durante el tratamiento. Las medias obtenidas por el grupo de procesamiento muestran que se mejoraron los resultados preliminares en todas las pruebas de producción. Este resultado puede explicarse con base en el modelo teórico de procesamiento del *input* (VanPatten 1996), en el cual el logro del *intake* adecuado durante las actividades orientadas a la modificación en el procesamiento puede producir cambios en el sistema lingüístico, los cuales se hacen evidentes en la producción. El grupo de enseñanza tradicional, aunque no obtuvo una diferencia significativa, mostró tendencias positivas, ya que siempre logró

mejorar los resultados de las pruebas preliminares. No olvidemos que este grupo recibió una enseñanza enfocada en la producción de las formas del pretérito y del copretérito.

6.3 Los resultados y el modelo de adquisición

En este apartado discutiremos los resultados bajo el enfoque del modelo de adquisición que informó este estudio (VanPatten 1996). Hemos dicho ya que este modelo ubica el procesamiento del *input* como un primer proceso dentro del modelo de adquisición de la lengua, da cuenta de qué tipo de datos son necesarios para el sistema lingüístico en desarrollo. También se ha señalado que el modelo incluye tres procesos:

- I. El procesamiento del *input*, en el que se establecen las asociaciones entre forma y significado y se crea el *intake*.
- II. El proceso en el que se reestructura y se acomoda el *intake* y
- III. El uso de los mecanismos de acceso al sistema lingüístico para la producción.

Recordemos que la adquisición no procede en forma lineal, sino que la detección de una asociación forma-significado está sujeta a la formulación de hipótesis como señalan Tomlin y Villa (1994:196) en las que influyen los conocimientos ya adquiridos de la lengua meta. La detección de la relación forma-significado puede suceder en segundos (Tomlin y Villa, 1994), por lo que es de suponerse que la formulación de hipótesis ocurra durante las actividades del *input* estructurado como parte de un proceso dinámico, ya que las hipótesis se ponen a prueba para ser modificadas, confirmadas o rechazadas. Considerando este factor de tiempo, nuestra interpretación de la modificación del procesamiento tiene que ver naturalmente con los procesos de codificación y acomodación ubicados por VanPatten en el segundo proceso; de esta forma, en el procesamiento no existe división entre los procesos I y II.

Vista así, la intervención en el procesamiento en el primer proceso a través del *input* estructurado benefició la adquisición de la siguiente manera: en este estudio, los datos cuantitativos muestran que el grupo de procesamiento mejoró significativamente en la interpretación. El grupo tradicional también mejoró, aunque no tanto como el grupo de procesamiento. Los resultados nos

llevan a inferir que la enseñanza en el procesamiento logró crear un *intake* que se integró al sistema lingüístico en desarrollo, dado que también causó mejoría en la producción, aunque ésta no se practicara. El *input* estructurado llevó al grupo de procesamiento a establecer las asociaciones correctas entre forma y significado mediante los cambios en las estrategias de procesamiento con lo que proporcionó el tipo de datos necesario para la adquisición.

En cuanto al grupo de enseñanza tradicional, es posible que esta enseñanza también haya creado un *intake* para el sistema lingüístico en desarrollo, pero de otra manera. Su *intake* consistió principalmente en la asociación entre las formas del pretérito y del copretérito del pasado en español y la interpretación temporal de actividades coincidentes con el tiempo pasado y esto pudo haber ayudado en la prueba de interpretación.

Lo anterior puede resumirse señalando que la instrucción de procesamiento parece haber proporcionado al estudiante un conocimiento disponible tanto para la comprensión como para la producción, mientras que la enseñanza tradicional puede haber proporcionado un conocimiento disponible principalmente para la producción. Esto nos hace concluir que los dos tipos de enseñanza no ayudan al alumno de la misma forma.

Es necesario resaltar que esta investigación se realizó con estudiantes de distintas nacionalidades que estudiaban español en la ciudad de México. Los diferentes estudios reportados sobre la instrucción de procesamiento, se han llevado a cabo con estudiantes monolingües de inglés, francés e italiano y con estudiantes de habla hispana. En este sentido, este estudio representa un área nueva que queda abierta a investigaciones posteriores.

En el capítulo 7, se presentan las conclusiones que se derivan de esta tesis.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

La enseñanza de las formas del pretérito y del copretérito es uno de los temas con mayor grado de dificultad para los estudiantes de español. Se trata de un tema gramatical complejo que tradicionalmente ha representado un reto para el estudiante de esta lengua.

Para realizar este estudio, se escogió como base teórica el modelo de instrucción de procesamiento de VanPatten,(1996). Este tipo de instrucción gramatical tiene como objetivo modificar la forma en que el estudiante presta atención a los datos del *input*. El complejo tema de la enseñanza del pretérito y del copretérito es abordado desde un ángulo diferente, ya que el modelo de enseñanza conduce al alumno a desarrollar estrategias de procesamiento que de otra forma no usaría. En este punto, mi aportación ha consistido en utilizar en la enseñanza de español como segunda lengua un modelo que antes no se había usado. Por otra parte, esta investigación se caracteriza porque los sujetos estudian español como segunda lengua en el CEPE de la UNAM es decir, estudian en un contexto de inmersión, pero, a diferencia de los estudios realizados anteriormente con este modelo, no son hablantes de una única lengua, sino que tienen diferentes nacionalidades, por lo que hablan lenguas distintas. Por este motivo, podemos considerar este estudio como una contribución que se agrega a las investigaciones que han utilizado con buenos resultados la instrucción de procesamiento.

En esta investigación se compararon tres grupos de estudiantes: GP, GT y GC. Los materiales de procesamiento y de enseñanza tradicional se desarrollaron de acuerdo con el tipo de enseñanza correspondiente. Los resultados de las pruebas se analizaron mediante un análisis de varianza y se enfocaron a los resultados en la interpretación y en la producción. En general, el grupo de procesamiento fue mejor que el grupo tradicional, aunque también obtuvo resultados semejantes a los del grupo tradicional.

Para comprender los resultados de la investigación, me parece importante retomar las declaraciones de la psicología cognoscitiva expuestas en el marco teórico de esta tesis en donde se señala que existen dos clases de conocimiento, el declarativo y el procedimental. En la memoria de largo plazo

se guarda la información declarativa: el qué son las cosas y el conocimiento procedimental; cómo se hacen las cosas. El modelo de VanPatten está basado en un enfoque cognoscitivista, y permite desarrollar adecuadamente el conocimiento declarativo de forma que cuando este conocimiento se almacena, queda una información confiable, genuina, acerca del tema en cuestión mientras que el conocimiento procedimental permite al alumno elaborar las estrategias necesarias para la adquisición. En el caso de las formas verbales del pretérito y del copretérito, el alumno sabe qué son y para qué se usan, es decir, reconoce que el pretérito indica una acción terminada y el copretérito, una acción en proceso. Por otra parte, como vimos ya en el marco teórico, la atención es de importancia capital para detectar y almacenar información, así como para formar y probar hipótesis. La atención permite al estudiante seleccionar y extraer del *input* la información que necesita. Si tomamos en cuenta que el alumno tiene una atención de recursos limitados, estos recursos se enfocarán en primer término al significado del mensaje y después a los rasgos formales de la lengua. En este caso, una actividad de procesamiento va enfocada a centrar la atención del estudiante en el significado del mensaje.

Considero que los resultados obtenidos en esta investigación están relacionados con la forma en que se asignan los recursos de la atención del estudiante. No podemos olvidar que el modelo de VanPatten es una propuesta de enseñanza que tiene la finalidad de lograr que el alumno, a partir del *input* que recibe, obtenga una excelente información para almacenarla en la memoria de largo plazo.

Los resultados confirman el valor del modelo psicolingüístico de VanPatten (1996) porque muestran que las actividades orientadas al procesamiento ayudan al alumno a modificar las estrategias de procesamiento para lograr un *intake* enriquecido que integre a su sistema lingüístico en desarrollo. Estos resultados pueden interpretarse como una incorporación del *input* estructurado para fomentar los cambios cognoscitivos que operan en el proceso de adquisición. Al analizar lo antes expuesto, podemos considerar que esta tesis presenta una aportación en el campo de la adquisición de lengua en general y de la adquisición de español como segunda lengua en particular. Es una contribución en la adquisición de una segunda lengua porque presenta una

alternativa a la dificultad que tiene el alumno al estudiar el pretérito y el copretérito del español.

En este estudio se comprueba la validez de las propuestas de la psicología cognoscitiva acerca del desarrollo adecuado del conocimiento declarativo y procedimental que permitió al grupo de procesamiento obtener resultados excelentes en la interpretación de la oración y del discurso.

Es importante reconocer el valor de las actividades de procesamiento realizadas de acuerdo con los lineamientos propuestos por VanPatten (1996) que incluyen, entre otras características, la práctica en la interpretación de una forma y su significado. La elaboración del material de procesamiento según estos criterios contribuyó al mejoramiento del *intake*, según el modelo teórico de VanPatten (1996) en particular, las actividades de tipo referencial que guiaron la formulación de las hipótesis correctas.

Por otra parte, este estudio proporciona información no solamente acerca de los efectos de la instrucción formal en la adquisición de una segunda lengua, sino que representa un apoyo en las investigaciones relacionadas con el importante papel que tiene el procesamiento del *input* en la adquisición de una segunda lengua. La enseñanza de la gramática se ha visto aquí como una intervención en los procesos y en las estrategias que usan los estudiantes durante el procesamiento del *input* y no como la explicación y práctica de formas gramaticales. Una contribución de esta tesis lo constituye el resultado obtenido por el grupo de procesamiento en la prueba de interpretación a nivel discurso, en donde resultó superior a los otros grupos.

Entre las limitaciones a este estudio quiero señalar que los efectos de la instrucción de procesamiento no pudieron probarse por un lapso de tiempo mayor debido a la problemática que plantean los cursos de español en el CEPE. Estos tienen una duración de sólo seis semanas y los grupos de estudiantes no continúan juntos en los cursos siguientes por diversos motivos. Esto impidió realizar una prueba posterior a la que se aplicó al terminar el tratamiento.

Es necesario comentar que en las actividades que se desarrollaron para la enseñanza de procesamiento predominan los verbos con valor habitual del copretérito. No sucede lo mismo con el valor continuo. A pesar de esto, el grupo de procesamiento obtuvo muy buenos resultados. El estudio cuantitativo de los valores en esta investigación permite concluir que es posible que el conocimiento del valor habitual de los verbos haya permitido al alumno captar el valor continuo que tal vez no se estudió profundamente.

