



Artigos/Articles

Procesamiento del input en la didáctica de lenguas afines: Un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de las oraciones concesivas a aprendices brasileños

Processamento do Input na didática de línguas afins: Um estudo baseado na Instrução do Processamento para o ensino das orações concessivas a aprendizes brasileiros

Input Processing in the teaching of related languages: A study based on Processing Instruction for the teaching of concessive sentences to Brazilians learners

Gregorio Perez de Obanos Romero¹

RESUMEN

El estudio aplica la Instrucción de Procesamiento a la enseñanza a estudiantes brasileños de la selección modal en las oraciones concesivas en español con la conjunción aunque. Para ello, se compararon dos grupos en un diseño experimental con pretest y dos postest: uno contenía también actividades de inferencia contrastiva y de práctica de la traducción entre la L2 y la L1. Los resultados indican que el grupo con enfoque

1. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Paraná - Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7743-4056>. E-mail: gregorio.romero@unila.edu.br.



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

contrastivo presenta en general mayores índices de respuestas correctas independientemente del modo verbal, del tipo de evaluación y del tiempo entre la prueba inmediata y la aplazada. Estos hallazgos son consistentes con trabajos precedentes.

Palabras clave: *Lenguas afines; instrucción de procesamiento; reflexión contrastiva; traducción pedagógica.*

RESUMO

O estudo aplica a Instrução do Processamento no ensino para estudantes brasileiros da seleção modal nas orações concessivas em espanhol com a conjunção aunque. Para tanto, foram comparados dois grupos num desenho experimental com pretest e dois posttest: um grupo tinha também atividades de inferência contrastiva e de prática da tradução entre a L1 e a L2. Os resultados mostram que o grupo com abordagem contrastiva apresenta em geral maiores índices de respostas corretas independentemente do modo verbal, o tipo de avaliação e o tempo entre as duas provas após instrução.

Palavras-chave: *Línguas afins; instrução de processamento; reflexão contrastiva; tradução pedagógica.*

ABSTRACT

This study is based on Processing Instruction for the teaching of the mode selection on the concessive sentences with aunque conjunction to the Brazilian learners. They were organized in two experimental groups: one with inferential and translation contrastive between L1/L2 activities. After prior assessment and two post-grammar instruction evaluations, the performance and evaluation of learners were analyzed. Results, in general, show a positive and progressive development in the number of correct answers of the group that used the contrastive approach, regardless the verbal mode, the type of test and the times of data collection.

Keywords: *Related languages; processing instruction; contrastive reflections; pedagogical translation.*

1. Introducción

El presente estudio experimental pertenece a aquellos trabajos que investigan los efectos de la instrucción formal perteneciente a la metodología del Procesamiento del *Input*², más concretamente, en aras del aprendizaje de contenidos lingüísticos del español como segunda lengua cuya problemática resulta manifiesta para los hablantes que tienen el portugués en su variedad brasileña como lengua materna.

Su propósito es la observación empírica en la posible mejora del aprendizaje de la regla de uso de la selección modal indicativo/subjuntivo en las oraciones concesivas con la conjunción *aunque* mediante la comparación de dos secuencias didácticas fundamentadas en actividades de la denominada Instrucción de Procesamiento (IP)³. Ambas secuencias únicamente difieren por la inclusión en su diseño de la inferencia contrastiva y la traducción pedagógica en cada una de las actividades de *input* estructurado que las conforman.

El presente trabajo contiene las siguientes partes. Primeramente, se realiza una breve introducción teórica mediante la presentación de la IP como técnica didáctica de la Atención a la Forma (AF); la justificación del empleo por parte del aprendiz de la traducción y la reflexión contrastiva como estrategias en el procesamiento del contenido lingüístico; y finalmente la confrontación de las correspondencias similares y disímiles en el uso verbal de las conjunciones concesivas en español y portugués. En segundo lugar, se plantean sus objetivos y se formulan las subsecuentes preguntas de investigación. Seguidamente, se describe en detalle la metodología: diseño y descripción de los materiales y del protocolo de actuación, características de los participantes, exposición de los procedimientos y análisis estadísticos empleados. Por último, se expone de manera pormenorizada los resultados con su posterior discusión.

2. El Procesamiento del *Input* es un modelo teórico en la Adquisición de Segundas Lenguas, elaborado principalmente por Bill VanPatten, que da cuenta de los procesos cognitivos mediante los cuales establecen los aprendices las conexiones entre la forma gramatical y su significado o función lingüística.

3. La Instrucción de Procesamiento es la aplicación metodológica del modelo del Procesamiento del *Input* en el contexto de la instrucción formal. Esta técnica didáctica propone la manipulación y reestructuración del *input* con el objeto de posibilitar a los aprendices la adquisición de los contenidos gramaticales y sintácticos. Para una comprensión detallada de la Instrucción de Procesamiento, se recomienda el libro de Lee y Benati (2009) y, en español, el artículo de Pérez de Obanos (2014).

La Instrucción de Procesamiento del input

La Instrucción de Procesamiento es una técnica didáctica fundamentada en los principios de la Atención a la Forma cuyo propósito es posibilitar la activación por el aprendiz de las estrategias adecuadas de procesamiento del contenido lingüístico por medio de una secuencia de actividades denominadas de *input* estructurado. En ellas el *input*⁴ se halla modificado según diferentes principios de procesamiento, agrupados en el llamado modelo de Procesamiento del *Input* (VanPatten 1996, 2004, 2007, 2012), que rigen las prioridades de los estudiantes en sus recursos cognitivos con el fin de establecer las correctas conexiones entre la forma y su significado (CFS), y su incorporación a la interlengua⁵.

En torno a esta técnica pedagógica de instrucción formal se han perfilando numerosas líneas de investigación trazadas a partir de los trabajos iniciales de VanPatten y Cadierno (1993), VanPatten (2002) y posteriormente Lee y Benati (2009); asimismo, se formulaban un conjunto de recomendaciones acerca de la mejora en el diseño de las actividades y las aplicaciones metodológicas en esta área de estudio.

El presente trabajo forma parte de aquellos, dentro de la IP, que tienen como objeto de estudio estructuras del español (VanPatten y Oikkenon 1996; Collentine 1998; Farley 2001, 2004; Cheng 2004; Morgan-Short y Bowden 2006; Toth 2006; VanPatten, Incezan, Salazar y Farley 2009; Lee 2014; entre otros). Dentro de este campo, el estudio experimental da seguimiento a tres líneas de investigación (Llopis 2009; Arroyo 2011; Pérez de Obanos 2016), que a continuación se detallan.

Llopis (2009) aborda el efecto de la IP en la selección modal de tres estructuras gramaticales: las oraciones de relativo, las temporales con la conjunción *cuando* y las concesivas con *aunque*. La autora constata la preeminencia de aplicar dos secuencias de instrucción, con

4. Se entiende por *input* a los datos lingüísticos, orales o escritos, a los que se ven expuestos los aprendices en el contexto comunicativo y a los que deben atender para la obtención de su significado.

5. La interlengua es el sistema lingüístico del aprendiz en cada uno de las fases o estadios sucesivos por los que pasa en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

actividades de *input* y de *output* estructurado, sobre una instrucción más tradicional y con ello confirma también la hipótesis de una transferencia de instrucción, gracias a la cual los informantes necesitan menos tiempo para el correcto establecimiento de las CFS a medida que van trabajando cada una de estas tres estructuras.

Por otro lado, Arroyo (2011) demuestra los efectos significativos de instrucciones de la IP en el aprendizaje de las oraciones locativas y existenciales por parte de hablantes nativos cuya lengua es tipológicamente próxima al español, en su caso informantes italianos. El autor plantea la pertinencia de adaptar la IP a la influencia que ejerce la L1⁶ en las estrategias de procesamiento del *input*.

Finalmente, Pérez de Obanos (2016)⁷ constata el efecto beneficioso de instrucciones que integran actividades de *input* y de *output* estructurado con procedimientos estratégicos de inferencia y traducción contrastiva para el aprendizaje en los aprendices brasileños de oraciones locativas y existenciales con los verbos *estar*, *haber* y *tener*.

Considerando estos resultados, el presente trabajo tiene por objeto corroborar el posible rendimiento de una metodología de enfoque contrastivo, específicamente diseñada y aplicada a aprendices cuya lengua materna es genéticamente próxima a la L2, en el procesamiento de la regla de uso de la selección modal indicativo/subjuntivo de las oraciones concesivas con la conjunción *aunque*.

