

Gemma Santiago Alonso

Universidad de Liubiana

Los efectos de la instrucción de procesamiento con *input/output* enriquecido para la adquisición del artículo en español

Recibido: 01.03.2017

Aceptado: 29.10.2017

Resumen: Este artículo presenta los resultados de nuestro estudio empírico en el que se valida estadísticamente tanto la enseñanza/aprendizaje del artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva, como su adecuación al aula de lengua extranjera mediante un modelo de instrucción de procesamiento compuesto por materiales de información explícita sobre el artículo y un paquete de instrucción de actividades con *input/output* enriquecido. Para el estudio empírico se tuvo en cuenta un estudio preliminar que identificó los problemas más conflictivos. En cuanto al procedimiento del estudio, los grupos de investigación fueron divididos en dos grandes grupos correspondientes a un grupo de instrucción tradicional (G-IT) y un grupo de instrucción de procesamiento (G-IP). Lo singular de nuestro estudio es que tanto para el grupo de instrucción tradicional como para el de instrucción de procesamiento la enseñanza de la gramática fue desde un punto de vista significativo. Los resultados finales mostraron que el procesamiento de instrucción con *input/output* enriquecido tuvo efectos positivos en la adquisición del artículo en español, y en comparación con el grupo de instrucción tradicional (G-IT), los efectos del grupo de instrucción de procesamiento (G-IP) fueron superiores.

Palabras clave: adquisición del artículo; instrucción de procesamiento; gramática cognitiva; *input/output* enriquecido

Abstract: This article presents the results of our empirical study which statistically validated the teaching/learning of the article through an operative model from the cognitive grammar perspective and its adequacy for the foreign language classroom through a model of processing instruction consisting of explicit information materials about the article and an enriched *input/output* activity instruction package. For the empirical study, a preliminary study, which identified the most conflicting problems, was taken into account. As for the procedure of the study, the research groups were divided into two large groups corresponding to a traditional instruction group (G-IT) and a processing instruction group (G-IP). The unique feature of our study is that for both the traditional instruction group and the processing instruction group the teaching of grammar was from a significant point of view. The final results showed that the processing instruction with enriched *input/output* had positive effects in the acquisition of the article in the Spanish language, and in comparison with the traditional instruction group (G-IT) the effects of the processing instruction group (G-IP) were superior.

Key words: acquisition of the Spanish article; processing instruction; cognitive grammar; enriched *input/output*.

1. Introducción

Investigaciones como las de Hawkins (2000), Ionin *et al.* (2004) o García Mayo y Hawkins (2009) han puesto de relieve el creciente interés por la adquisición/aprendizaje del artículo de aprendientes cuya lengua materna no incluye necesariamente la existencia de un elemento léxico o una marca morfológica explícita para el artículo. García Mayo y Hawkins (2009) sostienen que la gramática universal proporciona un

parámetro semántico con dos opciones para aquellas lenguas que tienen un sistema de dos artículos: o bien los artículos codifican definitud o bien especificidad, pero nunca ambas. Es lo que Ionin *et al.* (2004) han pasado a denominar el parámetro de selección del artículo (*Article Choice Parameter*). La cuestión ahora es que aunque los hablantes de una L2 o lengua extranjera (cuya L1 o lengua materna carece de marca de artículo) tengan acceso al parámetro de selección del artículo en la medida que desarrollan su propia interlengua específica para la L2 que está aprendiendo (en la investigación de Ionin *et al.* utilizaron como informantes aprendientes de inglés cuyas lenguas maternas eran el coreano y el ruso¹), dichos hablantes no tienen datos suficientes desde el *input* recibido para fijar el parámetro en su valor adecuado de definitud. La consecuencia directa a la que llegan Ionin *et al.* (2004: 5) en su investigación es que el parámetro de selección del artículo “is a statement about definiteness and specificity, which are not the only properties of articles cross-linguistically but the only discourse-related features that underlie article choice”.

En el caso de los aprendientes cuya lengua materna es el esloveno (la lengua materna de los sujetos de nuestra investigación), análisis empíricos como los de Santiago Alonso (2009, 2014) ya confirmaron que la adquisición del artículo podría constituir uno de los mayores problemas, entendiendo que la disparidad de formas y contextos en cuanto al uso de la definitud en ambas lenguas pudiera producir en el aprendiente falsas analogías con estructuras de la lengua meta. De hecho, a partir de un análisis cuantitativo longitudinal de errores con respecto a la adquisición del artículo en los aprendientes eslovenos, Santiago Alonso (2009) reveló que aunque globalmente la evolución que presentan los errores en su conjunto es positiva, llama la atención que los errores producidos por omisión presenten una inestabilidad en la adquisición del artículo, influencia que se puede identificar en parte con la distancia lingüística entre la expresión de definitud en esloveno y en español. Dicha resistencia en cuanto a la adquisición del artículo en español por parte de los aprendientes eslovenos podría traducirse en errores en proceso de fosilización².