Como una sugerencia para futuras investigaciones, convendría realizar estudios en los que se maneje uno solo de los valores del copretérito, por ejemplo, estudiar el tiempo pasado solamente con acciones habituales o situaciones interrumpidas con el copretérito. En este caso, el alumno puede ver los dos valores en una narración.

En relación con las implicaciones pedagógicas, es necesario considerar qué tipo de instrucción formal es más efectivo en la enseñanza de una lengua. Los resultados de esta investigación pueden ser un estímulo para el profesor de español como segunda lengua y una opción a la interrogante que se le plantea acerca de cómo debería enseñar la gramática en el salón de clases.

Este estudio amplía los resultados obtenidos por VanPatten y Cadierno (1993), Cadierno (1995), VanPatten y Sanz (1995), Buck (2000), Cheng (2004) y otros más en los que se sugiere que la enseñanza proporcionada como una intervención directa en las estrategias de procesamiento del *input* del estudiante parece tener un mayor impacto en el sistema en desarrollo que el que resulta de la enseñanza tradicional de gramática, formada por la explicación de la gramática y la producción de la forma gramatical en estudio. Lo anterior no significa que se debería eliminar la práctica de la producción en el aula porque el alumno necesita practicar la producción para tener oportunidad de desarrollar sus habilidades para acceder al sistema en desarrollo y así lograr una producción con fluidez. En otras palabras, las habilidades de producción deberán realizarse en el salón de clase después de la instrucción centrada en el *input*.

Esta investigación apoya el papel del *input* comprensible en el salón de clase ya que las actividades realizadas por el grupo de procesamiento requerían que los estudiantes respondieran a la información proporcionada por

el *input*. Es decir, en estas actividades el significado siempre estaba en el centro de la información. Por el contrario, las actividades en las que participó el grupo de enseñanza tradicional a veces consistían en actividades mecánicas en donde el significado no siempre estaba en el foco.

Actualmente, la enseñanza de una lengua plantea al profesor el reto de lograr que se dé en un ambiente comunicativo que propicie la adquisición de la lengua. En este aspecto, debemos señalar que la instrucción de procesamiento va de acuerdo con los enfoques comunicativos de enseñanza de lengua basados en el *input* como por ejemplo, el Enfoque Natural y otros.

Al referirme a los resultados obtenidos en este estudio en la prueba de Interpretación B, es importante citar a Lee, J. (2004: 319) quien escribe acerca de las futuras direcciones de la investigación de procesamiento. Al hablar acerca de los instrumentos de evaluación que se han utilizado para establecer los efectos de esta instrucción, Lee comenta que se ha demostrado que como resultado de haber recibido la instrucción de procesamiento, los estudiantes pueden interpretar y producir formas correctas en una segunda lengua; sin embargo, señala que existe una limitación en los datos y ésta consiste en la ausencia de tareas de interpretación *a nivel de discurso* que pudieran confirmar los efectos más amplios de la instrucción de procesamiento en dichas tareas de interpretación. Por lo anterior, plantea la hipótesis de que la instrucción de procesamiento llevará a una mejoría significativa en las tareas de interpretación a nivel de discurso. Comenta que esta hipótesis debe confirmarse por medio de investigaciones que no se han realizado pues las investigaciones se han enfocado en tareas de producción orales y escritas, y composiciones guiadas (VanPatten y Sanz, 1995; Sanz 1997; Cheng, 2004) entre otros.

En relación con el planteamiento de Lee, en este estudio se demuestra que su hipótesis se cumple. Vimos ya que, a nivel de discurso, los estudiantes del grupo de procesamiento obtuvieron mejores resultados que los estudiantes de los grupos tradicional y de control. Por lo anterior, este resultado representa una aportación al campo de la investigación en enseñanza de procesamiento porque contribuye a confirmar los efectos de esta instrucción en las tareas de interpretación a nivel discurso, lo que a la fecha no ha sido reportado por otros estudios.

Considerando los resultados de esta investigación, se puede proponer utilizar el modelo de VanPatten en la enseñanza de lenguas en el CEPE. Esto conlleva una propuesta de cursos para profesores de español como segunda lengua con la idea de proporcionarles una mejor herramienta para su trabajo. Por otra parte, es importante considerar la elaboración de materiales de apoyo, por lo menos para los temas que presentan un mayor grado de dificultad en la enseñanza- aprendizaje del español, como los verbos ser y estar, las preposiciones por y para y el modo subjuntivo, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Akerberg, M. 2006. "Pretérito perfecto compuesto vs pretérito simple: su adquisición en portugués por hablantes de español". *Estudios de Lingüística Aplicada* Año 24 Número 44, 77-111.
- Alarcos Llorach, E. 1973. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- _____ 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alcina, J. y J.M. Blecua 1980. *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.
- Andersen, R. 1986. "El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma". En *Adquisición del lenguaje – Acquisicao da linguagem*, ed. J. Meisel, 115 - 38 Frankfurt: Vervuert.
- Andersen, R. 1991. "Developmental sequences: the emergency of aspect marking in second language acquisition". En T. Huebner y C. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam: John Benjamin 305-324
- Andersen, R. y Y. Shirai 1994. « Discourse motivations for some cognitive acquisition principles ». *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press No. 16 133-156
- Anderson, J.R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bardovi-Harlig, K. 1992 "The relationship of form and meaning: a cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language". *Applied Psycholinguistics*. No. 13 253-278
- _____ 1995. "A narrative perspective on the development of tense/aspect system in second language acquisition" *Studies in Second Language Acquisition* 17, 263-291
- _____ 1999. "From morpheme studies to temporal semantics". *Studies in Second Language Acquisition*. No. 21 341-382
- _____ 2000. *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form,*

Meaning and Use. Blackwell Publishers Inc.

- Bello, A. 1984. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF, S.A. (Colección EDAF Universitaria).
- Bello, A. 1983. Homenaje a Andrés Bello. Edición Juan M. Lope Blanch. México: UNAM.
- Benati, A. 2004 "The Effects of Structured Input Activities and Explicit Information on the Acquisition of the Italian Future Tense". En *Processing Instruction Theory, Research and Commentary* Edited by B. VanPatten. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated Publishers 207- 225
- Bernárdez, E. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- _____ 1983 (comp.) *Lingüística del Texto*. Madrid: Arco Libros.
- Bever, T.G. 1970. "The cognitive basis for linguistic structures". En J.R. Hayes (Ed.) *Cognition and the development of language*. New York: Wiley 279-362
- Binnick, R. 1991. *Time and the verb. A guide to tense and aspect*. New York: Oxford: Oxford University Press.
- Bosque, I. y V. Demonte. 1999. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe Tomo II
- Brinton, L. 1988. *The Development of English Aspect Systems*. Cambridge University Press.
- Buck, M. 2000. *Procesamiento del lenguaje y adquisición de una segunda lengua. Un estudio de la adquisición de un punto gramatical en inglés por hispanohablantes*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ 2005. "Tiempo y aspecto en la adquisición de la gramática". *Adquisición de Segundas Lenguas*. M. Akerberg (Compiladora), México, CELE UNAM 73-86
- _____ 2006. "La interpretación de distinciones aspectuales por parte de alumnos de inglés como segunda lengua". *Estudios de Lingüística Aplicada* Año 24 Número 44, 37-54
- Buck, M. y F. Colombo 1996. "Visión paramétrica del aspecto verbal". *Estudios de Lingüística Aplicada*. Año 14 No. 23-24 29-36
- Cadierno, T. 1992. *Explicit Instruction in Grammar: a Comparison of Input*

Based and Output Based Instruction in Second Language Acquisition. Tesis Doctoral. Urbana: Universidad de Illinois.

- Cadierno, T. 1995. "Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish tense". *The Modern Language Journal*, 79 (2) 179-193
- Cadierno, T. 1995. "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua". *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, Universidad de Alcalá, No. 4 67-85
- Calsamiglia B. H. y A.Tusón. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* Barcelona:Ariel.
- Castañeda, S. 1991 "Conociendo la cognición", material de la cátedra Dr. José Gómez Robleda En *Diseño de Medios para Desarrollo Cognitivo en la Enseñanza Universitaria de las Ciencias* Facultad de Psicología, UNAM.
- Celce-Murcia, M. & D. Larsen Freeman 1999 *The grammar book*. 2a. edición, Heinle & Heinle.
- Cook, V. 1989. "Universal grammar theory and the classroom" *System* 17:169-182
- Colombo, F. 2003. *El subsistema de los tiempos pasados de indicativo en el español. Semántica y Sintaxis*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S.P, 1967. « The significance of learner's errors ». *IRAL*, 5, 161-170
- Charadeu, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- Cheng, A. 1995. *Grammar instruction and input processing: the acquisition of Spanish ser and estar*. Unpublished doctoral Thesis. University of Illinois at Urbana- Champaign.
- _____ 2004. "Processing instruction and Spanish Ser and Estar: Forms with Semantic.Aspectual Values". En *Processing Instruction Theory, Research and Commentary*. Edited by B. VanPatten, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 119-141
- Da Silva, H. Y A. Signoret. 1996. *Temas sobre la adquisición de una lengua*. México: UNAM.