La reflexión contrastiva y la traducción en la Instrucción de Procesamiento

Existe todo un conjunto de procedimientos, entre las denominadas estrategias de aprendizaje⁸, que por sus características resultan idóneas

6. Se utiliza indistintamente los términos lengua materna o primera lengua (L1) para mencionar a aquella lengua que se adquiere en la infancia, en contraposición a la lengua extranjera o segunda lengua como aquella que constituye objeto de aprendizaje. En el presente trabajo se emplean todos estos conceptos como sinónimos.

7. Tesis doctoral pendiente de publicación. Para un resumen detallado de su contenido, resulta útil el acceso a la lectura del artículo de Pérez de Obanos (2017).

8. Las estrategias de aprendizaje son bien aquellos procedimientos cognitivos o bien aquellas acciones llevadas a cabo por el hablante no nativo para la mejora del aprendizaje y/o del uso de la L2.

como técnicas pedagógicas en la instrucción de los contenidos formales del español como L2 entre los aprendices que tienen el portugués en su variedad brasileña como lengua materna.

La inferencia y la traducción contrastiva proporcionan a estos aprendices una base sobre la cual diseñar instrucciones gramaticales de AF ya que proporcionan la posibilidad de observar cómo la transferencia de los conocimientos de la L1 puede incidir de manera negativa en el establecimiento de las correctas CFS a la hora de procesar el nuevo contenido lingüístico.

En el contexto de la investigación del español y del portugués como segunda lengua se percibe este interés por el desarrollo de una didáctica que contemple la peculiaridad de aprender y enseñar una lengua tipológicamente tan cercana a la L1 y contribuya al desarrollo de la consciencia interlingüística mediante la activación de estas estrategias contrastivas⁹. En el documento base *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL 2006) se ofrece una detallada reflexión sobre el cometido que puede ocupar el portugués en la enseñanza-aprendizaje de la L2. Además, reconoce el texto que este proceso, caracterizado por progresos y retrocesos, no es lineal y se halla caracterizado por la disparidad en el resultado final que muestran los estudiantes. De cualquier manera, otorga al docente un papel fundamental en el incentivo a la comparación interlingüística por parte del aprendiz.

Por otro lado, autores como Grannier (2000), Capilla y Ridd (2009) Schneider y Bezerra (2011), entre otros, coinciden en la defensa del papel de la traducción como una actividad de confrontación de los dos sistemas lingüísticos, que conlleva a la disminución de las interferencias y con ello del riesgo de fosilización¹⁰ en el aprendizaje

9. Dentro de las estrategias de aprendizaje se encuentran las denominadas estrategias cognitivas (los otros tres grupos son las estrategias comunicativas, las metacognitivas y las socioafectivas), consisten en procesos mentales que el aprendiz activa para la mejora de la comprensión de la lengua, su asimilación y almacenamiento en la memoria, y su recuperación y posterior uso. Entre ellas, las estrategias contrastivas engloban diferentes técnicas o actividades que propician la comparación entre la forma o la estructura de la L2 y la equivalente en la L1.

10. Este fenómeno lingüístico consiste en el mantenimiento en la interlengua del aprendiz de rasgos ajenos a la L2. Ello conlleva a que en muchas ocasiones los hablantes no nativos fracasen en el logro del nivel de competencia de un hablante nativo.

de estas lenguas tipológica y genéticamente afines¹¹. En suma, la comparación y la traducción con fines contrastivos permite al alumno, de manera autónoma y autorregulada, la conciencia del fenómeno de cómo la transferencia¹² de los contenidos de la L1 puede interferir el procesamiento del contenido lingüístico de la segunda lengua.

Conviene por consiguiente atajar el problema mediante la propuesta de una instrucción que plantee actividades que inciten a los aprendices a la activación de estas estrategias. En este sentido, tal como se ha comentado, las actividades de *input* estructurado, en secuencias didácticas de la IP, se prestan a su adaptación con esta finalidad.

Las oraciones concesivas en español y portugués

Los enunciados con oraciones concesivas son aquellos en los que el hablante menciona dos elementos de información que contrastan fuertemente entre ellos e indican siempre un obstáculo u objeción, real o supuesto, a lo que expresa la otra oración a la que complementa, sin que ello impida su cumplimiento (Matte Bon 1992; Gómez Torrego 1997). Tanto en español como en portugués, el valor de la concesión suele considerarse objeto de estudio de la sintaxis, entre las denominadas oraciones subordinadas adverbiales. Ahora bien, desde una perspectiva discursiva las oraciones subordinadas concesivas guardan estrecha relación con las coordinadas adversativas.

En el portugués las principales conjunciones y locuciones de significado concesivo son, entre otras, *embora*, *se bem que*, *mesmo que* y *ainda que*. A diferencia de las adversativas, en esta lengua las concesivas se expresan en el modo subjuntivo, que es el modo de la subordinación y pueden colocarse tanto al principio como al final de la sentencia compleja (Castilho 2010).

11. El español y el portugués son lenguas próximas o afines en la medida en que comparten un origen común y poseen numerosos rasgos lingüísticos similares.

12. En la Adquisición de Segundas Lenguas la transferencia hace referencia al empleo en una L2 de elementos propios de otra lengua, principalmente de la L1. La interferencia o transferencia negativa hace mención al proceso mediante el cual el hablante no nativo comete errores en la L2 supuestamente fruto de su contacto con la L1.

Ahora bien, en español las principales conjunciones concesivas *aunque*, *a pesar de que*, *pese a que* admiten también el uso del tiempo en indicativo. La regla de uso que determina la selección modal viene determinada por la actitud del hablante: se emplea este modo verbal cuando se declara objetivamente un obstáculo porque la intención comunicativa es declarar, dar nueva información al oyente y presentarla como real; se utiliza el subjuntivo cuando se menciona el obstáculo porque la intención es valorar, presentar la información como ya conocida por el oyente o como no real, como hipótesis (Matte Bon 1992: 212-213).

En la frase *Voy a salir de casa, aunque llueve* el hablante informa al oyente, mediante el uso del verbo en indicativo, que está lloviendo porque presupone que este no lo sabe. En cambio, en *Voy a salir de casa, aunque llueva* el empleo del subjuntivo implica la idea de, o bien que ambos interlocutores comparten la información, o bien el hablante no dispone de elementos que le permitan informar o no desea hacerlo, o bien la información se presenta como una hipótesis.

Así también, en la oración *No voy a cambiar mi decisión, aunque tienes razón* se presenta la información como real, implícitamente el enunciador expresa: *lo admito, tienes razón*; *sin embargo*, con *No voy a cambiar mi decisión, aunque tengas razón* el hablante presenta la información como una mera hipótesis: *no afirmo si tienes o no razón*.

En último caso, la diferencia de uso entre el indicativo y el subjuntivo estriba en la intención o no del hablante de presentar la acción contenida en el verbo como una información que el oyente debe conocer. Estas sutilezas semántico-pragmáticas, de orden discursivo, pasan desapercibidas para los aprendices brasileños, que por influencia de su L1 únicamente emplearán el modo subjuntivo con la conjunción *aunque*.

2. Objetivos y preguntas de investigación

El trabajo experimental se plantea los objetivos que seguidamente se compendian:

- La comparación de los efectos de intervenciones pedagógicas que aúnan la IP con otras técnicas de la AF, en pro del aprendizaje de las oraciones con *aunque* y examinar su eficacia; suponen nuevas aplicaciones de instrucción del *input* con técnicas pedagógicas que contemplan la L1 del aprendiz, como son la reflexión contrastiva y la traducción;
- La constatación de la efectividad de las diversas instrucciones en la elección del modo verbal y la observación de posibles diferencias estadísticamente significativas;
- El examen de su incidencia en la interpretación escrita y oral, y en la producción escrita de la regla de uso en el nivel de la frase;
- La contribución con datos sobre los efectos en el corto plazo de estas variaciones en la IP.

A fin de establecer el protocolo de investigación, se procede a la formulación de las siguientes preguntas:

1. El efecto de la instrucción en el aprendizaje de la elección indicativo/ subjuntivo: *¿Tendrá el enfoque metodológico aplicado un efecto estadísticamente significativo en el aprendizaje de selección modal a lo largo de las actividades de evaluación?*

2. El efecto de la instrucción en cada tipo de prueba: *¿Existirán entre los grupos diferencias estadísticamente significativas en el resultado de las actividades de evaluación?*

3. El efecto de la instrucción en el tiempo transcurrido entre las pruebas: *¿Tendrá el tiempo entre las actividades de evaluación un efecto significativo en el rendimiento de los grupos?*

Tomando en consideración los objetivos enunciados, se proponen las siguientes hipótesis:

H1. El grupo de *input* estructurado y el grupo de *input* estructurado contrastivo presentarán en la elección del verbo efectos de aprendizaje positivos sobre el grupo de control. En el caso de la elección de la forma del indicativo, el grupo de *input* estructurado contrastivo

presentará efectos positivos de aprendizaje sobre el grupo de *input* estructurado.