¹ Ionin *et al.* (2004) se centraron en su investigación en la sustitución de los errores hechos por aprendientes de inglés como L2 cuyas lenguas maternas (coreano y ruso) carecen de marca explícita del artículo. Tras la investigación concluyeron que la interlengua de dichos hablantes fluctúa entre la definitud y la especificidad según el parámetro de selección del artículo propuesto por ellos.

² Investigaciones similares a las de Santiago Alonso (2009) pero con otras lenguas maternas han mostrado los mismos resultados. Entre otras: Santos Gargallo 1993 (con aprendientes serbios del español); Fernández López 1997 (con aprendientes japoneses del español); Lin 2003 (con aprendientes chinos del español); Tarrés Chamorro, 2003 (con aprendientes polacos del español); Trenkić 2004 (con aprendientes serbios del inglés); Denst 2006 (con aprendientes rusos del español); Ionin y Montrull 2009 (con

Atendiendo a la mayoría de los materiales utilizados por los estudiantes eslovenos, existe una carencia en cuanto a la atención a la enseñanza significativa del artículo. Por lo general, en los manuales hay una falta de profundización y de reflexión sobre el artículo, adoptándose en la mayoría de los casos el punto de vista de la gramática tradicional donde aparecen actividades de manipulación mecánica, y dejando de lado el componente pragmático-discursivo. Pizarro Escabia (2012), tras un análisis cuantitativo y cualitativo sobre el grado de atención al uso del artículo en los manuales de español como lengua extranjera (E/LE), ha demostrado la casi inexistencia de materiales que se dediquen a la adquisición del artículo en español desde una perspectiva significativa³. Asimismo, la mayoría de los materiales carecen de claridad en las explicaciones sobre la oposición entre la presencia/ausencia de los artículos, y sobre todo presentan una falta de sistematicidad en el tratamiento del artículo. Esta falta de atención en el significado por parte de los materiales de E/LE pone de relieve la necesidad de explicitar la enseñanza del artículo a lo largo de todos los años que dure el proceso de adquisición de la lengua. Por otro lado, Pihler Ciglič (2014: 391) subraya la necesidad de una selección sistemática en los materiales didácticos en los niveles más altos (B2-C2) que respondan tanto a la madurez gramatical adquirida por los aprendientes a lo largo de todos los años de instrucción como a los aspectos comunicativopragmáticos y semánticos.

Las implicaciones didácticas derivadas de lo anteriormente presentado obligan a reflexionar sobre la metodología y los materiales utilizados en el aula para la enseñanza del artículo, ya que tanto los errores analizados, las estrategias utilizadas, como el problema de fosilización de dichos errores subrayan claramente insuficiencias didácticas y metodológicas.

La motivación y el punto de partida de la presente investigación ha sido, pues, la de dar respuesta a una de las zonas opacas con las que se enfrenta muchos aprendientes de español como L2: la adquisición del artículo. Para ello, se ha abierto una línea de investigación para la creación de herramientas susceptibles de construir significados en la L2 a través de una enseñanza explícita del artículo mediante la enseñanza significativa del artículo en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva —siguiendo los trabajos de Ruiz Campillo (1998), Dirven y Radden (2007), Castañeda

aprendientes rusos y coreanos del inglés); Maldonado Martínez 2013 (con aprendientes letones del español).

³ A pesar del escaso número de materiales, hemos de destacar recientes trabajos como los de Alonso Raya *et al.* (2005), Ruiz Campillo (en Chamorro *et al.* 2006), Castañeda (2014) y Díaz y Yagüe (2015).

y Chamorro (2014) y Montero (2014b)—, junto con el diseño de un modelo de instrucción de procesamiento con *input/output* estructurado según el modelo de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007)⁴. El objetivo final de este artículo es presentar los resultados de nuestro estudio empírico en el que se valida estadísticamente tanto la enseñanza/aprendizaje del artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva, como su adecuación al aula de lengua extranjera mediante el modelo de instrucción de procesamiento compuesto por materiales de información explícita sobre el artículo y un paquete de instrucción de actividades con *input/output* enriquecido.