- Dahl, O. 1984. "Temporal distance: Remoteness distinctions in tense aspect system". En B. Butterworth, B. Comrie & O. Dahl (Eds.) *Explanation for language universals*. Berlin: Mouton, 105-122
- De Miguel A. E. 1992. *El aspecto en la sintaxis del español: Perfectividad e impersonalidad*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Doughty, C. 1991. Second Language Instruction does make a difference. *Studies in Second Language Acquisition* 13:431-469
- Doughty, C. & J. Williams (Eds.) 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* Cambridge: Cambridge University Press.
- Dry, H. 1981. "Sentence aspect and the movement of narrative time". *Text*, 1. 233-240
- _____ 1983. "The movement of narrative time". *Journal of Literary Semantics* 12, 19-53
- Ellis, R. 1989. "Are classroom and naturalistic language acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules". *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (3), 305-328
- _____ 1990. "Gramaticality judgments and learner variability" En H. Burmesiter and P. Rounds (Eds.) *Variability in Second Language Acquisition*. Oregon: Oregon University Press. 25-60
- _____ 1994. "Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition". En J. Hulstijn & R. Schmidt (Eds.) *Consciousness in second language learning* AILA Review, Vol. 11 37-56
- Ellis, R. 2001. *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Malden Mass:University of Michigan.
- Faerch, C. & G. Kasper, 1986. "The role of comprehension in second language learning". *Applied Linguistics* 7. 257-274
- Flashner, V.E. 1989. "Transfer of aspect in the English oral narratives of native Russian speakers". En H. Dechert & M. Raupach (Eds.) *Transfer in language production*. Norwood, N.J. Ablex. 71-97
- García F. L. 1998. *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Gili Gaya, S. 1982. *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Bibliograf.
- Givón, T. 1982. "Tense aspect modality: The Creole prototype and beyond". En

- P. Hopper (Ed.) *Tense-aspect: Between semantics and pragmatics*. Amsterdam: Benjamins 115-163
- Godfrey, D.L. 1980. "A discourse analysis of tense in adult ESL monologues". En D. Larsen Freeman (Eds.) *Discourse analysis in second language research*. Rowley, M.A.: Newbury House 92-110
- González, C. 2005. "El proceso de adquisición del tiempo pasado en alumnos japoneses de español como segunda lengua". *Memorias del Tercer Simposio Internacional La enseñanza del español y la cultura a extranjeros*. México:UNAM 93-99
- Gutiérrez Araus, M.L. 1995. *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Granda, B. 2004. *La expresión de la temporalidad en textos narrativos en español como segunda lengua*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ 2005. "Adquisición de tiempo y aspecto en textos narrativos en español como segunda lengua". *Adquisición de Segundas Lenguas*. Marianne Akerberg (Compiladora), México, CELE UNAM 87-109
- Harley, B. 1993. "Instructional strategies and SLA in early French immersion". *Studies in Second Language Acquisition* 15/2 245-260
- Hasbún, L. 1995. *The role of lexical aspect in the acquisition of the tense/aspect system in L2 Spanish*. Ph. D. Diss. Indiana University.
- Hergerhahn. B.R. y M.H. Olson. 1997. *Theories of Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hopper, P.J. 1979. "Aspect and foregrounding in discourse". En T. Givón (Ed.) *Syntax and Semantics: Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, 213-241
- Hopper, P. & S.A. Thompson 1980. "Transitivity in grammar and discourse". *Language* 56, 251-299
- Ignatieva, N. 1992. "Un estudio contrastivo de la categoría del aspecto en español y ruso". En *Estudios de Lingüística Aplicada* 15-16 129-142
- Jurado, M. 2000. La diferencia pretérito/copretérito. Una explicación basada en los conceptos de "Aspecto" y "Tipos de situaciones" y su aplicación a la enseñanza del español a extranjeros". *Lingüística Mexicana*. Vol. I Núm 1 27-43

- Klein, W. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. 1982. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Longman.
- _____ 1985. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- _____ 1992. "Formal grammar instruction: another educator comments". *Tesol Quarterly* 20/2: 409-411
- Krashen, S. & T. Terrell 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. San Francisco: Alemany Press.
- Kumpf, L. 1984. "Temporal Systems and universality in interlanguage: A case Study". En F. Eckman, L. Bell & D. Nelson (Eds.) *Universals of second language acquisition*. Rowley, M.A: Newbury House 132-143
- Lafford, B.A. 1996. *The development of tense/aspect relation in L2 Spanish narratives: Evidence to test competing theories*. Paper presented at the Second Language Research Forum, Tucson, AZ.
- Lafford, B y R. Salaberry 2003. *Spanish second language acquisition state of the science*. Washington, D.C.:Georgetown, University Press.
- Larsen- Freeman, D. 1991 "Teaching English as a Foreign Language". En M. Celce Murcia (Ed) Boston: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. & M.H Long 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Labov, W. 1972. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & J. Waletzky 1967. "Narrative analysis: Oral versions of personal Experience". En J. Helm (Ed.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press 12-44
- Lee, J. F. 2004. "On the Generalizability, Limits, and Potential Future Directions of Processing Instruction Research". En *Processing Instruction Theory, Research and Commentary* Edited by B. VanPatten. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers 311-323
- Lee, J. y B. VanPatten 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: Mc.Graw Hill, Inc.

Lightbown, P. 1983. "Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition". En H. Selinger & M. Long (Eds.) *Classroom-oriented research in second language acquisition* Rowley, MA: Newbury House, 217-243

Lightbown, P. y N. Spada. 1995. *How Languages are Learned*. O U P.

_____ 1990. "Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching". *Studies in Second Language Acquisition* 2 429-448

Liskin-Gasparro, J. 2000. "The acquisition of temporality in Spanish oral narratives: Exploring learner's perception". *Hispania* 83, 4:830-44

Long, M.H. 1981. "Input, interaction and second language acquisition". En Winitz (Ed.) *Native language and foreign language acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 379, 259-278.

_____ 1983. Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly* 17(3), 359-382

_____ 1988. "Instructed interlanguage development". En L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* Rowley, MA: Newbury House 115-141

_____ 1991. "Focus on form: a design feature in language teaching methodology". En K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamin 39-52

_____ 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie & T. Bathia (Eds.) *Handbook of research on second language acquisition* New York: Academic, 413-468

_____ 1997. "Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse". En G.M. Jacobs (Ed.) *Language classroom of tomorrow: Issues and responses*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre 148-169

- Long, M.H. & G. Crookes 1992. "Three approaches to task-based syllabus design". *TESOL Quarterly*, 26 (1), 27-56
- Long, M.H. y Robinson 1998. "Focus on form: Theory, research, and practice". En Doughty, C. y J. Williams. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press 15-41
- Lubbers de Quesada, M. 2005. "Perspectivas aspectuales del presente y del imperfecto en español". En Lubbers Quesada, M. Y R. Maldonado (Eds.) *Dimensiones del aspecto en español*. México: UNAM.
- _____ 2006. "La percepción de las propiedades semánticas y la adquisición de la morfología verbal en el español como L2". *Estudios de Lingüística Aplicada* Año 24 Número 44 México:UNAM. 11-35
- Lyons, J. 1977. *Semantics*. Vol. 2 Cambridge: Cambridge University Press.
- MacLenan, L. 1962. *El problema del aspecto verbal. Estudio crítico de sus presupuestos*, Madrid: Gredos.
- McGuigan, F.J. & R.J. Peters 1965. "Assesing the effectiveness of Programmed texts: Methodology and some findings". *Journal of Programmed Instruction* 3 23-34
- McGuigan, F.J. 1967. "The G Statistic. An index of amount learned" *Journal of National Society for Programmed Instruction*. No. 6 14-16
- McGuigan, F.J. 1974. "Amount Learned: An empirical basis for grading teachers and students". *Teaching of Psychology* No. 1 10-15
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- _____ 1990. "Restructuring". *Applied Linguistics* 11 113-128
- McLaughlin y Heredia, R. 1996. "Information processing approach to research on second language acquisition and use". En *Handbook of Second Language Acquisition*. Ritchie y Bhatia, T.K. San Diego: Academic Press, 213-228

- McLaughlin, B., T. Rossman y B. McLeod. 1983. "Second Language Learning: An Information Processing Perspective". *Language Learning* Vol. 33 No. 2 Jun. 135-158
- Maingueneau, D. 1996. *Términos Claves del Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Maqueo, A. M. 1984. *Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español*. México: Limusa.
- _____ 1990. *Español para extranjeros Primer grado*. México: Limusa.
- Meillet, A. 1965. *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris: Champion, 1965
- Mendoza F. A. 1998. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Gráficas Signo, S.A.
- Moreno de Alba, J. 1978. "Los pretéritos de indicativo". En *Valores de las formas verbales en el español de México*. México: UNAM, 43-88
- _____ 2003. "¿Puede ser imperfecto el pretérito perfecto?" En *Estudios sobre los tiempos verbales*. México: UNAM 101-119
- Mourelatos, A. 1981. "Events, Processes, States" P. T A. Zen (Eds.) *Syntax and Semantics : Tense and Aspect*, New York: Academic Press 191-212
- Neumann, O. 1990. "Visual attention and action". En O. Neumann & W. Prinz (Eds.) *Relationships between perception and action: Current approaches*. Berlin: Springer, 227-267
- _____ 1996. "Theories of attention". En O. Neumann y A. Sanders (eds), *Handbook of Perception and Action, Vol. 3 Attention*. San Diego: Academic Press 389-446
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O Malley, M. y A. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Odlin, T. 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pienemann, M. 1987. "Psychological constraints on the teachability of languages". En C. Plaff (Ed.) *First and second language acquisition processes*. 143-168
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press
- Rall, M. Y D. Rall 1981. "Gramática pedagógica del alemán para hispanohablantes: las reglas de posición de la oración alemana". *Estudios de Lingüística Aplicada* 1:6-44
- Ramsay, V. 1990. *Development stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish*. Ph. D. Diss, University of Oregon.
- Reinhart, T. 1984. "Principles of Gestalt Perception in the temporal organization of narrative texts". *Linguistics*, 22, 779-809
- Richards, J. y T. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Robinson, P. 1995. "Review Article. Attention, Memory and the "Noticing" Hypothesis". *Language Learning* 45-2, June 1995 283-331
- _____ 2003. "Attention and memory during SLA". En Doughty, C. Y M.H. Long (Editores) *The Handbook of Second Language Acquisition*. 631-678
- Roca Pons, J. 1975. *Introducción a la Gramática*. Barcelona: Teide
- Rojo, G. y A.Veiga. 1999. "El tiempo verbal. Los tiempos simples". En *Gramática descriptiva de la lengua española*. Dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa Calpe.
- Russinovich, Y. 1990. "Valores aspectuales en el español". *Hispanic Linguistics* 4:1
- Rutherford, W. 1988. *Second Language Grammar: Teaching and learning*. London: Longman.
- Salaberry, R. 1997. "The role of input and output practice in second language acquisition". *Canadian Modern Language Review* 53, 422-451
- _____ 1998. "The development of aspectual distinctions in L2 French classroom learning". *The Canadian Modern Language Review* 54/4 June 508-542
- _____ 1999. "The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish". *Applied Linguistics* 20/2 151-178