H2. El grupo de *input* estructurado contrastivo presentará efectos de aprendizaje positivos sobre el grupo de *input* estructurado y sobre el grupo de control independientemente del tipo de evaluación aplicado: prueba de interpretación oral y escrita, y prueba de producción escrita.

H3. En el grupo de *input* estructurado contrastivo los efectos de la instrucción permanecerán en el tiempo entre la prueba inmediata y prueba aplazada en comparación con el grupo de *input* estructurado y con el de control.

3. Metodología

Diseño y participantes

Para la ejecución del trabajo experimental se ha contado con la participación inicial de 78 estudiantes. Tras la aplicación del *pretest*, cuatro alumnos fueron descartados pues demostraron un conocimiento alto de la regla de uso del modo verbal, habían obtenido más del 60% de aciertos. Por tanto, en el momento de comenzar la investigación había 74 informantes, pero debido al hecho de que el curso en el que estaban matriculados duraba 14 semanas y los alumnos tenían derecho a faltar un 25% de las clases, se produjo una gran fluctuación del número real de participantes en las diferentes etapas del trabajo. La muestra final se redujo a 56 informantes distribuidos en 3 grupos diferentes de español de nivel intermedio.

Los participantes en esta investigación son alumnos de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), que cursan su carrera en las siguientes facultades: Medicina, Desarrollo Rural y Geografía. Se asignaron de manera aleatoria los tres grupos de investigación, grupo de control (GC), grupo de *input* estructurado (GIE) y grupo de *input* estructurado contrastivo (GIEC) a estos tres cursos: Geografía (n= 14), Desarrollo Rural (n= 19) y Medicina (n= 23), respectivamente.

Protocolo y materiales

El protocolo del estudio se realizó de forma idéntica para todos los grupos y el número de sesiones de instrucción fue similar para el GIE y el GIEC. Del mismo modo, los informantes del GC nunca recibieron instrucción, aunque siempre hicieron las pruebas de evaluación al tiempo que los otros cursos. La investigación tuvo lugar en el segundo semestre del año académico del 2017. La duración de este semestre fue de 17 semanas, desde el 7 de agosto hasta el 4 de diciembre. La aplicación de las secuencias de instrucción y los dos *postest* se dio durante cinco semanas, del 30 de octubre al 1 de diciembre.

Los materiales didácticos que conforman el estudio, específicamente diseñado para el trabajo, son los siguientes¹³:

- Un *pretest* a fin de excluir aquellos informantes que posean más de un 60% de aciertos en la elección de la forma verbal con *aunque*;
- Dos secuencias o series de instrucción para la enseñanza de la selección modal con las oraciones concesivas denominadas: instrucción de *input* estructurado e instrucción de *input* estructurado contrastivo;
- Dos pruebas de evaluación o recogida de datos: un *postest* inmediato (*postest* 1) y un *postest* aplazado (*postest* 2);
- Una lista con los verbos necesarios (en el tiempo presente de indicativo y de subjuntivo) para la realización de cada una de las actividades de las secuencias de instrucción y de las pruebas de recogida de datos.

13. Entrando en contacto mediante e-mail con el autor de la investigación, es posible el acceso a todos los materiales empleados en el estudio experimental: el *pretest*, la secuencia de actividades divididas en dos sesiones de instrucción, una lista con los verbos en indicativo y subjuntivo necesarios para la realización de las actividades, los dos *postest* y una lista con los verbos en indicativo y subjuntivo necesarios para la realización de ambos *postest*.

El *pretest* consiste en un juicio de preferencia, verbo en presente de indicativo o de subjuntivo, a partir de veinte microdiálogos que contextualizan la intención comunicativa que determina la regla de uso.

El diseño de los materiales cumple las directrices de la Instrucción del Procesamiento del *Input*. Tanto las series de instrucción como las pruebas de recogida de datos incluyen práctica y evaluación acerca de la selección modal junto a la forma concesiva *aunque*. En estas actividades se demanda, ya sea la interpretación, ya sea la producción, de verbos que acompañan a esta conjunción. Estos materiales se presentan equilibrados en relación al número de actividades: ocho para las secuencias de instrucción y también ocho actividades para las pruebas de evaluación.

Por otra parte, ambas series de instrucción contienen una actividad que funge como fase inicial de la IP, cuya función es la provisión de información explícita sobre la regla de uso; no difieren en nada, exceptuando el empleo que se hace en el grupo del *input* estructurado contrastivo del recurso a la confrontación con el portugués y a la traducción directa (L1>L2). No consta que los informantes del estudio conocieran previamente esta técnica ni que estuvieran familiarizados con el empleo de la traducción como técnica didáctica.

Asimismo, se aplicó un control a fin de equilibrar el número de actividades de interpretación y producción; el de actividades de comprensión lectora y auditiva; el de actividades que contienen oraciones o un texto; y el de actividades referenciales y afectivas, técnicas propias de la IP.

Como se ha mencionado, el *pretest* consiste en una prueba de preferencia entre el modo indicativo y subjuntivo a partir de veinte diálogos contextualizados: doce respuestas correctas con la forma del presente de indicativo y ocho con la forma del subjuntivo.

Las secuencias de instrucción, tanto en el GIE como en el GIEC, se llevaron a cabo en dos sesiones de trabajo: en la primera se aplicaron las actividades concernientes a la provisión de información acerca de la regla de uso (sesión de información explícita) y las primeras cuatro

actividades de *input* estructurado, y en la segunda sesión se trabajaron las últimas cuatro actividades de esta técnica pedagógica.

Tanto el primer *postest* (inmediato) como el segundo (aplazado) poseen la misma estructura. Su conformación engloba tres tipos de pruebas: una prueba de interpretación escrita, una prueba de interpretación oral y una prueba de producción escrita. La prueba de Interpretación Escrita (IE), es una prueba de comprensión lectora y está compuesta por 10 ítems (4 respuestas en indicativo y 6 en subjuntivo). Esta prueba se divide en dos actividades, una de interpretación en el nivel de la oración y otra en el nivel del texto. La prueba de Interpretación Oral (IO) es una prueba de comprensión auditiva y está compuesta por 5 ítems (2 respuestas de indicativo y 3 de subjuntivo). La prueba de Producción Escrita (PE) es una prueba de expresión escrita, en el nivel de la oración, y está compuesta por 5 ítems (3 respuestas de indicativo y 2 de subjuntivo).

Procedimiento y análisis de los datos

Con el fin de comparar y evaluar los impactos de aprendizaje, mediante el porcentaje de respuestas correctas de cada forma (media de respuestas acertadas) en cada grupo, tiempo y tipo de prueba con respecto al total de ítems posibles, se procedió al análisis de una muestra de estudiantes divididos en un grupo de control (GC) y dos experimentales (GIE y GIEC) con sendas secuencias de instrucción formal. Los informantes de la investigación fueron evaluados en tres tiempos: antes de la instrucción (*pretest*), uno de aplicación inmediata tras la intervención (*postest 1*) y otro de aplicación aplazada, diez días después, (*postest 2*).

Por un lado, se estableció en cada uno de los tres grupos (GC, GIE, GIEC) y para cada una de los dos modos (indicativo/subjuntivo) una comparación de forma separada del *pretest* al *postest 2*. Para este supuesto se utilizaron análisis de comparación de medias totales obtenidas en cada ítem por tiempo en cada grupo. La proporción de respuestas correctas de cada forma verbal, tiempo de evaluación, grupo y tipo de prueba (IE, IO, PE) se presentan por la media aritmética simple,

mediana, desviación estándar y coeficiente de variación. Por otro lado, se implementó una comparación entre los grupos del estudio en cada tiempo o momento de la toma de muestras y para cada una de las tres pruebas de evaluación: de interpretación escrita, de interpretación oral y de producción escrita. Para este supuesto se aplicó inicialmente un modelo lineal mixto considerando la variable respuesta acertada en cada ítem, codificado como 0 (respuesta incorrecta) y 1 (respuesta correcta); y posteriormente diversas pruebas de contraste *Tukey* para estimar diferencias significativas en las posibilidades de acierto, comparando los diferentes grupos de investigación, los tipos de pruebas de recogida de datos, las diferentes pruebas en cada grupo y los diferentes tiempos de evaluación en cada grupo y tipo de prueba.