2. Herramientas para una enseñanza significativa del artículo

2.1 La gramática cognitiva

Siguiendo los principios de la gramática cognitiva y utilizando el modo operativo de Ruiz Campillo (1998) como instrumento metodológico, hemos configurado una propuesta para una enseñanza significativa del artículo en español. En dicha propuesta se han inscrito los valores prototípicos y extendidos del modelo de Montero (2014b) en los primeros estadios de adquisición, combinados con los modelos de Dirven y Radden (2007) y de Castañeda y Chamorro (2014) en los niveles superiores (B1, B2 y C1), siempre desde los valores esquemáticos que propone el modelo de Ruiz Campillo (1998) para explicar significativamente el artículo en español. La configuración del modelo se ha basado en la idea de Langacker (2008) de entender los artículos como *grounding elements* o elementos de actualización que establecen una conexión básica entre los interlocutores y lo evocado por el contenido de un *nominal grounding* (los sintagmas nominales), por lo que los artículos se convierten en anclajes que actualizan las expresiones nominales en una determinada dimensión deíctica referida o relacionada con los interlocutores. Desde esta perspectiva, la enseñanza significativa del artículo que propone nuestro modelo se desarrolla con un mínimo de valores de operación prototípicos, en este caso las operaciones de determinación de cuantificación y referencialidad (selección y situación) que tanto en los planos particulares como en los genéricos planteaban Castañeda y Chamorro (2014). Es decir, los valores esenciales prototípicos para la operatividad del modelo gramatical para el artículo que se ha propuesto son la referencialidad, la cuantificación y la intensificación.

⁴ Véase Santiago Alonso (2017) para una descripción detallada del modelo de la instrucción de procesamiento para el artículo en español utilizado en esta investigación.

2.2 El procesamiento del *input*

Numerosas investigaciones (Doughty 2004; Cadierno 1995; VanPatten y Cadierno 1993; Ellis 2001 entre otros) ya han dejado clara la efectividad de la instrucción explícita para la evaluación posterior a la instrucción del aprendizaje de formas gramaticales. Frente a la enseñanza gramatical tradicional basada en la producción⁵, desde hace unos años en Estados Unidos ha surgido y se ha desarrollado un nuevo tipo de enseñanza gramatical basada en el procesamiento del *input*. Este nuevo tipo de enseñanza nace de la necesidad de integrar los mecanismos y estrategias que el aprendiente aplica cuando procesa la información de una L2, y de la necesidad de examinar la relación existente entre la forma en la que los aprendientes procesan el *input* y la adquisición de la L2. Aunque se podría tomar como precursor a Terrell, y su propuesta inicial de este nuevo tipo de enseñanza planteada en 1991, VanPatten es uno de los grandes artífices, quien empieza a plantear nuevos retos al tipo de enseñanza en el año 1992 (*cf.* Cadierno 2010: 4-5).

Dentro del proceso de la adquisición de segundas lenguas en un contexto de instrucción, los elementos constructores esenciales de conocimiento en la interlengua de los aprendientes son el *input*, ya que los aprendientes acceden al *input* para construir una representación mental de la gramática que están adquiriendo (*cf.* VanPatten 1996: 13). Ya Gass en 1997 advirtió la importancia del *input* como constructo dentro de la adquisición de segundas lenguas, puesto que, como sostiene la autora, ningún individuo puede aprender una L2 sin exponerse a ningún tipo de *input*. Lo esencial que debe darse para que la adquisición se produzca dentro del aprendiente es exponerle a un *input* comprensible, puesto que “all cases of successful first and second language acquisition are characterized by the availability of comprehensible input” (Larsen-Freeman y Long 1991: 142). Es decir, para que el aprendiente sea capaz de asimilar *input* comprensible es necesario que tanto la forma lingüística como el significado sean detectados y ensamblados en la mente del hablante de tal manera que se lleve a cabo con éxito el procesamiento y la consiguiente comprensión de una forma lingüística, por lo que se pasa del *input* comprensible al *input* detectado por el aprendiente, que si lo procesa con éxito es capaz de convertirlo en *intake*, entendiéndolo como “the linguistic data actually

⁵ Desde una perspectiva general, en la enseñanza tradicional de la gramática los aprendientes practican una determinada forma o estructura, y se les proporciona el *input* que necesita para la construcción de la representación mental de la estructura misma.

processed from the input and held in working memory for further processing” (VanPatten 1996: 7).

Lo que VanPatten plantea es un cambio de perspectiva sobre la instrucción gramatical tradicional mediante el procesamiento del *input*. Si la enseñanza tradicional fija su atención en la producción o el *output* del aprendiente, lo que VanPatten sostiene ahora es enfocarse en el tipo de *input* al que va a estar expuesto el aprendiente para su posterior procesamiento. Este nuevo tipo de enseñanza implica prestar atención especial al *input* proporcionado al aprendiente para que este pueda construir la representación mental de la estructura que desea procesar, y en última instancia, adquirirla. Las metodologías dentro del procesamiento del *input* se centran, pues, en la manera en la que un aprendiente expuesto al *input* procesa parte de este (*intake*) y lo incorpora a su interlengua utilizando una serie de estrategias psicolingüísticas.