- _____ 2000. *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. Amsterdam: John Benjamins
- _____ 2003. "Tense aspect in Verbal Morphology" *Hispania*, Vol. 86, No. 3 559-572
- _____ 2005. "El desarrollo de la morfología del tiempo pasado en español como L2: un estudio piloto" En Lubbers Quesada y Maldonado (Editores). *Dimensiones del aspecto en español*. Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Querétaro 125-148
- Sánchez, M. 1991. *Procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas.
- Sanz, C. 2004. "Computer Delivered Implicit Vs. Explicit Feedback in Processing Instruction". En *Processing Instruction Theory, Research and Commentary* Edited by B. VanPatten. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers 241-255
- Schmidt, R. 1983. "Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult". En N. Wolfson & E. Judd (Eds.) *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, M.A.: Newbury House 137-179
- _____ 1990. "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11, 127-158
- _____ 1993. "Consciousness, learning and interlanguage pragmatics". En G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.) , *Interlanguage Pragmatics*, New York: Oxford University Press, 21-42
- _____ 1994. "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics". *AILA Review*, 11, 11-26
- _____ 1995. "Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning". En R. Schmidt (ed) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning and Teaching*. Second Language Teaching and Curriculum Center Technical Report No. 9. Honolulu: University of Hawaii Press. 1-64
- _____ 2001. "Attention". En P. Robinson Ed. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, 3-32
- Seco, R. 1975. *Manual de Gramática Española*. Madrid: Aguilar.
- Sharwood Smith, M. 1985. "From input to intake. An argumentation in Second Language Acquisition". En S.M. Gass y C.G. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, M.A.: Newbury House 394-403

- _____ 1986. "Comprehension versus Acquisition: Two ways of processing input". *Applied Linguistics* 7 239-274
- _____ 1991. "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research*, 7 (2) 118-132
- Shiffrin, R.M. y W. Schneider 1977. « Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory". *Psychological Review*, 84, 127-190.
- Shirai, Y. & R. Andersen. 1995. "The acquisition of tense and aspect". *Applied Linguistics* 202/2 743-762
- Silva-Corvalán, C. 1983. "La narración oral española: estructura y significado". En E. Bernárdez (comp.) *Lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros, 265-292
- Slobin 1973. "Cognitive prerequisites for the development of grammar". En C. Ferguson y D. Slobin (Eds.) *Studies of child language development* New York: Holt, Rinehart and Winston 175-208
- Smith, C. 1991. "The parameter of aspect". En *Studies in linguistics and philosophy*. Kluwer Academic Publishers, The Netherlands Vol. 43
- Spada, N. 1997. "Form focused instruction and second language acquisition : a review of classroom and laboratory research ". *Language Teaching* 30 73-87
- Spada, N. Y P.M. Lightbown. 1993. "Instruction and the Development of Questions in L2 Classrooms". *Studies in Second Language Acquisition* 15/2
- Taylor, J. 1993. "Some pedagogical implications of cognitive linguistics" En Geiger, R. Y A. Rudzka – Ostyn (eds) *Conceptualization and Mental processing in language*. Berlin – New York.
- Terrell, T. 1991. "The role of grammar instruction in a communicative approach". *The Modern Language Journal* 75 (1) 52-63
- Tomlin, R. y V. Villa 1994. "Attention in cognitive science and second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203
- Van Dijk, T.A. 2003. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

- Van Messeem, M.I. 2006. "Efectos de la intervención didáctica en la adquisición de las distinciones aspectuales de la lengua francesa". *Estudios de Lingüística Aplicada* Año 24 Número 44, 113-130.
- VanPatten, B. 1985. "Communicative value and information processing in second language acquisition". En Larson, Judd y Messerschmidt (eds). *On TESOL '84 A brave new world for TESOL*, Washington DC, TESOL 89-99.
- _____ 1990. "Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness". *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- _____ 1993. "Grammar teaching for the acquisition-rich classroom". *Foreign Language Annals* 26/4: 435-450
- _____ 1994. "Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistics features and research methodology". *AILA Review* 11, 27-36
- _____ 1996. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. 2004a. (Editor) *Processing Instruction* New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. y T. Cadierno. 1993. "Explicit instruction and input processing". *Studies in Second Language Acquisition* 15:225-243
- VanPatten, B. y T. Cadierno 1993. "SLA as input processing: A role for instruction". *The Modern Language Journal*, 77 45-57
- VanPatten, B. y C.Sanz 1995. "From input to output: Processing instruction and communicative tasks". En Eckman (eds), *Second Language Acquisition Theory and Practice*, New Jersey: Erlbaum 169-185
- VanPatten, B. Y S. Oikenon. 1996. The causatives variables in processing Instruction: Explanation vs structured input activities". *Studies in Second Language Acquisition*.
- VanPatten, B y C. Fernández. 2004. "The long term effects of processing instruction" En B. VanPatten (Editor) *Processing Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. Y W. Wong 2004. "Processing instruction and the French causative: another replication" En *Processing Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 97-118

- VanPatten, B. Williams, J., Rott, S. y Overstreet, M.(Editores) 2004b. *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. New Jersey: Erlbaum
- Vendler, Z. 1967. "Verbs and times". En Z. Vendler (ed), *Linguistics in Philosophy*.New York: Cornell University Press. 97-121
- Wallace, S. 1982. "Figure and ground: the interrelationships of linguistic categories". En *Tense-Aspect: between Semantics and Pragmatics*. Typological Studies in Language. Vol. 1 Hopper, P. (Ed.) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Weinrich, H. 1974. *Estructura y función de las formas en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- White, L. 1991. "Adverb placement in second language acquisition: Some positive and negative evidence in the classroom". *Second Language Research*, 7 (2), 133-161
- Weinrich, H. 1968. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Wickens, C.D. 1989. "Attention and skilled performance". En D.H. Holding (ed.) *Human skills*. New York: John Wiley 71-105
- Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, W. 2004. "The Nature of Processing Instruction" En *Processing Instruction Theory, Research and Commentary*. Edited by B. VanPatten, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers 33-63

ANEXO 1.
MATERIAL DE ENSEÑANZA DE PROCESAMIENTO

(HOJA DE INFORMACIÓN PARA EL ALUMNO)

EL PRETÉRITO

Tiempo verbal que indica el término de una acción o serie de acciones. Se sabe cuando empezó el tiempo y cuando terminó.

Ejemplo: La mesa se rompió.

Juan recibió la carta de su novia.

Verbos regulares (tercera persona en singular)

Se suprime la terminación ar, er, ir a la raíz del verbo y se sustituye por – ó, -ió

	Hablar	Beber	Vivir
Él	habló	bebió	vivió

Actividad 1

De acuerdo con lo que escuches, subraya en la columna el verbo en tiempo

presente o en pasado.

- | | |
|----------------|-----------|
| 1. a) presente | b) pasado |
| 2. a) presente | b) pasado |
| 3. a) presente | b) pasado |
| 4. a) presente | b) pasado |
| 5. a) presente | b) pasado |
| 6. a) presente | b) pasado |

- | | |
|-----------------|-----------|
| 7. a) presente | b) pasado |
| 8. a) presente | b) pasado |
| 9. a) presente | b) pasado |
| 10. a) presente | b) pasado |

(El profesor leerá lo siguiente):

1. María limpió la casa.
2. El muchacho visitó a su abuela.
3. Pedro canta con sus amigos.
4. El maestro tocó el piano.
5. La joven tiene unos pantalones azules.
6. El niño juega con su primo.
7. Elena recibió las llaves de su nueva casa.
8. Pepe salió del departamento a las ocho.
9. La mujer saludó al visitante.

10. El gato corre en el jardín

Actividad 2

1. Bill está en Acapulco frente al mar. Llegó la noche pasada de la ciudad de México y recuerda que el día anterior fue difícil porque preparó su viaje en muy poco tiempo.

Lee las oraciones y marca con X en la línea lo que hizo Bill antes de salir de viaje y lo que hace ahora en Acapulco.

	En México	En Acapulco
1. Compró unos zapatos cómodos	_____	_____
2. Toma un refresco frío	_____	_____
3. Preparó la ropa necesaria	_____	_____
4. Revisó la cámara fotográfica	_____	_____
5. Se pone crema en el cuerpo	_____	_____

Escucha a tu profesor y marca con X lo que Bill hizo antes y lo que hace ahora

	Antes	Ahora
6.	_____	_____
7.	_____	_____
8.	_____	_____
9.	_____	_____
10.	_____	_____

(Hoja para el profesor)

	Antes	Ahora
6. Habla con un amigo	_____	_____
7. Arregló la maleta	_____	_____
8. Cerró las ventanas	_____	_____
9. Toma una limonada	_____	_____
10. Compra una camisa fresca	_____	_____

Actividad 3

¿Qué actividades realizó un estudiante para preparar sus vacaciones?. Piensa en tu último viaje y decide marcando con V (verdadero) las opciones que consideres ciertas

1. Preparó su ropa	_____
2. Limpió sus tenis	_____
3. Guardó en la maleta el cepillo de dientes	_____
4. Salió a comprar leche	_____
5. Compró rollos para su cámara	_____
6. Bailó en una discoteca	_____
7. Reservó los boletos de avión	_____

Actividad 4

Laura es la directora de una escuela para niños. Ella es la persona que atiende a los padres de familia y a las profesoras de la escuela. Ahora está en un día de campo con los niños de la escuela.

Marca con X las actividades de Laura en la escuela y en el campo.

	En la escuela	En el campo
1. Contestó el teléfono	___	___
2. Juega con los niños	___	___
3. Habló con varios padres de familia	___	___
4. Pone la comida en las mesas	___	___
5. Ordenó unos papeles	___	___

Escucha a tu profesor y marca con X lo que Laura hizo antes y lo que hace ahora

	Antes	Ahora
6.	___	___
7.	___	___
8.	___	___
9.	___	___
10.	___	___

(Hoja para el profesor)

6. Acompaña a una niña a buscar su pelota
7. Leyó un libro
8. Escribió un aviso para los profesores
9. Sirve la limonada
10. Comió carne y ensalada

Actividad 5

Un profesor contesta una evaluación sobre su mejor alumno. Marca con SI las oraciones que creas que señaló.

El alumno:

1. Aprendió sobre varios temas _____
2. Leyó muchos libros por semana _____
3. Asistió a las clases todos los días _____
4. Sacó malas calificaciones _____
5. Necesitó muchas explicaciones _____

¿Cuántas oraciones tienen un SI?

Compáralas con las de un compañero y vean cuáles son diferentes

Actividad 6

Ayer Paola cumplió 18 años y tuvo una fiesta. Llegaron sus amigos a felicitarla y ella se divirtió mucho. Hoy, después de la fiesta, Paola está muy ocupada.

En las siguientes oraciones, marca con F las actividades que Paola realizó en la fiesta y con H las que realiza hoy.

1. Preparó la comida. _____
2. Limpia la cocina y el comedor. _____
3. Observa sus regalos. _____
4. Escuchó su música favorita. _____
5. Se pintó cuidadosamente. _____
6. Arregla la sala. _____

Actividad 7

Piensa en tu vida de estudiante y marca únicamente las actividades que ya realizó una estudiante.