Así pues, la variable independiente del estudio, además del tipo de grupo (H1), fue el efecto de aprendizaje en diferentes tiempos (H3) y en diversos tipos de pruebas (H2). La variable dependiente fue el número de respuestas correctas en la forma de indicativo y de subjuntivo.

4. Resultados y discusión

Presentación y comentario de los resultados

En la siguiente tabla se presenta un resumen de las medidas de proporción de las respuestas correctas (indicativo/subjuntivo) en cada grupo de investigación, en los diferentes tiempos de recogida de datos (*pretest*, *postest* inmediato, *postest* aplazado) y tipos de pruebas (de preferencia, de interpretación escrita, de interpretación oral, de producción escrita).

Tabla 1 – Proporción de respuestas correctas en las diferentes formas verbales, grupos, tiempos de evaluación y tipo de prueba.

	Media	Mediana	Desviación típica	Coefficiente de variación
Forma				
Indicativo	0,63	0,67	0,35	55,16%
Subjuntivo	0,72	0,83	0,29	40,77%
Grupo				
GC	0,48	0,50	0,30	63,21%
GIE	0,70	0,75	0,32	45,24%
GIEC	0,78	1,00	0,29	37,32%
Momento				
<i>Pretest</i>	0,50	0,42	0,30	60,40%
<i>Postest1</i>	0,74	0,83	0,32	42,89%
<i>Postest2</i>	0,67	0,67	0,32	47,48%
Prueba				
Preferencia	0,50	0,42	0,30	60,40%
Int. Escrita	0,78	0,83	0,26	33,37%
Int. Oral	0,72	1,00	0,34	47,45%
Prod. Escrita	0,61	0,50	0,33	53,49%

En primer lugar, se observa en la Tabla 1 que la media de proporciones de respuestas correctas con la forma verbal del subjuntivo es mayor (un 72% de aciertos) en comparación con la forma del indicativo (un 63% de aciertos). En relación con los grupos, es posible constatar que de los tres es el GC el que presenta la menor media de aciertos: los informantes de este grupo responden correctamente, de promedio, menos de la mitad de los ítems evaluados (un 48%), en contraste con los experimentales (GIE y GIEC), que muestran respectivamente medias del 70% y del 78% de respuestas correctas.

Del mismo modo, en lo referente a la prueba de preferencia que se plantea en el *pretest* se evidencia que apenas la mitad de las cuestiones se respondieron con propiedad. En el *postest* inmediato el porcentaje de la media asciende a un 74% y decae a un 67% en el aplazado. Asimismo, respecto a las pruebas realizadas en los dos tiempos de evaluación, cabe señalar que es la prueba de producción escrita la

que ofrece una menor proporción de medias de aciertos, un 61% de respuestas correctas, mientras que las pruebas de interpretación escrita y oral manifiestan medias de aciertos superiores, con un 78% y un 72% respectivamente.

Por otro lado, la proporción de respuestas adecuadas refleja una gran variabilidad en torno a la media ya que el coeficiente de variación obtenido oscila entre el 40% y el 60%. La siguiente figura presenta de manera gráfica, mediante diagramas de caja, la distribución de porcentajes acertados de las dos formas verbales, grupos de investigación, tiempos de evaluación y tipo de prueba.

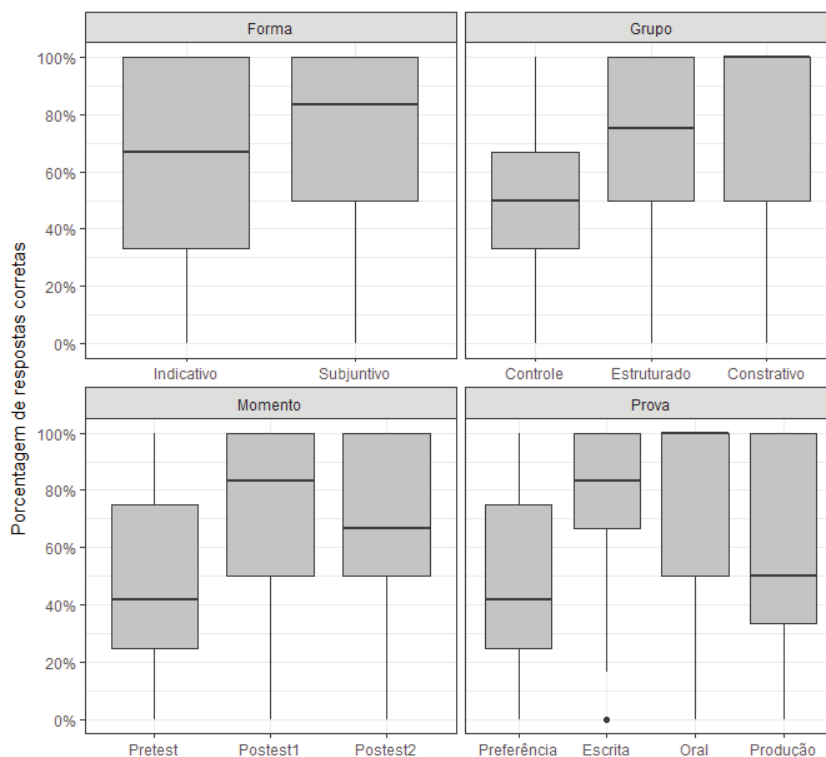


Figura 1 – Diagramas de caja con los porcentajes de respuestas correctas en las diferentes formas verbales, grupos, tiempos y tipos de prueba.

Estos resultados corroboran los de la Tabla 1, se observa que, en general, el porcentaje de respuestas adecuadas de los informantes del GC es menor en comparación con los de los demás grupos, incluso también se produce esto en la prueba de preferencia del *pretest*.

En el gráfico que se muestra a continuación (Figura 2) se observa el porcentaje de respuestas adecuadas de cada uno de los grupos en el *pretest*, el *posttest* inmediato y el *posttest* aplazado.

En lo que se refiere a la forma verbal de indicativo, el porcentaje de aciertos manifiesta un gran aumento del *pretest* al *posttest* 1, especialmente en los dos grupos de instrucción, alrededor de un 50%: en el GIE del 29% al 78% y en el GIEC del 25% al 89%. En contraste, se observa que en el GC este aumento asciende de un 31% en el *pretest* al 48% en el *posttest* inmediato. Por otra parte, en el periodo del primero al segundo *posttest* estos porcentajes disminuyen en todos los grupos, si bien en menor magnitud, si se compara la diferencia con el período anterior: en el GC, del 48 al 40%; en el GIE, del 78% al 70% y en el GIEC, del 89% al 77%.

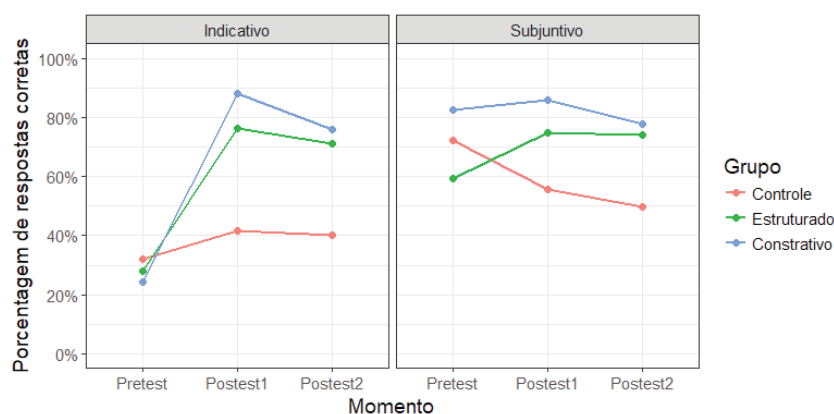


Figura 2 – Porcentaje promedio de respuestas correctas de los grupos de investigación considerando las formas verbales y los tiempos de recogida de datos.

En cuanto a la forma del subjuntivo, el porcentaje promedio de respuestas correctas disminuye en el GC en los dos periodos: del *pretest* (el 70%) al *posttest* 1 (el 55%) y de esta primera prueba al *posttest* 2 (el

50%). En el caso de los otros dos grupos se da una subida en el primer periodo: del 60% al 73% en el GIE y del 81% al 85% en el GIEC; y en cambio, un descenso en el segundo, del *postest* 1 a *postest* 2: en el GIE del 73% al 72% y en el GIEC del 85% al 74%.