A lo largo de los últimos veinte años se han realizado numerosas investigaciones cuyo objetivo ha girado alrededor de la aplicación de la instrucción de procesamiento a distintas formas meta, siempre comparando sus efectos con la instrucción gramatical tradicional. En los primeros estudios realizados por VanPatten y Cadierno (1993) y Cadierno (1995) la forma lingüística con la que se trabajaron fueron el procesamiento de los pronombres objeto en español (*cf.* VanPatten y Cadierno 1993) y el del pretérito perfecto simple (*cf.* Cadierno 1995). Los resultados de las investigaciones fueron unánimes: aquellos aprendientes que habían recibido instrucción gramatical de procesamiento habían mejorado significativamente tanto en las actividades de interpretación o comprensión como en las de producción, mientras que aquellos aprendientes que solo habían recibido instrucción gramatical tradicional habían mejorado solo en las actividades de producción pero no en las de interpretación.

A partir de estos primeros estudios, comienzan a aparecer réplicas que tienen por objeto validar la hipótesis de si los efectos de la instrucción de procesamiento del *input* son generalizables a otras formas lingüísticas meta. Entre otras investigaciones, Farley (2004) ya demostró los efectos positivos de la instrucción de procesamiento con el modo subjuntivo en contexto de duda, Cheng (2004) analizó la instrucción de procesamiento con el contraste entre ser y estar, y Llopis García (2009) investigó el efecto de la instrucción de procesamiento en las oraciones de relativo en subjuntivo.

Todas las investigaciones realizadas hasta el momento constatan que la instrucción gramatical de procesamiento tiene como resultado un mejor rendimiento por parte de los aprendientes tanto en comprensión como en producción, mientras que la instrucción

tradicional basada en la producción solamente produce efectos positivos en los procesos de producción, y no tanto en los de interpretación. La metodología planteada aquí ha suscitado un gran interés por las numerosas investigaciones⁶ que así lo corroboran dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas, lo cual demuestra que los fundamentos de la instrucción de procesamiento es un instrumento de gran utilidad tanto para lingüistas como para profesores del aula de LE que está permitiendo dilucidar cómo funciona la interlengua de los aprendientes de una L2, y sobre todo, cómo esta metodología puede ayudar a que su interlengua siga desarrollándose y mejorando dentro del aula de LE.

3. Investigación⁷

3.1 Diseño del estudio

En relación con la secuenciación del protocolo de investigación, se plantearon como objetivo responder a las siguientes cuatro preguntas de investigación:

1. ¿Tendrá la enseñanza del artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva y el modelo de instrucción de procesamiento un efecto significativo en las pruebas de evaluación (postest 1 y postest 2)?
2. ¿Habrá diferencias significativas entre los resultados según los niveles de los dos grupos de instrucción de procesamiento en el aprendizaje del artículo durante las pruebas de evaluación?
3. ¿Habrá diferencias significativas entre los grupos de instrucción en el aprendizaje del artículo durante las pruebas de evaluación?
4. ¿Habrá diferencias significativas entre los dos grupos de instrucción en el aprendizaje del artículo durante las pruebas de evaluación en los efectos de la instrucción a largo plazo?

Por lo que respecta al análisis estadístico de cada hipótesis se han utilizado análisis de varianza ANOVA, y pruebas de Levene y Welch para la confirmación de la validez de los resultados obtenidos.

Para la presente investigación empírica se contó con la participación de 119 estudiantes inicialmente, aunque finalmente se quedaron en 106 al tener que descartar a

⁶ Para una revisión pormenorizada de todas las investigaciones realizadas hasta el momento, véase Llopis García (2009: 41-60), VanPatten (2002: 769-799) y Benati (2001: 97-101).

⁷ Parte de los resultados empíricos de la presente investigación fue ya publicada parcialmente por la autora en la revista *Vestnik* (2016). Aquí presentamos la investigación completa.

aquellos participantes que habían faltado a alguna de las fases de instrucción o no habían realizado alguna de las tres pruebas de evaluación que formaron parte del estudio o no tenían como lengua materna el esloveno u otra lengua eslava. En cuanto a la lengua materna de los participantes, hubo 3 cuya lengua materna era el croata, 1 el serbio y 1 el macedonio (los 101 participantes restantes tenían el esloveno como lengua materna). También se aceptaron bilingües (2 esloveno-croata y 1 esloveno-serbio), excepto aquellos casos bilingües español-esloveno (3) y esloveno-italiano (1), a quienes se descartó como participantes porque hubieran pertenecido al grupo de instrucción de procesamiento y los resultados hubieran podido afectar a la validez y fiabilidad de la investigación empírica. Tras el análisis del test de nivel DIALANG y del pretest, se descartó la idea de eliminar a aquellos participantes que hubieran obtenido más del 60% de respuestas correctas, ya que como se puede desprender de la pregunta de investigación 2, nos interesaba no sólo constatar si se ha adquirido el artículo desde la instrucción de procesamiento, sino que además —por ser la forma meta investigada objeto de problemas en el proceso de adquisición del artículo por parte de aprendientes eslovenos de los niveles más altos como ya quedó demostrado por Santiago (2004, 2009)— es de especial interés averiguar si dicha instrucción es válida y adecuada para la evolución del aprendizaje del artículo en aquellos participantes que ya tenían un conocimiento previo y estaban en los grupos con el nivel B2+/C1. La mayoría de las investigaciones realizadas desde la instrucción de procesamiento⁸ han trabajado siempre con niveles bajos o intermedios (A1, A2, B1, B2 según el MCER). No obstante, en esta investigación uno de los objetivos que más nos ha preocupado ha sido la creación de un modelo de enseñanza significativa que diera cuenta de los usos del artículo en los niveles más altos (B2+, C1 y C2 del MCER), puesto que el artículo empieza a convertirse en un error gramatical en proceso de fosilización en los estadios más altos de los aprendientes eslovenos.