1. ___ Asistió a clases en la mañana
2. ___ Leyó un libro en la biblioteca.
3. ___ Cenó un poco de pastel.
4. ___ Va a una fiesta.
5. ___ Se levanta a las ocho.
6. ___ Nadó en el club.
7. ___ Escucha las explicaciones del profesor.

Actividad 8

Lee atentamente

Pedro es una persona muy sociable. Estudia en la universidad donde tiene muchos amigos. Es un muchacho fuerte y amable que paga sus propios gastos con el dinero que gana trabajando como empleado de una tienda.. A Pedro le gusta ahorrar*, pero no le importa salir con sus amigos al cine o al futbol una vez a la semana.

*ahorrar – guardar dinero

1. ¿ Qué hizo Pedro el sábado?

Marca con X las actividades que creas que realizó.

1. () Cocina un pastel.
2. () Llevó la ropa a la lavandería
3. () Bailó en una fiesta.
4. () Compró boletos para el futbol.
5. () Invita a Acapulco a todos sus amigos.
6. () Limpió toda su casa.
7. () Lavó su coche.

2. Lee de nuevo las oraciones y subraya dos actividades que tú hiciste el fin de semana. Compáralas con las de tu vecino de mesa y escribe abajo cuáles fueron iguales.

Actividad 9

Sigue las instrucciones:



1

2

3

4

1. Observa los dibujos.

2. Escribe en las líneas cada número de la descripción que lee tu profesor.

2. Mira los dibujos y observa si es verdadera o falsa la información en cada oración. Escribe V o F.

- () En el número 4, un oso robó los pescados de Juan.
- () En el número 1, un oso llegó a la orilla del río..
- () En el número 3, el oso saludó a Juan.
- () En el número 2, Juan capturó un pez.

(*) El profesor lee la descripción sobre el pescador y el oso:

Número 1. Juan pescaba en el río cuando un oso llegó a la orilla.

Número 2. Juan pescó un pez. El oso lo observaba.

Número 3. Lentamente, el oso se acercó a la bolsa de los pescados.

Número 4. Mientras Juan capturaba otro pez, el oso le robó sus pescados.

(HOJA DE INFORMACIÓN PARA EL ALUMNO)

P R E T É R I T O

Verbos irregulares

Se agrupan por el tipo de irregularidad que presentan:

Grupo 1. Cambio a *u*

Ejemplo: poder, estar, poner, tener, saber

Él *pudo, estuvo, puso, tuvo, supo*

Grupo 2. Cambio a *i*

Ejemplo: hacer, venir, decir

Él *hizo, vino, dijo*

Grupo 3. Verbos irregulares independientes.

Ejemplo: ser, ir

Él *fue* a Acapulco, *fue* ingeniero

Grupo 4. Ejemplo: dormir, morir **Él *durmió, murió***

Grupo 5. Ejemplo: seguir, sentir **Él *siguió, sintió***

Grupo 6. Ejemplo: ver, dar, querer **Él *vio, dio, quiso***

Grupo 7. Ejemplo: traer **Él *trajo***

Actividad 10

Lee atentamente.

Carolina arregló la casa porque unos amigos llegarán pronto a visitarla. **Lee las oraciones y marca únicamente las actividades que realizó para recibirlos.**

1. Puso los libros en orden en el librero. _____
2. Hizo unos arreglos de flores. _____
3. Pone una cinta en la grabadora _____
4. Salió al cine con su novio. _____

5. Trajo toallas nuevas. _____
6. Estuvo muy contenta en la fiesta del sábado _____
7. Hace un letrero de bienvenida _____
8. Trae revistas nuevas _____

Actividad 11

Hoy fue el primer aniversario del matrimonio de Luis y Adela.

¿Qué actividades crees que realizó el esposo en el día?

Márcalas con una X.

1. Trajo flores para Adela _____
2. Pidió dos lugares en un buen restaurante _____
3. Fue al cine con ella _____
4. Compra un regalo _____
5. Pone la música favorita de Adela _____
6. Hace un pastel _____
7. Hizo una tarjeta para ella _____

Actividad 12

Marca las actividades que realizó una madre de familia.

1. Estuvo en dos reuniones _____
2. Puso la ropa en la lavadora _____
3. Ve una telenovela _____
4. Fue al supermercado _____
5. Tiene un examen de matemáticas _____
6. Pudo hacer un pastel _____
7. Trajo verdura para la cena _____

Actividad 13

Ayer Luis se levantó temprano e hizo muchas cosas diferentes:

- Fue a la tienda
- Consiguió harina y huevos
- Trajo todo en una bolsa
- Estuvo ocupado en la cocina
- Puso algo en la estufa

2. De acuerdo con lo que leíste, ¿qué crees que hizo Luis?

Subraya la oración que selecciones.

1. Compra la despensa de una semana
2. Hizo un pastel

Actividad 14

Mónica platica con Liliana sobre diferentes temas. Lee las oraciones de la columna A y señala en el paréntesis cuál de las preguntas de la columna B crees que corresponda a cada afirmación.

A

1. Juan durmió en casa de Pedro. ()
2. Mi suegra estuvo en mi casa una semana. ()
3. El médico dijo que seré mamá en poco tiempo. ()
4. Mi esposo pudo arreglar el coche. ()
5. Finalmente, ella supo la verdad sobre su nacimiento. ()
6. Mi esposo tuvo mucho trabajo anoche. ()
7. Juan hizo mucho ejercicio hoy en la mañana. ()

B

- a) ¿Se enojó con su esposa?
- b) ¿Fue muy difícil tenerla?
- c) ¿Es mecánico?

- d) ¿Qué quieres tener?
- e) ¿En cuál telenovela?
- f) ¿Y qué desayunó?
- g) ¿Y no llegó a dormir?

(HOJA DE INFORMACION PARA EL ALUMNO)

COPRETERITO

1. Tiempo verbal que indica una acción habitual o una situación continua en el pasado. No se sabe cuándo comienza o cuándo termina. Acción imperfectiva.

Ejemplo: María lavaba la ropa todos los días

Verbos regulares

Se suprime la terminación ar, er, ir a la raíz del verbo y se sustituye por –
aba, -ía

	Hablar	Beber	Vivir
Él	hablaba	bebía	vivía

Actividad 1

Hoja para el alumno

Escucha las oraciones y marca en las columnas con X si la oración expresa una acción terminada o una acción habitual o no terminada.

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| 1 a) Acción terminada ____ | 1 b) Acción habitual ____ |
| 2 a) Acción terminada ____ | 2 b) Acción habitual ____ |
| 3 a) Acción terminada ____ | 3 b) Acción habitual ____ |
| 4 a) Acción terminada ____ | 4 b) Acción habitual ____ |
| 5 a) Acción terminada ____ | 5 b) Acción habitual ____ |
| 6 a) Acción terminada ____ | 6 b) Acción habitual ____ |
| 7 a) Acción terminada ____ | 7 b) Acción habitual ____ |
| 8 a) Acción terminada ____ | 8 b) Acción habitual ____ |
| 9 a) Acción terminada ____ | 9 b) Acción habitual ____ |
| 10 a) Acción terminada ____ | 10 b) Acción habitual ____ |

El profesor leerá las oraciones

1. Jorge lavó su coche.
2. Elena visitaba los museos.
3. El profesor tocó el piano.
4. Elisa recibía a sus invitados en la sala.
5. Pedro perdía las llaves fácilmente.
6. El perro corrió por toda la casa.
7. Juan saludaba a sus amigas.
8. Inés tenía un vestido azul.
9. La niña jugaba con su gato.
10. El hombre salió del trabajo a las diez de la noche.

Actividad 2

Raquel realizaba muchas actividades en su casa y ahora consiguió empleo en una tienda.

Marca con C las actividades que hacía en casa y con T las que hace en la tienda.

1. Ordenaba la casa. _____
2. Contestaba el teléfono _____
3. Atiende a los compradores _____
4. Preparaba la comida. _____
5. Escucha quejas de los clientes. _____

2. Ahora escucha a tu profesor y marca cada oración con C o con T

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Hoja para el profesor

6. Lleva café para todos.
7. Lavaba el piso.
8. Hacía la comida.
9. Limpia los aparatos eléctricos.

10. Compraba el pan para cenar.

Actividad 3

¿Te acuerdas de tu profesor del curso anterior?

Lee las oraciones y márcalas con verdadero (V) o falso (F)

1. () Le gustaba enseñar.
2. () Comía en clase.
3. () Corregía los errores.
4. () Hablaba de política.
5. () Llegaba tarde al salón de clases.
6. () Se enojaba con los alumnos.

Actividad 4

1. Enseguida encontrarás algunas actividades que realizaba Nicolás en la universidad. **Compáralas con tus propias actividades y marca si tú las hacías.**

	Yo lo hacía	Yo no lo hacía
1. Despertaba muy temprano	_____	_____
2. Hacía ejercicio diariamente	_____	_____
3. Desayunaba a las ocho	_____	_____
4. Viajaba en bicicleta a la Universidad	_____	_____
5. Tenía clases toda la mañana	_____	_____
6. Vendía sus libros usados	_____	_____

2. **Compara tus respuestas con las de un compañero. Marquen con X las que tengan los dos.**

1. Despertaba muy temprano	_____
2. Hacía ejercicio diariamente	_____
3. Desayunaba a las ocho	_____
4. Viajaba en bicicleta a la Universidad	_____
5. Tenía clases toda la mañana	_____
6. Vendía libros usados	_____

Actividad 5

El gerente de una empresa dio una información excelente sobre Mónica, su ex-secretaria. Señala con una X las oraciones que usó en su información.

1. () Llegaba siempre temprano al trabajo.
2. () Resolvía los problemas de la oficina.
3. () Saluda a los visitantes.
4. () Leía las revistas en las horas de trabajo.
5. () Contestaba amablemente el teléfono.
6. () Recibía a los clientes con cortesía.
7. () Escribe informes en la computadora.
8. () Faltaba al trabajo con frecuencia.
9. () Arreglaba diariamente el archivo.

Paso 2

Escribe en la línea dos de las cualidades de Mónica.

Actividad 6

Marca cada oración con V (verdadero) si te identificas con ella o con F (falso) si no lo haces.

	V	F
Cuando Luis era niño ...		
1. Lloraba si no había luz	_____	_____
2. Quería mucho a sus amigos	_____	_____
3. Rompía los juguetes	_____	_____
4. Hablaba en los exámenes	_____	_____
5. Se dormía a las nueve	_____	_____
6. Comía dulces y chocolates	_____	_____
7. Deseaba ser grande	_____	_____

Actividad 7

¿Recuerdas cuáles eran las costumbres de tu hermano (primo) a los 13 años?