Prosigue el análisis exploratorio de los resultados con la presentación de un gráfico (Figura 3) que revela el perfil promedio de porcentajes correctos en función de las dos formas verbales, grupos de investigación, tiempos de recogida de datos y tipo de prueba. No se muestra el rendimiento mostrado por los informantes en el *pretest* puesto que esta consistía únicamente en una prueba de preferencia no aplicada en los otros periodos. Por tanto, no permite su comparación con el *postest* inmediato y el aplazado.

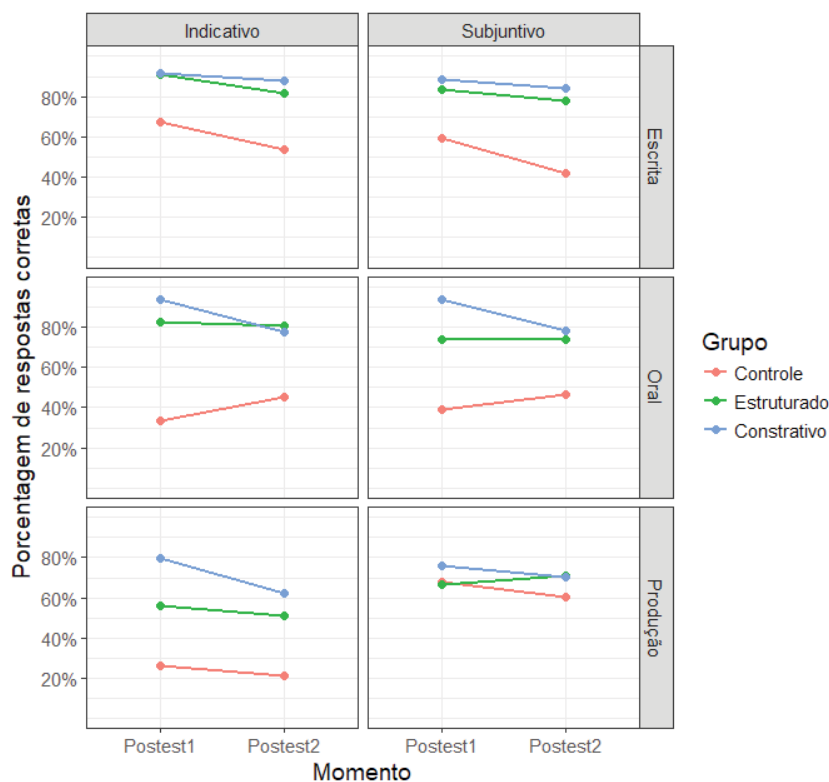


Figura 3 – Porcentaje promedio de respuestas correctas de los grupos de investigación considerando las formas verbales, los tiempos de recogida de datos y el tipo de prueba.

En general, los datos arrojan los siguientes resultados: todos los grupos, en todas las pruebas y formas verbales, manifiestan una disminución en el porcentaje de aciertos en el *postest 2* en comparación con el *postest 1*, a excepción del promedio de respuestas correctas de los informantes del GC en la prueba de interpretación oral (*Oral* en el gráfico) para ambas formas verbales y del GIE en las pruebas de interpretación oral y producción escrita (*Produção* en el gráfico) para la forma de subjuntivo. No obstante, estos aumentos resultan leves si se confrontan con los mencionados descensos: para el indicativo, en la IO, el grupo de control presenta un aumento del 35% al 45% y para el subjuntivo el GC aumenta del 40% al 45% y el GIE del 75% al 78% en esta misma prueba. En la PE el grupo de *input* estructurado muestra una leve subida en su porcentaje, del 69% al 70%.

En lo que se refiere a la disminución de los índices, resulta pertinente la discriminación de los datos por tipo de prueba y grupo. En la prueba de interpretación escrita (*Escrita* en el gráfico) los descensos son los siguientes:

- a) para la forma de indicativo, el GC, del 70% al 56%; el GIE, del 90% al 80% y el GIEC, del 90% al 88%;
- b) para la forma de subjuntivo, el GC, del 60% al 40%; el GIE, del 85% al 79% y el GIEC, del 90% al 87%.

En la prueba de interpretación oral las disminuciones en el porcentaje son estas:

- a) para la forma de indicativo, el GIE, del 80% al 78% y el GIEC, del 95% al 79%;
- b) para la forma de subjuntivo, el GIEC, del 90% al 80%.

Por último, los promedios de aciertos en la prueba de producción escrita son los que se indican a continuación:

- a) para la forma de indicativo, el GC, del 28% al 20%; el GIE, del 58% al 50% y el GIEC, del 80% al 62%;
- b) para la forma de subjuntivo, el GC, del 69% al 60% y el GIEC, del 78% al 70%.

En relación con la aplicación del modelo lineal mixto para la determinación de los efectos de la instrucción sobre la interacción entre el grupo, el tipo de prueba y el tiempo de evaluación, la siguiente tabla (Tabla 2) muestra evidencias significativas de que las posibilidades de acierto difieren en, al menos, dos grupos y dos pruebas, aun cuando el efecto de la prueba varía entre los grupos, así como entre la interacción de los grupos y el tiempo de evaluación.

Tabla 2 – Análisis de varianza de los efectos fijos del modelo lineal mixto aplicado a la proporción de aciertos.

Factores	χ^2	Grados de libertad	Valor p	
Intercepto	59,33	1	< 0,001	*
Tiempo	1,98	1	0,159	
Grupo	38,97	2	< 0,001	*
Forma	0,68	1	0,410	
Prueba	14,13	2	0,001	*
Tiempo: Grupo	0,12	2	0,944	
Tiempo: Forma	0,43	1	0,511	
Grupo: Forma	3,34	2	0,188	
Tiempo: Prueba	4,01	2	0,135	
Grupo: Prueba	14,41	4	0,006	*
Tiempo: Grupo: Forma	1,11	2	0,573	
Tiempo: Grupo: Prueba	10,25	4	0,036	*

* valor p < 0,05

Por ello, se aplicó un *test* de Tukey con el objeto de determinar en qué par de grupos y pruebas, de forma aislada, y para cada grupo e interacción grupo-tiempo las posibilidades de acierto difieren.

Tabla 3 – *Test* de Tukey para la comparación múltiple de las medias de la proporción de aciertos entre los grupos.

Comparación	Estimación	EE	Valor Z	Valor p	
GC - GIEC	-1,756	0,483	-3,636	< 0,001	*
GIE - GIEC	-0,131	0,548	-0,239	0,969	
GIE - GC	1,625	0,502	3,237	< 0,003	*

EE: error estándar

Considerando los diferentes grupos del estudio, se observa en la Tabla 3 que las posibilidades de acierto son menores para el GC y diverge de manera estadísticamente significativa de los dos grupos experimentales: valor $p < 0,001$ para el grupo de *input* estructurado contrastivo y $p < 0,003$ para el grupo de *input* estructurado. No obstante, no existen evidencias estadísticamente significativas de que las posibilidades de aciertos difieran entre estos dos últimos grupos (valor $p = 0,969$).

Por otro lado, tal como se muestra en la Tabla 4, se observa que en las posibilidades de acierto entre las pruebas por grupo se da una diferencia estadísticamente significativa entre la prueba de producción escrita (PE) y las pruebas de interpretación escrita (IE) y oral (IO) para los dos grupos de instrucción: el grupo de *input* estructurado con valores $p < 0,001$ para la comparación PE-IE y $p < 0,002$ para la comparación PE-IO; y el grupo de *input* estructurado contrastivo con valores $p < 0,001$ para la comparación PE-IE y $p < 0,008$, para la comparación PE-IO.

Tabla 4 – Test de Tukey para la comparación múltiple de las medias de la proporción de aciertos entre los grupos y tipo de prueba.