Los participantes de esta investigación fueron estudiantes de los cuatro primeros años de los estudios de Filología hispánica (estudios universitarios de grado y de posgrado) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana. La mayoría de los participantes eran mujeres (101) y las edades de ambos sexos oscilaba entre 19 y 28 años, aunque la media de edad era de 21 años. La investigación tuvo lugar durante seis

⁸ Llopis García (2009: 42-44) ha recabado todas las investigaciones existentes dentro del marco de la instrucción de procesamiento en todas las lenguas (y no solo en español), y de las 22 investigaciones existentes, solo la de Mardsen (2006 en Llopis García 2009) trabajó con niveles intermedio y avanzados (en su caso, la forma meta fue la flexión verbal en francés a través de las 4 destrezas comunicativas).

semanas del semestre de invierno del año académico 2015/2016 y la investigadora fue además la instructora para todos los grupos y la encargada de la recogida de los datos.

En relación con la encuesta personal, nos interesó en primer lugar los años que habían estado en contacto con el español en un contexto formal (academias de lenguas, educación primaria y secundaria, universidad) y en un contexto informal (viajes, amigos, Erasmus, televisión, música, internet, etc.) para verificar cuánto tiempo habían estado expuestos al artículo. La mayoría de los encuestados (un 72%) habían estudiado el español 6 años o más, y solo un 9% habían empezado a estudiar español hacía menos de 3 años (aunque de estos participantes, 4 de ellos mostraron en la prueba de nivel de conocimiento DIALANG tener un nivel bastante alto –3 B2 y 1 C1 según el MCER). Por otro lado, nos fue de especial interés saber si, desde la perspectiva de los encuestados, los profesores de español que habían tenido (durante la primaria, secundaria y universidad) habían dedicado a la instrucción del artículo suficiente tiempo (en comparación con la enseñanza de ser/estar o subjuntivo) y si habían realizado la misma cantidad de ejercicios sobre el uso del artículo en comparación con otros temas gramaticales como la oposición imperfecto/pretérito perfecto simple o el subjuntivo. Nos sorprendió el alto número de respuestas (52%) que confirmaban el poco tiempo que se le había dedicado a este aspecto gramatical en las clases (en comparación con otras formas gramaticales), y en la mayoría de los casos, la instrucción formal había sido realizada durante las clases de la universidad. De nuevo hacemos referencia a investigaciones como las de Pizarro Escabia (2012) o Santiago Alonso (2009) que evidencian la poca atención que se le otorga al artículo en general tanto por parte de los materiales como por parte de los profesores, quienes en numerosas ocasiones evitan enfrentarse a este problema o tienden a simplificarlo. Por último, en la encuesta personal se les pedía igualmente a los participantes que especificaran qué problemas tenían o habían tenido con el artículo, y los resultados mostraron que un porcentaje significativo de los sujetos de investigación (un 21%) utilizaban el artículo “de oídas” o “por que les suena bien”. Además, en muchas de las encuestas recabadas se admitía no haberle prestado la misma atención ni haberle dado la misma importancia al artículo que a otros aspectos gramaticales como a la oposición subjuntivo/indicativo o pretérito perfecto simple/pretérito imperfecto. Nos resultó igualmente destacable el hecho de que para algunos de los encuestados el artículo se redujera a una cantidad de reglas y excepciones poco lógicas que les parecía difícil de estudiar, y más todavía de utilizar.