Marca con SÍ o NO.

1. Olvidaba bañarse _____
2. Comía muchos chocolates _____
3. Leía artículos deportivos _____
4. Dormía con su perro _____
5. Escuchaba música de rock _____
6. Tenía el cabello largo _____
7. Veía revistas de modas _____

Actividad 8

Rosy trabajaba como empleada en una sala de belleza. **En la lista, marca las actividades que desarrollaba.**

1. Arreglaba las manos. ()
2. Pintaba las uñas. ()
3. Leía el periódico. ()
4. Escucha las conversaciones de las clientes. ()
5. Cortaba el cabello de los clientes. ()
6. Aplicaba tintes en el cabello. ()
7. Prepara refrescos para las empleadas. ()
8. Hacía peinados modernos. ()
9. Abre la puerta del salón de belleza ()

Actividad 9

Selecciona un familiar tuyo (madre, padre, tía) y escribe sus datos. **Marca con una X lo que hacía cuando era joven.**

Familiar _____
Nombre _____

- ___ 1. Estudiaba italiano.
- ___ 2. Vivía con sus padres y hermanos
- ___ 3. Trabajaba en una oficina
- ___ 4. Salía con su novio (a) todos los sábados
- ___ 5. Leía revistas sobre cine
- ___ 6. Escribía artículos en una revista.
- ___ 7. Obtenía excelentes calificaciones.
- ___ 8. Descansaba en casa los fines de semana.
- ___ 9. Se reía de los chistes.

Actividad 10

1. Nora platica a Sofía sus experiencias en la escuela secundaria. **Marca verdadero (V) si tú las hacías también y falso (F) si no.**

	V	F
Ella:		
1. Escondía los lentes del profesor	_____	_____
2. Aprendía algo nuevo diariamente	_____	_____
3. Jugaba en el equipo de futbol	_____	_____
4. Compraba pan a media mañana	_____	_____
5. Se divertía mucho en el descanso	_____	_____
6. Copiaba las respuestas de sus amigas	_____	_____
7. Dibujaba al profesor en el pizarrón	_____	_____
8. Resolvía los exámenes rápidamente	_____	_____
9. Pedía siempre más explicaciones	_____	_____

2. Trabaja con un compañero. Pídele que conteste SI o NO a las oraciones que siguen y comparen si los dos tienen respuestas iguales.

	SI	NO
- Resolvía los exámenes rápidamente	_____	_____
- Aprendía algo nuevo todos los días	_____	_____
- Jugaba en un equipo deportivo	_____	_____

(HOJA DE INFORMACIÓN PARA EL ALUMNO)

COPRETERITO

Verbos irregulares

Únicamente hay tres verbos irregulares en copretérito:

Ir - Él iba
Ser - Él era
Ver - Él veía

Recuerda que el copretérito indica una acción habitual o una situación continua en el pasado. No se sabe cuándo comienza o cuándo termina. Señala una acción imperfectiva.

Actividad 11

De acuerdo con lo que escuches, subraya en la columna el verbo en tiempo presente o en copretérito.

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1. a) presente | b) copretérito |
| 2. a) presente | b) copretérito |
| 3. a) presente | b) copretérito |
| 4. a) presente | b) copretérito |
| 5. a) presente | b) copretérito |
| 6. a) presente | b) copretérito |
| 7. a) presente | b) copretérito |
| 8. a) presente | b) copretérito |
| 9. a) presente | b) copretérito |
| 10. a) presente | b) copretérito |

Hoja para el profesor

Objetivo: distinguir entre presente y copretérito

1. La mujer veía las flores con interés.
2. Kevin manejaba su viejo coche.
3. Juan Gutiérrez era un gran actor de teatro.
4. Esa mujer cuida a los enfermos ancianos.

5. Elisa iba al gimnasio cerca de su casa.
6. Ella come solamente verduras.
7. María ve dos películas los domingos.
8. Sue va a las fiestas con su novio.
9. Lucy escribía muchas cartas a sus amigas.
10. Pierre es un buen alumno en clase de español.

Actividad 12

1. De acuerdo con el tema, haz una correspondencia entre los dos grupos de oraciones.

1. ¿Qué veía Juan en el cine? ()
2. ¿Quién era la novia de Juan? ()
3. ¿Adónde iba Laura tan rápidamente? ()
4. ¿Qué hacía Inés en la calle? ()
5. ¿Quién era el invitado que llegó tarde? ()

- a) ___ Era un doctor
- b) ___ Iba por una medicina.
- c) ___ La mujer que iba con él.
- d) ___ Veía su nuevo coche.
- e) ___ Veía una película.

Actividad 13

Lee con atención:

Luis era una persona muy responsable. Lavaba su coche y limpiaba la casa. Iba con su perro al jardín, cerca de su casa. Allí, el perro corría un buen rato. Luis veía otros animales en ese lugar, pero no se peleaban con su perro.

De acuerdo con la lectura, marca las oraciones verdaderas.

1. Luis trabajaba mucho. ()
2. El iba al jardín a ver correr a su perro. ()
3. El perro va a la tienda con Luis. ()

4. El dueño del perro quiere venderlo. ()
5. El perro jugaba con una perra de su misma raza. ()
6. Luis encontraba otros animales en el jardín. ()

Actividad 14

Subraya la frase que complete adecuadamente la oración:

1. A pesar de la distancia, Luis trabajaba en esa ciudad Anocheció/hace tiempo
2. Con mucho interés, el gerente veía a los vendedores
Ayer/frecuentemente
3. Afortunadamente, Miguel recibió su cheque mensual Hoy/siempre
4. Sin excusa alguna, la familia viajaba a Suiza
En las vacaciones/el año pasado
5. El avión de María Elena llegó puntual a Cancún Anocheció/diariamente
6. Desafortunadamente, Javier perdió el tren a Querétaro
Constantemente/ayer
7. La mujer subió por el antiguo elevador Ayer/siempre
8. El hombre rompió la silla sin querer Diariamente/ese día
9. La clase de francés terminaba a las diez Anocheció/todos los días
10. Enrique le escribió una carta a su novia Siempre/ la semana pasada

A N E X O 2

MATERIAL DE ENSEÑANZA TRADICIONAL

(HOJA DE INFORMACIÓN PARA EL ALUMNO)

EL PRETÉRITO

Tiempo verbal que indica el término de una acción o de una serie de acciones. Se sabe cuando empezó el tiempo y cuando terminó.

Ejemplo: *La mesa se rompió.*
Juan recibió mi carta.

Verbos regulares (tercera persona, singular)

Se suprime la terminación ar, er, ir a la raíz del verbo y se sustituye por -ó, -ió

Ejemplo:

hablar	beber	vivir

El habló	bebíó	vivió

Ejercicio #1

Completa las oraciones conjugando el verbo en pretérito

1. Ayer Juan (arreglar)_____ la lavadora.
2. La clase pasada la maestra nos (dar)_____ las calificaciones.
3. El martes pasado Jennifer(visitar) _____ el museo de Antropología.
4. El nunca (amar) _____ a su novia como ella lo quiso..
5. Ayer Lilia me (hablar) _____ sobre su negocio.

Completa las oraciones conjugando el verbo en pretérito

1. La secretaria (perder) _____ unos documentos de trabajo.
2. El jefe (regresar) _____ a la oficina en la noche.
3. Pilar (llevar) _____ una solicitud de empleo.
4. El novio de María (llegar) _____ en el avión desde Miami.
5. El autobús de los alumnos (salir) _____ a Oaxaca a las ocho.

Ejercicio #2

Lee el párrafo y después cambia los verbos del presente al pretérito.

Memo llega a la escuela y pregunta por el horario de inscripciones. Recoge la solicitud en la oficina de información. Luego, pasa a la caja para comprar el nuevo libro para su curso. Un día después, asiste a su primera clase. Ese día llueve mucho.

Memo _____ a la escuela y _____ por el horario de inscripciones. _____ la solicitud en la oficina de información. Luego, _____ a la caja para comprar el nuevo libro para su curso. Un día después, _____ a su primera clase. Ese día _____ mucho.

Ejercicio # 3

Llena los espacios con el verbo en pretérito para conocer las actividades de Susy el fin de semana pasado.

El viernes Susy (bailar) _____ toda la noche en una fiesta de cumpleaños. Allí ella (conocer) _____ a varias jóvenes que la invitaron a Cuernavaca. El sábado ella (nadar) _____ en un club. Después (caminar) _____ por el Jardín Borda. Más tarde ella (visitar) _____ la Plaza Cuernavaca. Susy (regresar) _____ a la ciudad de México muy tarde, pero muy contenta.

Ejercicio #4

Completa las oraciones siguientes con el verbo en pretérito.

1. Juan _____ a Canadá el año pasado.

viajar

2. Ayer el niño _____ muchos dulces.

comer

3. Mónica _____ esa novela a los 15 años.

leer

4. Pedro _____ a María a una fiesta anoche.

llevar

5. Elena _____ la televisión ayer toda la tarde.

ver

6. El sábado ella _____ a comer con su familia.

salir

Ejercicio #5

Conjuga los verbos en pretérito para saber lo que hizo Lucía.

Una mañana ocupada

Ayer en la mañana, Lucía (recibir) _____ a los niños de su hermana y (preparar) _____ el desayuno para todos. Después, (llevar) _____ el perro a pasear. Al regreso, (salir) _____ de nuevo al mercado donde (comprar) _____ lo necesario para la comida de todos. Luego, (encontrar) _____ a su amigo Néstor quien la (acompañar) _____ a la casa y le (llevar) _____ las bolsas del mercado.

Finalmente, Lucía (acostarse) _____ unos minutos a descansar.
Ella no comprende por qué (dormirse) _____ inmediatamente.

Ejercicio #6

Completa las oraciones con el verbo en pretérito

1. Laura (recibir) _____ un auto como regalo en su cumpleaños.
2. Ana le(hablar) _____ a Luis por teléfono ayer.
3. Mi mamá (esperar) _____ al doctor durante dos horas.
4. Anoche, Patricia (leer) _____ la noticia en el periódico.
5. El ingeniero (llegar) _____ ayer para revisar la construcción.
6. Pepe (oír) _____ las noticias en la radio.

Ejercicio #7

Lee los párrafos y cambia los verbos en presente al pretérito

Leticia estudia en las mañanas un curso para ser profesora de inglés. En las tardes da clases a alumnos mexicanos.

Laura va a Cuernavaca los fines de semana. Allí trabaja y después visita a sus amigos de la escuela.