Grupo	Comparación	Estimación	EE	Valor Z	Valor p
GC	IO - IE	-0,574	0,214	-2,678	0,153
	PE - IE	-0,605	0,215	-2,817	0,108
	PE - IO	-0,031	0,248	-0,124	1,000
GIE	IO - IE	-0,298	0,226	-1,317	0,925
	PE - IE	-1,248	0,206	-6,054	< 0,001 *
	PE - IO	-0,950	0,236	-4,031	< 0,002 *
GIEC	IO - IE	-0,160	0,241	-0,665	0,999
	PE - IE	-1,060	0,209	-5,083	< 0,001 *
	PE - IO	-0,900	0,246	-3,656	< 0,008 *

EE: error estándar

Por último, si se toma en consideración la interacción entre el tiempo de evaluación, el grupo y el tipo de prueba (Tabla 5), se observa una diferencia estadísticamente significativa en las posibilidades de

acierto del GIE en el postest 1 (valor $p < 0,001$) entre las pruebas de producción escrita y de interpretación escrita. Sucede lo mismo también en el postest 2 entre ambas pruebas (PE y IE) en los dos grupos de instrucción, grupo de input estructurado y grupo de input estructurado contrastivo, valor $p < 0,024$ para el GIE y valor $p < 0,001$ para el GIEC. Por otra parte, existe asimismo en el *postest* 1 una diferencia significativa en las posibilidades de respuesta correcta del GC entre las pruebas de interpretación oral e interpretación escrita (valor $p < 0,025$).

Tabla 5 – Test de Tukey para la comparación múltiple de las medias de la proporción de aciertos entre los tiempos, grupos y tipo de prueba.

Tiempo	Grupo	Comparación	Estimación	EE	Valor Z	Valor p
Postest1	GC	IO - IE	-1,148	0,312	-3,679	< 0,025 *
		PE - IE	-0,835	0,305	-2,735	0,346
		PE - IO	0,312	0,354	0,883	1,000
Postest1	GIE	IO - IE	-0,538	0,334	-1,612	0,979
		PE - IE	-1,499	0,305	-4,910	< 0,001 *
		PE - IO	-0,961	0,336	-2,859	0,268
Postest1	GIEC	IO - IE	0,580	0,449	1,292	0,998
		PE - IE	-0,902	0,318	-2,837	0,281
		PE - IO	-1,482	0,456	-3,251	0,099
Postest2	GC	IO - IE	-0,030	0,300	-0,099	1,000
		PE - IE	-0,398	0,306	-1,302	0,998
		PE - IO	-0,368	0,351	-1,048	1,000
Postest2	GIE	IO - IE	-0,098	0,311	-0,316	1,000
		PE - IE	-1,040	0,282	-3,691	< 0,024 *
		PE - IO	-0,941	0,331	-2,848	0,275
Postest2	GIEC	IO - IE	-0,553	0,301	-1,841	0,930
		PE - IE	-1,209	0,280	-4,323	< 0,001 *
		PE - IO	-0,656	0,309	-2,121	0,796

Análisis y discusión de los resultados

En primer lugar, para cada hipótesis, se presentan en detalle los resultados de cada análisis de los datos con el objeto de posteriormente interpretar su significado y justificar la confirmación o no de las tres hipótesis.

Hipótesis 1. El grupo de *input* estructurado y el grupo de *input* estructurado contrastivo presentarán en la elección del verbo efectos de aprendizaje positivos sobre el grupo de control. En el caso de la elección de la forma del indicativo, el grupo de *input* estructurado contrastivo presentará efectos positivos de aprendizaje sobre el grupo de *input* estructurado.

Ante todo, resulta pertinente recordar que la media de proporción de respuestas correctas es mayor en el uso del modo subjuntivo que con el modo indicativo (un 72% frente a un 63%).

Asimismo, tal como se ha mencionado, las medias de respuestas correctas son considerablemente mayores en los dos grupos experimentales que en el grupo de control. Sin embargo, estos primeros presentan índices de corrección similares, a diferencia del GC, que ofrece únicamente un 48%, menos de la mitad de los ítems evaluados. Cabe decir que el porcentaje de aciertos, de un modo general, es más elevado en el GIEC que en el GIE: un 78% frente a un 72%. Estos resultados, ya se ha señalado, confirman la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre el GC y cada uno de los dos grupos de instrucción. Ahora bien, entre el GIEC y el GIE no se da esta evidencia.

Por otro lado, si se discriminan los resultados por el modo verbal, es posible observar que las medias de uso correcto del grupo de *input* estructurado contrastivo son mayores que en el grupo de *input* estructurado, en ambas formas y tiempos de evaluación. En el *postest* inmediato el GIEC obtiene una media del 89% y el GIE del 78% para el uso del indicativo; del mismo modo, para el subjuntivo se produce unas medias del 85% y del 73% respectivamente. En el *postest* aplazado la media de uso correcto del indicativo es del 77% en el GIEC frente al 70% del GIE y la del uso del subjuntivo también se inclina a favor del primer grupo: un 74% para el GIEC y un 72% para el GIE.

Discusión sobre la H1

Los datos presentados anteriormente conducen a la aceptación parcial del supuesto de la primera hipótesis, es decir: el efecto de aprendizaje del empleo del indicativo y del subjuntivo en

las construcciones concesivas que imprimen los dos enfoques metodológicos del estudio, la Instrucción de Procesamiento con y sin enfoque contrastivo, resulta significativo en relación al grupo que no recibió ningún tipo de instrucción formal.

Merece también un comentario el hecho de que generalmente se da una mayor interpretación y producción correcta de la forma del subjuntivo que la del indicativo. No debe resultar sorprendente este dato, pues ha de considerarse que, de acuerdo con lo que se ha mencionado, las oraciones concesivas en portugués requieren la forma del subjuntivo, independientemente de la conjunción o locución conjuntiva utilizada. Existe por tanto una correspondencia formal entre ambas lenguas cuando el español exige por cuestiones pragmáticas este modo verbal. Ahora bien, las actividades de *input* estructurado y de *input* estructurado con el empleo de la inferencia contrastiva y de la traducción pedagógica resultaron eficaces para el establecimiento de las adecuadas CFS, por tanto, para el procesamiento que genera el aprendizaje. Esto revela que la aplicación de la Instrucción de Procesamiento supone una mejora significativa en la interpretación y producción de la selección modal con la conjunción concesiva *aunque*.

Ahora bien, a pesar de que el grupo de *input* estructurado contrastivo obtiene mejores índices de aciertos en los dos tiempos de recogida de datos (no solo con la forma del subjuntivo sino también con la del indicativo) que el otro grupo de instrucción, el cálculo de porcentajes y los análisis aplicados demuestran que no se dan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de instrucción.

Hipótesis 2. El grupo de *input* estructurado contrastivo presentará efectos de aprendizaje positivos sobre el grupo de *input* estructurado y sobre el grupo de control independientemente del tipo de evaluación aplicado: prueba de interpretación oral y escrita, y prueba de producción escrita.

Se ha mencionado ya que la media de proporción de aciertos, considerados los tres grupos de investigación y los dos tiempos de recogida de datos, difiere según la prueba aplicada: las medias de respuestas correctas son mayores, de un modo general, en las pruebas

de interpretación escrita (78%) y oral (72%) en comparación con la prueba de producción escrita (61%).

H2 para la prueba de Interpretación Escrita

Los dos grupos de IP logran índices similares en la selección correcta tanto de la forma de indicativo como de subjuntivo y superiores al otro grupo de investigación. Para el indicativo un 90% en ambos grupos, frente a un 70% del GC, y para el subjuntivo el GIE muestra también un 90% en comparación con un 85% del GIE y un 60% del GC.

H2 para la prueba de Interpretación Oral

El grupo de acercamiento contrastivo a la instrucción de procesamiento obtiene índices mayores de respuestas acertadas de los dos tiempos verbales, en comparación con los otros grupos de investigación. El GIEC presenta un 95% y un 90% de interpretaciones correctas frente a un 80% y un 77% del GIE, y un 35 y un 40% del GC.

H2 para la prueba de Producción Escrita

El grupo que aúna la instrucción de procesamiento con el enfoque contrastivo logra índices mayores de producción adecuada de las dos formas, si lo comparamos con los otros grupos de investigación. Un 80% y un 78% respectivamente del GIEC, en contraste con el GIE, que muestra un 58% para el indicativo y un 69% para el subjuntivo, y con el GC con apenas un 28% para la primera forma y un 69% para la segunda.

Así pues, se observa que el grupo de *input* estructurado contrastivo muestra índices de respuestas adecuadas claramente superiores en las pruebas de IO y de PE respecto a los otros dos grupos de investigación. Por otra parte, se da en la prueba de IE índices muy semejantes entre los grupos experimentales, marcadamente superiores a los presentados por el grupo de control.