Para la organización de los participantes en los diferentes grupos, se tuvo en cuenta el nivel de conocimiento de la gramática del español de cada participante mediante la prueba de nivel de conocimiento del español de DIALANG. Los resultados obtenidos nos permitieron dividir los 6 grupos en dos rangos de nivel según el MCER: el primer rango pertenecía a aquellos aprendientes con un nivel intermedio (B1/B2) y el segundo rango a los que obtuvieron un nivel alto (B2+/C1). Cada uno de los rangos de nivel se dividió a su vez en tres grupos de investigación en relación con el tipo de instrucción (tabla 1): el grupo que trabajó con el modelo operativo del artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva enmarcado dentro de una instrucción de procesamiento de *input* se denominó grupo de instrucción de procesamiento (G-IP); el grupo que trabajó con una instrucción tradicional, aunque parte de los materiales estaban también enfocados en la reflexión e interpretación del artículo pero desde una perspectiva pragmática, se llamó grupo de instrucción tradicional (G-IT); el grupo que no tuvo ninguna instrucción y al que solo se le facilitaron los materiales de información explícita sobre el artículo y el paquete de actividades de procesamiento de *input/output* (sin retroalimentación de ningún tipo) fue el grupo de control (G-C).

GRUPOS	Nº DE PARTICIPANTES	NIVEL (según MRCE)	TIPO DE INSTRUCCIÓN
Grupo IP B1/B2	18	Intermedio: B1/B2	Procesamiento del <i>input</i>
Grupo IT B1/B2	17	Intermedio: B1/B2	Tradicional
Grupo C B1/B2	13	Intermedio: B1/B2	Sin instrucción (grupo de control)
Grupo IP B2+/C1	18	Alto: B2+/C1	Procesamiento del <i>input</i>
Grupo IT B2+/C1	25	Alto: B2+/C1	Tradicional
Grupo C B2+/C1	15	Alto: B2+/C1	Sin instrucción (grupo de control)

TABLA 1: Distribución de los participantes en los grupos (N=106)

3.2. Protocolo de la investigación

La secuenciación de la instrucción para los grupos que la recibieron (G-IT y G-IP) tuvo una duración de seis semanas: cinco semanas consecutivas (una semana para informar a los participantes sobre el experimento y para completar las tres primeras pruebas de recogida de datos, tres semanas de instrucción y una última semana para completar el postest 1) y entre la quinta y la sexta semana se dejaron dos meses de espacio para la realización del postest 2 en aras de poder contrastar los efectos de la

instrucción a largo plazo según el tipo de instrucciones que habían tenido los participantes de cada grupo. Cada uno de estos grupos tuvo cada semana sesiones de 90 minutos de clase en las que se trabajaron con los diferentes materiales y paquetes de actividades destinados para cada uno de los diferentes grupos según se tratara de instrucción de procesamiento o instrucción tradicional.

Tanto las pruebas de evaluación (Pretest y postest 1 y 2) como el paquete de actividades del grupo de instrucción de procesamiento del artículo fueron pilotadas por expertos de lengua materna española (8) y por nativos hablantes del español (8) y del esloveno (8) para comprobar la eficacia, viabilidad y gramaticalidad de todos los materiales. Durante el pilotaje, a los 24 informantes del pilotaje se les pidió que realizaran cada actividad para comprobar la funcionalidad de los enunciados, revisar que sus respuestas realmente verificaban el uso o valor concreto que se necesitaba para ese ítem específico, verificar que las actividades y los ítems se podían realizar pensando conscientemente en la selección del artículo, y revisar la gramaticalidad de cada ítem en las actividades. Las aportaciones de los informantes sirvieron para modificar todos aquellos ítems que durante el pilotaje los informantes consideraron según sus respuestas incoherentes con lo que se buscaba.

Los materiales y las hojas de trabajo del grupo de instrucción tradicional combinaban ítems de producción con ítems de reflexión e interpretación, aunque en ninguno de los ítems se estructuraba un *output* o *input* enriquecido o estructurado (como sí ocurrió en el grupo de instrucción de procesamiento). En cuanto a los materiales, este grupo no contó en ningún momento con una instrucción de base cognitiva, pero se intentó estructurar los diferentes usos y valores de una manera lógica (se siguió tanto un criterio gramatical —según el tipo de sustantivo y la sintaxis oracional— como un criterio pragmático en cuanto a la explicación de sus usos). Para la elaboración y el diseño de los materiales de información explícita, nos fueron de especial interés las propuestas de Laca (1999), Leonetti (1999) y sobre todo la de Garachana Camarero (2008) por su acercamiento del artículo a los aprendientes del español como LE. En ningún momento se quiso favorecer el grupo de instrucción de procesamiento, por eso nos pareció más adecuado que ambos grupos contaran con materiales que les permitieran reflexionar sobre el uso del artículo de manera significativa, puesto que ya ha quedado de sobra demostrado por múltiples investigaciones (VenPatten y Cadierno 1993; Cadierno 1995; Collentine 1998; Farley 2004; Benati 2001; Llopis García 2009) que una instrucción tradicional con listas de usos y excepciones e ítems solo de producción tienen siempre

menos éxito que una instrucción de procesamiento con *input* estructurado. El objetivo era, pues, investigar si los resultados entre la instrucción tradicional y la instrucción de procesamiento serían los mismos que en las investigaciones a las que se hizo referencia anteriormente, aun habiendo hecho reflexionar e interpretar a los participantes del grupo de instrucción tradicional con ítems de índole no solo productiva sino también reflexiva e interpretativa. En cuanto a los niveles, todos los grupos obtuvieron los mismos materiales sin adecuarse al nivel.