Pablo trabaja en un restaurante del centro de la ciudad. Él recibe a los clientes y los atiende. Después sale a la oficina y revisa los pedidos del día.

Ejercicio # 8

Completa las oraciones en pretérito conjugando el verbo correctamente.

Elena (vivir) _____ en la colonia Florida y (asistir) _____ a clases de arte. El maestro (llevar) _____ a los alumnos a diferentes museos y (revisar) _____ las tareas. Elena (sentirse) _____ muy bien en el curso porque le (gustar) _____ las pinturas antiguas.

Carlos le cuenta a Jorge una historia que le pasó a un amigo. Conjuga los verbos en pretérito para que la conozcas.

Ayer Rodrigo (decidir) _____ ir al cine con Teresa. El (tomar) _____ el metro hasta el cine. (comprar) _____ los boletos temprano. (esperar) _____ a Teresa durante dos horas en la entrada. Teresa (llamar) _____ por teléfono y él (enterarse) _____ de que ella olvidó la cita.

(HOJA DE INFORMACIÓN PARA EL ALUMNO)

VERBOS IRREGULARES EN PRETERITO

Se agrupan por el tipo de irregularidad que presentan

Grupo 1: Cambio a *u*

Ejemplo: poder, estar, poner, tener, saber

Él *pudo, estuvo, puso, tuvo, supo*

Grupo 2: Cambio a *i*

Ejemplo: hacer, venir, decir

Ella **hizo, vino, dijo**

Grupo 3: Verbos irregulares independientes.

Ejemplo: ser, ir

Él **fue** a Acapulco, **fue** ingeniero

Grupo 4. Ejemplo: dormir, morir **El durmió, murió**

Grupo 5. Ejemplo: seguir, sentir **Él siguió, sintió**

Grupo 6. Ejemplo: ver, dar, querer **El vio, dio, quiso**

Grupo 7. Ejemplo: traer **Él trajo**

Ejercicio # 9

Para saber qué hizo ayer José Luis, conjuga los verbos en pretérito.

José Luis (tener) _____ que trabajar ayer para su escuela.

El (reunir) _____ papel periódico, (ir) _____ a las casas de sus vecinos, (estar) _____ en la tienda de la esquina de su casa, (hacer) _____ varias llamadas telefónicas y él (conseguir) _____ más de 10 kilos de papel usado. Luego, (llevar) _____ el papel a la escuela.. El dinero será para la escuela de una colonia pobre.

Conjuga los verbos en pretérito para conocer más detalles sobre este tema.

1. José Luis _____ papel periódico a sus primos.
pedir
2. Un amigo _____ cinco kilos de periódicos y revistas.
traer
3. Ayer, no _____ a donde llevar el papel.
saber
4. El chofer _____ por los paquetes de papel.
ir
5. Su profesora _____ a felicitarlo.
llegar

Ejercicio # 10

Llena los espacios con el verbo en pretérito.

1. Ayer (ser) _____ el cumpleaños de Leticia.
2. Ella (dormir) _____ menos que otros días.
3. (estar) _____ en el salón de belleza en la mañana.
4. (ir) _____ a la tienda a comprarse un vestido.
5. Su amiga Lilia (hacer) _____ un pastel para la fiesta.
6. Su novio (traer) _____ unos mariachis a cantar.
7. Leticia (tener) _____ un día muy alegre.

Llena los espacios con el verbo en pretérito para conocer sobre el viaje de Eric.

1. Eric (viajar) _____ a Mitla y a Monte Albán en sus últimas vacaciones.
2. El (conseguir) _____ lo necesario para acampar.
3. (Salir) _____ a Oaxaca en camión un viernes por la noche.

4. Eric (comprar) _____ artesanías indígenas.
5. Bertha, su novia, (escribir) _____ un diario sobre el viaje.

Ejercicio # 11

1. Laura escribe una carta a su amiga Luz y le habla sobre un viaje.

Conjuga los verbos en pretérito para leer la carta.

En las últimas vacaciones, mi amiga Marina (conocer) _____ el estado de Oaxaca. Ella (visitar) _____ la ciudad de Oaxaca en donde los españoles construyeron un gran número de templos durante la colonia. También (estar) _____ en las ruinas de Mitla y de Monte Albán y (observar) _____ que los mixtecos y zapotecos (ser) _____ grandes artistas.

2. Ahora escribe en cada línea una oración lo que hizo tu mejor amiga en sus últimas vacaciones.

1. Ella _____
2. También _____
3. _____

Conjuga los verbos en pretérito para saber lo que pasó en Chapultepec.

Un paseo por el bosque

Ayer, Ana María (ir) _____ al Bosque de Chapultepec con su familia. Ella le (pedir) _____ a su mamá visitar el zoológico para ver los animales. Ana María (hacer) _____ algunas travesuras: Ella (traer) _____ comida para los monos y (poner) _____ azúcar en el agua de los patos. Su hermana le (decir) _____ a su mamá y la mamá le (pedir) _____ a Ana que se portara mejor.

Ejercicio # 12

Elena fue a comer al restaurante el domingo pasado.

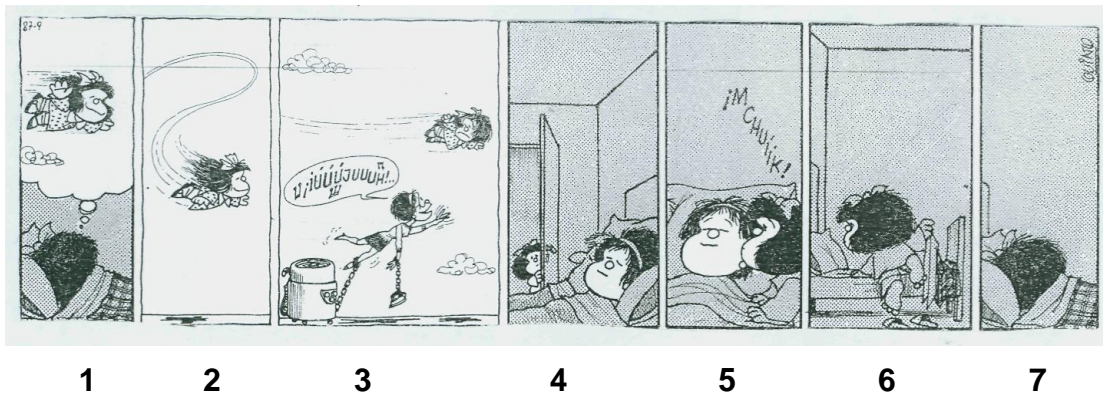
Llena los espacios en blanco con el verbo en pretérito para saber lo que sucedió.

Ella (pedir) _____ la carta al mesero y (escoger) _____ una sopa, ensalada, carne y postre. Elena (opinar) _____ que la comida era deliciosa. Sin embargo, Elena no tuvo dinero suficiente para pagar, por lo que ella (pensar) _____: ¿Por qué comí tanto? Esa tarde, Elena (lavar) _____ todos los platos sucios del restaurante.

Escribe en las líneas alguna experiencia parecida que conozcas.

Ejercicio # 13

1. Observa los cuadros y describe lo que soñó anoche Mafalda.



En el cuadro 1 Mafalda soñó

En el cuadro 2

En el cuadro 3

En el cuadro 4

En el 5

En el 6

En el 7

**Compara tus respuestas con las de un compañero.
¿Cuáles son iguales y cuáles son diferentes?**

(HOJA DE INFORMACIÓN PARA EL ALUMNO)

EL COPRETÉRITO

Tiempo verbal que indica una acción habitual o una situación continua en el pasado. No se sabe cuando comienza o cuando termina. Acción imperfectiva.

Ejemplo: María lavaba la ropa todos los días.

Formación

Verbos regulares

Se suprime la terminación *-ar, -er, -ir* a la raíz del verbo y se sustituye por *-aba, -ía*

Hablar beber vivir

El hablaba bebía vivía

Ejercicio # 1

¿Cuáles eran las costumbres de Kimberly en la Universidad? **Conjuga los verbos en copretérito.**

1. Ella _____ a las seis de la mañana.
 despertar
2. Diariamente, _____ dos kilómetros.
 correr
3. _____ a su perro con ella.
 llevar
4. _____ su desayuno.
 preparar
5. Antes de las ocho, _____ a sus clases.
 salir

Conjuga los verbos en copretérito

1. Amelia (limpiar) _____ su recámara diariamente.
2. Don Ricardo (manejar) _____ su camión hasta Acapulco a veces.
3. La empleada no (fumar) _____ en todo el día.
4. El perro (morder) _____ a los que pasaban cerca.
5. Mi amiga (nadar) _____ dos horas en el club todos los sábados.
6. Ignacio (viajar) _____ por Europa en sus vacaciones.

Ejercicio 2

Llena los espacios con el copretérito del verbo para conocer a esta alumna.

1. Maike (estudiar) _____ mucho en clase de español.
2. Diariamente, (llegar) _____ antes de la hora de clase.
3. Siempre (hacer) _____ las tareas completas
4. (pedir) _____ más información sobre gramática.
5. Nunca (faltar) _____ a clases.

En la narración, completa los espacios con el verbo en copretérito.

Hace años la familia Sánchez (tener) _____ una casa en Acapulco. La casa (estar) _____ cerca de Puerto Marqués y (ser) _____ chica, pero cómoda. Había un jardín al frente. (tener) _____ dos recámaras a la derecha y una a la izquierda.

También (contar) _____ con una cocina y dos baños. El mar (estar) _____ cerca de la casa. La familia (ir) _____ con frecuencia de vacaciones.

Ejercicio #3

Iván se divertía mucho durante sus vacaciones en México. Conjuga los verbos en copretérito para saber lo que hacía.

1. En Teotihuacán _____ a las pirámides.
subir
2. Siempre _____ en autobús.
viajar

3. _____ fotografías en todas partes.
Tomar
4. _____ lugares interesantes.
recorrer
5. _____ a las fiestas de los pueblos.
asistir

Escribe los verbos en copretérito:

La población de Tenochtitlan (tener) _____ menos de 80,000 habitantes en el año de 1521. En aquel momento, sólo cuatro ciudades europeas: París, Milán, Nápoles y Florencia (pasar) _____ de 100,000 habitantes. Ninguna ciudad española (llegar) _____ a ese número. Sevilla (contar) _____ con 45,000.

En Tenochtitlan, por todas partes se (levantar) _____ pirámides rematadas por templos. Entre ellos (resaltar) _____ el enorme Templo Mayor.

Ejercicio #4

¿Qué hacían Javier y su mamá en un día de campo?