El análisis estadístico derivado de la comparación entre los tipos de prueba revela la existencia de diferencias significativas en la disminución de las medias existentes tanto en el GIE como en el

GIEC. En los grupos experimentales se dan descensos relevantes en las medias de respuestas correctas en la prueba de producción escrita si lo comparamos con la prueba de interpretación escrita como en la de interpretación oral. Sin embargo, en ninguno de estos dos grupos hay diferencias significativas en la comparación entre la prueba de IE y la de IO.

Discusión sobre la H2

Los datos obtenidos permiten la confirmación parcial del supuesto de la segunda hipótesis. Las medias de porcentajes muestran la preeminencia del grupo que combina la IP con el enfoque contrastivo sobre los otros dos en cada una de las tres pruebas de evaluación. El efecto en el aprendizaje que ejerce esta instrucción confirma el supuesto de la hipótesis: su efecto es significativamente positivo frente a la instrucción de *input* estructurado sin este enfoque contrastivo. Ello se produce en cada una de las pruebas de recogida de datos y en el uso tanto del indicativo como del subjuntivo.

Ahora bien, en el análisis de comparación entre las pruebas se observa que los índices de producción escrita, sea del indicativo sea del subjuntivo, son significativamente menores comparados con los índices que los informantes muestran en la interpretación oral y escrita de ambas formas, esto es así tanto para el GIE como para el GIEC. Este hecho confirma la idea de que la interpretación adecuada de la regla de uso del modo verbal resulta más sencilla que la producción correcta del indicativo o del subjuntivo según la intención comunicativa del hablante. En este sentido, cabe decir que un acercamiento contrastivo a la instrucción de procesamiento no ha impedido una diferencia estadísticamente significativa entre la prueba de producción y las dos pruebas de interpretación en detrimento de la primera. El efecto de la inferencia en la comparación entre el español y el portugués más la traducción pedagógica aunado a las actividades de *input* estructurado ha resultado infructuoso en este sentido.

En cualquier caso, cabe recalcar el hecho de que los índices de respuestas precisas son de un modo general y constante mayores en el grupo de *input* estructurado contrastivo que en los otros

dos, independientemente del tipo de prueba y de la forma verbal necesaria.

Hipótesis 3. En el grupo de *input* estructurado contrastivo los efectos de la instrucción permanecerán en el tiempo entre la prueba inmediata y prueba aplazada en comparación con el grupo de *input* estructurado y con el grupo de control.

Se ha indicado anteriormente que las medias en el índice de porcentajes de respuestas acertadas resultan siempre más altas en la prueba inmediata que en la aplazada. Y ello es así en los tres grupos de la investigación, tanto para la forma de indicativo como para la del subjuntivo. Conviene, eso sí, recordar que el GC presenta índices menores a los otros dos grupos, un descenso del 40 al 45% en el indicativo y del 55% al 50% para el subjuntivo; mientras que los grupos de instrucción obtienen porcentajes significativamente mayores: el GIE, para el indicativo, del 78% al 70% y para el subjuntivo del 73% al 72%; en el GIEC este descenso se da para la primera forma del 89% al 77% y del 85% al 74% para la segunda.

Por otro lado, si bien es cierto que las disminuciones en el porcentaje de respuestas adecuadas son menores en el GIE, del 8% en el indicativo y del 1% en el subjuntivo, las medias de ciertos son mayores en el GIEC con ambos verbos y en los dos tiempos de evaluación. Cabe decir, incluso, que las medias de respuestas correctas del *postest 2* en el GIEC son mayores o muy similares que las del GIE en el *postest 1*. En la prueba inmediata para el indicativo el grupo de *input* estructurado logra un 78% y el del acercamiento contrastivo un 77% en el *postest* aplazado y para el subjuntivo el primero alcanza un 73% en la primera prueba y el de *input* estructurado contrastivo un 74% en la segunda.

H3 para la prueba de Interpretación Escrita

Los dos grupos que gozaron de instrucción de procesamiento reflejan resultados bastante parejos en relación con las disminuciones en el tiempo de recogida de datos: en el indicativo entorno al 10% (del 90% al 80% en el GIE y del 90% al 88% en el GIEC), en el subjuntivo este descenso se da del 85% al 79% en el primer grupo y del 90% al 87% en el segundo. En el grupo de control se produce el descenso en

ambos tiempos verbales: alrededor de un 14% en el indicativo y de un 20% en el subjuntivo.

H3 para la prueba de Interpretación Oral

Con índices de respuestas adecuadas expresivamente menores, el GC manifiesta leves aumentos en el lapso de tiempo entre las pruebas: del 35% al 45% en el indicativo y del 40% al 45% en el subjuntivo. El GIE muestra leves variaciones entre ambas evaluaciones, del 80% al 78% para el primer tiempo verbal y del 75% al 78% para el segundo. Ahora bien, el GIEC, que evidencia en ambas formas disminuciones porcentuales mayores que el otro grupo, consigue en comparación con el GIE obtener porcentajes más elevados no solo en cada uno de las dos pruebas, sino también confrontando el *postest 1* del GIE con el *postest 2* del GIEC: en el indicativo un 80% para el primer grupo y tiempo y un 79% (resultado prácticamente similar) para el segundo grupo y tiempo, mientras que en el subjuntivo un 75% para el GIE en la prueba inmediata y un 80%, para la prueba aplazada del grupo con enfoque contrastivo.

H3 para la prueba de Producción Escrita

Al igual que en la prueba anterior, en esta también se da una gran diferencia entre el índice de aciertos entre el GC, de un lado, y los otros dos grupos experimentales, de otro, de manera especial con la forma de indicativo: disminución del 28% al 20% entre ambos tiempos de recogida de datos. En la forma del subjuntivo no se presentan grandes diferencias entre el GIE y el GIEC: descenso en el porcentaje de respuestas correctas, del 78% al 79%, en este último grupo y ligero ascenso, del 69% al 70%, en el segundo. No sucede en cambio lo mismo con el indicativo: el GIEC muestra una reducción de respuestas acertadas de un 18%, del 80% al 62%, frente a una mengua del 8% en el GIE, del 58% al 50%. No obstante, resulta pertinente destacar que, tanto en el indicativo como en el subjuntivo, el índice del GIEC alcanza en el *postest 2* un porcentaje mayor que el del GIE en el *postest 1*: en el segundo tiempo verbal un 70% frente a un 69% y en el primero un 62% frente a un 58%.

Discusión sobre la H3

A tenor de los resultados expuestos, procede afirmar que se da la aceptación parcial del supuesto planteado en esta tercera hipótesis. Es cierto que no existe una manutención del efecto de la instrucción fundamentada en el procesamiento del *input* aunado a la traducción contrastiva entre la prueba inmediata y la aplazada, como tampoco se conserva este efecto en los otros dos grupos experimentales.

Aun así, de un modo general, se puede afirmar que los porcentajes de aciertos en la selección modal en el grupo de Instrucción de Procesamiento con base contrastiva en cada uno de los tiempos de evaluación es superior en comparación con el GIE. Este dato se cumple en las pruebas de interpretación escrita, interpretación oral y de producción escrita, que conforman el estudio. Corresponde, por tanto, recordar que es constante en todos los tipos de pruebas y para ambas formas el mayor índice de corrección presentado por el grupo de *input* estructurado contrastivo, tanto en el *postest 1* como en el *postest 2*. El grupo logra, transcurrido el tiempo entre las pruebas de recogidas de datos, índices de precisión en las respuestas en gran parte mayores que los presentados por los otros dos grupos. Este hecho se produce tanto para la interpretación, oral y escrita, como para la producción del verbo en indicativo y en subjuntivo. El recuento del índice de aciertos y el resultado de los análisis realizados en las pruebas reflejan un marcado efecto de las actividades de *input* estructurado contrastivo en el procesamiento de la selección modal, que no se observa en la aplicación de las actividades de *input* estructurado.

Ello es así porque los porcentajes de respuestas precisas en el *postest 2* son mayores en el GIEC que los presentados por el GIE. Este predominio se da incluso si se comparan los índices del alcanzados por el GIEC en el *postest 2* con los obtenidos en el *postest 1* por el GIE. Este hecho adquiere especial relevancia en la prueba de producción escrita de la forma del indicativo, la diferencia en el porcentaje se muestra significativa, según los datos presentados. Resulta pertinente recordar que precisamente es en este uso del español donde se da el contraste con la lengua materna de los informantes, puesto que en portugués no se emplea este modo verbal en las oraciones concesivas.