3.3 Pruebas de evaluación

Para evaluar tanto el conocimiento de donde partían (pretest) como el conocimiento que adquirieron con la instrucción (postest 1 y 2), los participantes tuvieron que completar 3 diferentes pruebas. Es importante resaltar que durante las pruebas de evaluación no hubo ni corrección ni retroalimentación explícita por parte de la investigadora/docente para ninguno de los grupos, y que cada participante realizó su test de forma individual y sin ningún material explícito. Los materiales de recogida de datos fueron distribuidos por la investigadora/docente en los seis diferentes grupos durante el tiempo de la clase. En la semana 1 se recabó el pretest, en la semana 5 el postest 1 y en la semana 6 el postest 2. Tanto el pretest como el postest 1 y 2 se realizaron dentro del aula frente a la docente/investigadora, y todos los participantes en la investigación tuvieron el mismo tiempo para completarlo.

Dichas pruebas tenían un total de 91 ítems cada una de ellas (el pretest y postest 1 tuvieron exactamente los mismos ítems, mientras que para el postest 2 se modificaron los ítems aunque se mantuvieron rigurosamente los mismos usos y valores). Para esta investigación, uno de los objetivos primordiales fue verificar qué valores conocían o desconocían a partir del pretest, cuáles habían adquirido en el postest 1 (y cuáles todavía resultaban difíciles para su adquisición aun con los materiales de instrucción), y cuál era el efecto de la instrucción a largo plazo (a partir del postest 2). Para que los resultados del pretest y postest 1 y 2 fueran válidos y representativos, los 91 ítems tenían que corresponder exactamente a los mismos usos y valores del artículo en español. Sin embargo, se decidió modificar levemente los ítems del postest 2 (aunque los usos y valores eran exactamente los mismos y estaban ordenados de la misma manera que en el pretest y el postest 1) porque con la repetición del mismo test algunos participantes podrían reconocer ya la respuesta correcta. De los 91 ítems, los 72 primeros se basaron en la escala de niveles que el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) estableció

para los usos y valores del artículo en español, y que asimismo se corresponde con la escala de gradación establecida por el MCER.

Como se puede observar en la tabla 2, la descripción del uso que se preguntaba en cada uno de los ítems 1-72 corresponde al PCIC, quien utiliza como terminología artículo determinado e indeterminado, y no aluden al artículo virtual o cero sino a la restricción del artículo. Cada uno de estos ítems implicaba utilizar o el artículo *el/la/los/las/lo* o el artículo *un/una/unos/unas* o el artículo \emptyset . Para reducir el factor suerte (cada ítem del 1-72 solo tenían 3 opciones posibles como respuesta correcta), se decidió ampliar los ítems de producción, con ítems de interpretación donde se preguntaba por los mismos usos que en 1-72, pero esta vez o bien a través de la traducción del esloveno al español (73-82), o por la distinción significativa de dos oraciones casi idénticas (83-91). Los ítems de 1-82 podían obtener 1 punto si no utilizaron el artículo correctamente o 0 si lo utilizaron correctamente. Los ítems 83-91, al ser interpretativos, cada ítem se evaluaba con 2 puntos si no habían sido interpretadas correctamente las diferencias o 0 si lo habían hecho.

En la tabla 2, se pueden observar el número de errores global (de los 106 participantes de los 6 grupos de investigación) y su evolución en las dos pruebas. La información aportada nos parece de especial interés, ya que desde un principio se pudo identificar de manera sistemática dónde están los principales problemas en cuanto a la adquisición del artículo por parte de los eslovenos. Como se puede ver, la mayoría de los errores se centran en el valor enfático del artículo en los niveles C1 y C2, y en la interpretación de pares de oraciones casi idénticas (83-91). Sin embargo, en la evolución global de los errores, sería justo esta zona la que más habría evolucionado, frente al uso enfático del artículo, cuya evolución es poco representativa. Dicha evolución es el resultado de los materiales de reflexión centrados en el significado del artículo con los que contaron tanto el grupo de instrucción tradicional como el grupo de instrucción de procesamiento y el grupo de control.