Llena los espacios con el verbo en copretérito para saberlo.

La mamá:

1. _____ la tienda de campaña para descansar en ella.
arreglar
2. _____ una deliciosa comida fría.
preparar
3. _____ agua y café suficiente para los dos.
llevar
4. _____ después de comer.
descansar

Javier:

1. _____ hacia la montaña.
caminar
2. _____ frutas en los árboles cercanos.
conseguir

3. _____ de la montaña hojas y plantas raras.
traer
4. _____ todo el tiempo con su perro.
Jugar

Ejercicio # 5

1. Lee el párrafo.

Ernesto trabaja en una fábrica de ropa. Viaja a diferentes ciudades de América dos veces al mes. Lleva sus productos y los vende en las tiendas. Por eso, gana mucho dinero.

En las líneas, escribe los verbos en copretérito.

Ernesto _____ en una fábrica de ropa. _____ a diferentes ciudades de América dos veces al mes. _____ sus productos y los _____ en las tiendas. Por eso, _____ mucho dinero.

3. Lee el párrafo y escribe en las líneas el verbo en copretérito

Billy **es** empleado de una compañía extranjera. **Sale** con frecuencia para tomar cursos de especialización en su área. Billy no **disfruta** su casa que **es** muy amplia y **tiene** dos pisos. El **viaja** mucho, pero le **gusta** su trabajo.

Billy _____ empleado de una compañía extranjera. _____ con frecuencia para tomar cursos de especialización en su área. Billy no _____ su casa, que _____ muy amplia y _____ dos pisos. El _____ mucho, pero le _____ su trabajo.

Ejercicio # 6

Llena los espacios con el verbo conjugado en copretérito para saber lo que hacía Inés cuando vivía en Canadá.

1. _____ para ver las tiendas.
caminar
2. _____ timbres para las tarjetas postales de sus amigas.
comprar
3. _____ las cartas a la oficina de correos.
llevar
4. _____ los mensajes de sus familiares.
leer
5. _____ cartas para su novio todos los días.
escribir

Llena los espacios con el verbo en copretérito para saber lo que hacía Pedro ayer a las seis de la tarde.

1. _____ con una amiga.
platicar
2. _____ café en el restorán.
tomar
3. _____ planes para sus vacaciones.
hacer
4. _____ un cigarro.
fumar
5. _____ de un día de mucho trabajo.
descansar

Pregunta a tu vecino qué hacía ayer a las seis de la tarde. Escribe en la línea su respuesta.

(HOJA DE INFORMACIÓN PARA EL ALUMNO)

COPRETÉRITO

Verbos irregulares

Únicamente hay tres verbos irregulares en copretérito:

Verbos:

Ir - *El **iba** a jugar tenis los fines de semana.*

Ser - *Su hermano **era** militar.*

Ver - *Ella **veía** la belleza de las montañas.*

Ejercicio # 7

Conjuga los verbos en copretérito y conoce la experiencia de una joven en el hospital.

1. La enferma (ver) _____ el jardín con muchos árboles desde su ventana.
2. El médico (ir) _____ diariamente al hospital a visitarla.
3. La comida que le daban (ser) _____ muy nutritiva.
4. La familia de la enferma (ver) _____ contenta su recuperación.
5. Su novio le (llevar) _____ flores todos los días.

Ejercicio # 8

Conjuga los verbos en pasado con pretérito y copretérito, según corresponda.

Marianne (viajar) _____ de Estados Unidos a México la semana pasada. Su avión (llegar) _____ a la ciudad a media noche, pero ella no (tener) _____ que ir sola al hotel. La familia de su amiga Rosa la (esperar) _____ en el aeropuerto cuando ella (llegar) _____. Después Marianne (salir) _____ a cenar con todos para festejar que (estar) _____ con ellos.

Llena los espacios con el verbo en copretérito.

Luisa (ser) _____ una persona muy activa. Todos los días (ir) _____ al parque a correr. También ella (nadar) _____ y (hacer) _____ ejercicio. Luisa (preferir) _____ comer verduras y beber mucho agua porque (ver) _____ los problemas causados por una mala alimentación.

Ejercicio # 9

Conjuga el verbo en copretérito

1. El Sr. Domínguez _____ a sus amigos en su casa.
recibir
2. Aurora _____ a su perrita todos los días.
pasear
3. Melisa _____ novelas durante sus vacaciones.
escribir
4. El niño _____ en el parque todas las mañanas.
jugar
5. Guillermo _____ contento por su viaje a Madrid.
estar
6. El profesor siempre _____ los exámenes sobre el escritorio.
poner

7. Lety _____ a su novio frecuentemente.
ver
8. El papá _____ para sus hijos con mucho entusiasmo.
cocinar
9. Mi hermano _____ a conciertos en Bellas Artes.
ir
10. Luz _____ la ropa los sábados.
Lavar

Ejercicio # 10

Conjuga los verbos en copretérito

Cuando mi abuela (ser) _____ niña, no (tener) _____ luz eléctrica en su casa. Por este motivo, ella no (escuchar) _____ las noticias en la radio. Para iluminar* la casa, mi abuela (usar) _____ lámparas de petróleo o gas. Su mamá (cocinar) _____ la comida en una estufa de carbón* y el abuelo (viajar) _____ al rancho en su caballo. Realmente, en esa época no (haber) _____ muchas comodidades en el pueblo.

*iluminar – dar luz

*carbón – combustible, energético

Ejercicio # 11

1. Lee la narración y luego cambia los verbos en presente a copretérito.

Los padres de Kim viven (1) en la capital de Corea, pero el resto de la familia está (2) en diferentes ciudades de la provincia. Su casa es (3) muy grande, tiene (4) un jardín y pertenece a una colonia muy moderna. Desde la ventana de su recámara, Kim observa (5) toda la ciudad. También tienen un departamento cómodo en Londres en una nueva colonia. Cuando van (6) allá en las vacaciones, asisten (7) a muchos espectáculos, visitan (8) a sus amigos y los invitan (9) a sus fiestas.

1. Escribe el copretérito de cada verbo en la línea:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____
- 8) _____
- 9) _____

ANEXO 3
PRUEBAS

INTERPRETACIÓN A

Nombre _____

Lengua materna _____

Otras lenguas _____

1. Señala con (T) la acción terminada en el pasado, y con (H) la acción habitual en el pasado.

1. Gustosamente bebió un refresco para la sed. ()
2. Con un compañero de cuarto salió temprano de la escuela. ()
3. La abuela iba muy bien vestida a las fiestas del pueblo. ()
4. Debido a una enfermedad, Enrique nadaba en el club. ()
5. En un pequeño restaurante Laura pidió jugo de frutas en el desayuno. ()

2. Subraya la frase que complete adecuadamente la oración.

1. En la mitad del sueño, el niño despertó por el ruido
hace cuatro años
la semana pasada
2. En la casa de una amiga de la escuela, la niña comió muchos dulces
por las mañanas
ayer
3. En el verano, la mujer traía una gran bolsa con fruta
todos los días
ayer
4. Después de su trabajo, la profesora estudiaba francés
la semana pasada
diariamente
5. Por su cumpleaños, Eduardo desayunó en el hotel
diariamente
ayer

INTERPRETACION B

3. Para llenar los espacios en blanco en el texto, elige la opción adecuada del tiempo pasado.

El señor (1) _____ conocer la ciudad. (2) _____ un coche y le (3) _____ al chofer que (4) _____ ir al centro primero y a San Angel después. El chofer (5) _____ que (6) _____ muy difícil ir al centro porque se (7) _____ una manifestación. (8) _____ que (9) _____ visitar otros lugares. El señor (10) _____ llegar al sur de la ciudad para visitar a una amiga enferma.

(1) deseó/deseaba

(2) tomó/tomaba

(3) dijo/decía

(4) quiso/quería

(5) opinó/opinaba

(6) fue/era

(7) realizó/realizaba

(8) añadió/añadía

(9) pudieron/podían

(10) necesitó/necesitaba

DISTRACTOR

1. Coloca en el espacio en blanco el artículo definido que corresponda (el, la, los, las).

1. ____ alumnos cerraron su libro al mismo tiempo.

2. ____ señor quería un abrigo color rojo.

3. Me pide que barra ____ recámara de mis padres.

4. Pedro y sus amigos limpiaban ____ coche.

5. No encontró ____ llaves de la casa.

6. ¿Necesitas a ____ estudiantes ahora?

PRODUCCIÓN A - 1

1. Llena los espacios con el PRETÉRITO del verbo que se indica.

1. Con gran alegría Juan (saludar) _____ a sus amigos de la escuela primaria.
2. Durante las vacaciones, Aldo (salir) _____ a veces con mi primo a divertirse.
3. En un lugar público, Pepe (pedir) _____ la mano de Mariana a sus padres.
4. Con mucho cariño Luis (pintar) _____ un cuadro para su mamá.
5. Llena de entusiasmo ella (escuchar) _____ música clásica en su habitación.

PRODUCCIÓN A - 2

2. Llena los espacios con el COPRETÉRITO del verbo indicado.

1. Entre todas las mujeres, sólo ella (saber) _____ hablar japonés en la fiesta.
2. Durante el descanso Jesús (hacer) _____ unos dibujos muy interesantes.
3. Todos los días domingo Manuel (llegar) _____ tarde al club.
4. Con sus nuevos amigos el músico (escribir) _____ varias canciones nuevas.
5. Acompañado por su grupo él (tocar) _____ muy bien en los conciertos.

PRODUCCIÓN B-1

3. Pon el verbo en pasado usando la forma adecuada (pretérito o copretérito)

1. Mi abuela (tener) _____ diez hijos en su juventud.
2. La niña (reír) _____ siempre en el jardín.
3. La clase de español (terminar) _____ a las diez hoy.
4. Amelia (comer) _____ allí cuando salía de la escuela.
5. La mesera nunca (servir) _____ café en el desayuno.

PRODUCCIÓN B-2

5. Llena los espacios en blanco con el verbo en pretérito o copretérito, según corresponda.

Elena (1) _____ a Cuernavaca a visitar a su amiga Lulú. Ella (2) _____ nadar y tomar el sol, pero no (3) _____ posible porque (4) _____ frío todo el tiempo. Elena (5) _____ que (6) _____ a llover en la tarde y por eso ella (7) _____ regresar a la ciudad de México temprano.

Lulú (8) _____ quedarse en su casa, pero (9) _____ al cine con Eduardo su novio y después (10) _____.

1. viajar
2. querer
3. ser
4. hacer
5. creer
6. ir
7. decidir
8. preferir
9. salir
10. cenar