5. Conclusiones acerca del estudio

Aun cuando los dos grupos de instrucción se vieron beneficiados por los enfoques metodológicos diseñados en interés del empleo satisfactorio de la selección modal, conviene recordar que en el estudio se evidencia que la aplicación de la Instrucción de Procesamiento con acercamiento contrastivo surte un efecto significativo en el aprendizaje de la regla de uso del indicativo o del subjuntivo en estas construcciones. Los resultados respaldan la eficacia de este modelo de aunar la inferencia contrastiva y la traducción a las actividades de *input* estructurado frente a su no aplicación, no solamente cuando el contenido lingüístico objeto de investigación es similar al de la lengua materna del aprendiz (en el uso del subjuntivo) sino también, y esto es lo más relevante, cuando no lo es (en el uso del indicativo).

La interpretación de los datos que arroja el trabajo conduce al menos a tres conclusiones que se exponen a continuación.

En primer lugar, que la metodología que combina la Instrucción de Procesamiento con técnicas de confrontación contrastiva, traducción pedagógica e inferencia de comparación con la lengua materna, resulta en efectos positivos de aprendizaje de las oraciones concesivas con *aunque* en hablantes del portugués en su variedad de Brasil.

En segundo lugar, que este rendimiento eficaz mostrado por esta instrucción de orden contrastivo, que se manifiesta en la interpretación y producción de ambos tiempos verbales, adquiere una especial rentabilidad en la prueba de producción de la forma en indicativo, que es donde se produce una mayor dificultad para el aprendiz por su disimilitud con el portugués.

Y, por último, que el paso del tiempo supone un factor que atenúa el rendimiento beneficioso en el aprendizaje de estas construcciones. Ahora bien, el grupo que combinó el abordaje contrastivo al procesamiento del *input* sufrió un menor impacto en esta disminución.

Así pues, el estudio experimental presenta evidencias que permiten considerar la posibilidad de que para la enseñanza de lenguas afines resulta más eficiente el uso del contraste entre la L1 y la L2 de los

aprendices con el objeto de dirigir su atención sobre las diferencias entre las estructuras aparentemente similares o percibidas como tales.

6. Consideraciones finales

Se ha comentado en la introducción que el presente trabajo se suma al conjunto de investigaciones cuyo objetivo es el análisis de los efectos de la Instrucción de Procesamiento en el aprendizaje de contenidos lingüísticos de especial dificultad por parte de hablantes de lengua materna tipológicamente próxima al español. En este sentido, la aplicación de los principios del Procesamiento del *Input* a la didáctica de este tipo de construcciones concesivas ha ofrecido resultados, en gran medida o por completo, satisfactorios conforme a los supuestos de las hipótesis planteadas. De un modo general, la metodología basada en la IP ha dado lugar a resultados superiores a los obtenidos por el grupo de control y con ello ha incidido positivamente en la interlengua de los informantes.

Así también, el estudio comprueba que para la instrucción de las construcciones objeto del estudio rinde más proponer actividades de *input* estructurado con procedimientos de carácter contrastivo en aras de la concienciación del aprendiz de las diferencias y semejanzas, sean estas percibidas o asumidas, entre las estructuras y reglas de uso de la L1 y de la L2. En este sentido, los resultados se muestran consistente con los estudios que han abordado el impacto de la IP en el contenido formal, objeto del tratamiento didáctico (Llopis 2009), en informantes cuya lengua materna es tipológica y genéticamente próxima al español (Arroyo 2011) y en el empleo de actividades de *input* estructurado con un tratamiento contrastivo (Pérez de Obanos 2016).

En suma, resulta razonable concluir que el uso de la reflexión contrastiva y la traducción junto a técnicas de Atención a la Forma, como son las actividades de *input* estructurado, resulta rentable para el aprendizaje de nuevo contenido lingüístico y consecuentemente conviene proseguir esta línea de investigación en este ámbito de estudio con el fin de desarrollar una instrucción eficaz en la didáctica de las lenguas afines.

Referencias

- ARROYO, Ignacio. 2011. *Didáctica y adquisición de las construcciones existenciales y locativas con haber y estar: procesamiento del input*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- BRASIL, 2006. *Ministério de Educação, Orientações curriculares para o ensino médio, Linguagens, códigos e suas Tecnologias, vol.1, Conhecimentos de Espanhol*. p. 127-156.
- CAPILLA, Maria Carolina Calvo; RIDD, Mark. 2009. A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 18 (2): 156-169.
- CASTILHO, Ataliba T. de. 2010. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto. FAPESP.
- COLLENTINE, Joseph. 1998. Processing Instruction and the Subjunctive. *Hispania*, 81: 576-587.
- CHENG, An C. 2004. Processing instruction and Spanish ser and estar: Forms with semantic-aspectual value. In: VanPatten, Bill (Ed.). *Processing Instruction, Theory, Research and Commentary*, 119-141. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- FARLEY, Andrew P. 2001. Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive. *Hispania*, 84: 289-299.
- FARLEY, Andrew P. 2004. Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed? In: VanPatten, Bill (Ed.). *Processing Instruction, Theory, Research and Commentary*, 227-240. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- GÓMEZ, Leonardo Torrego. 1997. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- GRANNIER, Danielle Marcele. 2000. *Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Norimar judice. Intertextos. p. 57-80.
- LEE, James. 2014. The Relationship between Learning Rate and Learning Outcome for Processing Instruction on the Spanish Passive Voice. In: BENATI, Alessandro, LAVAL, Cécile; ARCHER, Maria J. (Eds.) *The Grammar Dimension in Instructed Second Language Learning*, 146-163. New York: Bloomsbury.
- LEE, James; BENATI, Alessandro. 2009. Research and Perspectives on Processing Instruction. *Studies on Language Acquisition*, 36. Berlin: Mouton de Gruyter.

- LLOPIS, Reyes. 2009. *Gramática cognitiva e Instrucción de procesamiento para al Enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como Lengua Extranjera*. Tesis Doctoral. Madrid: universidad Antonio de Nebrija.
- MATTE BON, Francisco. 1992. *Gramática comunicativa del español*. Tomo II. Madrid: Edelsa.
- MORGAN-SHORT, Kara; BOWDEN, Harriet Wood. 2006. Processing Instruction and meaningful output-based instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1): 31-65.
- PÉREZ DE OBANOS, Gregorio. 2014. El procesamiento del *input* en la didáctica de lenguas afines. Una secuencia de Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de las oraciones locativas y existenciales a aprendices brasileños. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XXIV: 33-56.
- PÉREZ DE OBANOS, Gregorio. 2016. *El procesamiento del input y la reflexión contrastiva en la didáctica de lenguas afines. Un estudio con aprendices brasileños de español como Lengua Extranjera*. Tesis Doctoral. Madrid: universidad Antonio de Nebrija.
- PÉREZ DE OBANOS, Gregorio. 2017. La traducción pedagógica y la reflexión contrastiva como estrategias de aprendizaje en la didáctica de las lenguas afines: un estudio experimental con aprendices brasileños. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XXVII: 21-40.
- SCNEIDER, Claci Inês; BEZERRA, Mara. 2011. A tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira espanhol. *Cultura & Tradição*. João Pessoa, 1(1).
- TOTH, Paul D. 2006. Processing instruction and a role for output in second language acquisition. *Language Learning*, 56: 319-385.
- VANPATTEN, Bill. 1996. *Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- VANPATTEN, Bill. 2002. Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52: 755-803.
- VANPATTEN, Bill. 2004. Input processing in second language acquisition. In: VanPatten, Bill (Ed.) *Processing Instruction, Theory, Research and Commentary*, 5-31. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- VANPATTEN, Bill. 2007. Input Processing in Adult Second Language Acquisition. In: VanPatten, Bill; Williams, Jessica (Eds.). *Theories in Second Language Acquisition. An introduction*, 115-135. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- VANPATTEN, Bill. 2012. Input Processing. In: Gass, Susan; Mackey, Alison (Eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, 268-281. New York: Routledge.

- VANPATTEN, Bill; CADIerno, Teresa. 1993. Explicit Instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 225-243.
- VANPATTEN, Bill; OIKKENON, Soile. 1996. Explanation vs. structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18: 495-510.
- VANPATTEN, Bill; INCLEZAN, Daniela; SALAZAR, Hilda; FARLEY, Andrew P. 2009. Processing Instruction and Dictogloss: A study on object pronouns and world Order in Spanish. *Foreign Language Annals*, 42: 557-575.

Recebido em: 22/07/2018

Aprovado em: 10/01/2019