Nº DE ÍTEM Y USO DEL ARTÍCULO (ítems 1-82 según el Plan Curricular del Instituto Cervantes)	PRETEST (errores) N=106	POSTEST 1 (errores) N=106
A1		
1. Obligatorio el uso del artículo determinado o indeterminado con sustantivos en función de sujeto en construcciones con el verbo <i>gustar</i> .	12	8
2. Incompatibilidad del artículo con el verbo <i>saber</i> .	58	37
3. Restricción del artículo con expresiones de tratamiento del tipo <i>señor, doctor, etc.</i> cuando se trata de un vocativo.	6	5
4. Distinción entre <i>el otro/ otro</i> .	20	22

5. Presencia del artículo determinado con expresiones de tratamiento del tipo <i>señor, doctor</i> , etc cuando no nos dirigimos directamente.	48	21
6. Restricción del artículo con los posesivos.	12	12
A2		
7. Obligatorio el uso del artículo determinado en construcciones superlativas.	8	11
8. Obligatorio el uso del artículo determinado o indeterminado con sustantivos en función de sujeto.	0	1
9. Obligatorio el uso del artículo con sustantivos sujetos en construcciones con el verbo <i>gustar</i> + infinitivo.	9	22
10. Obligatorio el uso del artículo determinado o indeterminado en sustantivos que expresan actividades de ocio.	65	49
11. Incompatibilidad del artículo determinado con modificadores de gradación.	9	10
12. Delante de <i>a</i> tónica <i>la/una</i> pasa a <i>el/una</i> .	97	95
13. Restricción del artículo con atributo de profesión, nacionalidad o creencia.	39	22
14. Obligatorio el uso del artículo determinado o indeterminado con sustantivos sujetos en construcciones con el verbo <i>encantar, apetecer</i> ...	5	11
15. Restricción del artículo con valor de clasificación	92	65
16. Restricción del artículo determinado en cuanto a su distribución: detrás de <i>todo/toda</i> .	81	49
17. Obligatorio el uso del artículo determinado cuando es el complemento directo de verbos del tipo <i>odiar, amar, querer, aborrecer</i> ...	13	23
18. Restricción del artículo en sintagmas preposicionales que expresan clasificación.	35	25
19. Restricción del artículo con el verbo tener cuando expresa clasificación.	36	20
B1		
20. Uso anafórico y anafórico asociativo del artículo determinado.	14	10
21. Obligatorio el uso del artículo determinado ante sintagmas nominales restringidos.	21	22
22. Uso del artículo determinado con valor sustantivador (elipsis nominal).	31	4
23. Uso del artículo indeterminado con valor de indefinitud.	25	30
24. Uso del artículo determinado con valor definido.	54	54
25. Obligatorio el uso del artículo determinado o indeterminado con sustantivos sujetos.	61	28
26. Incompatibilidad del artículo determinado con <i>dicho</i> .	83	72
B2		
27. Uso del artículo determinado con valor sustantivador.	14	7
28. Uso del artículo determinado para entidades únicas.	20	16
29. Obligatorio el uso del artículo determinado ante sintagmas nominales restringidos.	47	22
30. Incompatibilidad del artículo determinado con <i>ambos</i> .	20	19
31. Uso del artículo indeterminado con valor anafórico sin correferencia estricta seguido de modificadores restrictivos.	19	15
32. Obligatorio el uso del artículo determinado o indeterminado con sustantivos sujetos.	16	17
33. Uso del artículo indeterminado para valoraciones.	21	10
34. Uso del artículo indeterminado en sintagmas nominales con nombres no contables con modificador restrictivo.	42	27
35. Restricción del artículo con nombres contables en singular (nombres de profesión).	74	53
36. Uso del artículo determinado con valor deíctico.	2	2
37. Restricción del artículo con verbos semiauxiliares para formar predicados complejos del tipo <i>hacer noche, tener sed, dar pena</i> ...	59	42
38. Uso del artículo indeterminado en atributos con valor enfático y nombre metafórico.	16	17
39. Uso del artículo determinado con sustantivos no contables para indicar totalidad.	30	24
40. Obligatorio el uso del artículo determinado ante sintagmas nominales restringidos por un sintagma preposicional.	29	25
41. Restricción del artículo en sintagmas preposicionales clasificadores.	70	47

42. Restricción del artículo determinado con <i>todo</i> cuando alude a un ejemplo representativo.	45	46
43. Obligatorio el uso del artículo determinado en complemento directo con sintagmas nominales restringidos por un sintagma preposicional.	62	46
C1		
44. Uso del artículo indeterminado con valor enfático.	58	37
45. Uso del artículo neutro <i>lo</i> con valor enfático.	30	17
46. Uso del artículo neutro con valor sustantivador.	7	6
47. Uso del artículo indeterminado ante nombre propio con valor recategorizador.	32	27
48. Uso del artículo determinado ante nombre propio con valor restrictivo.	33	18
49. Uso del artículo indeterminado para valoraciones enfáticas.	42	21
50. Uso del artículo indeterminado ante nombre propio precedido de <i>tal</i> .	49	37
51. Uso del artículo indeterminado en sintagmas para valoraciones enfáticas en sintagmas con elipsis.	91	57
52. Restricción del artículo como complementos predicativos con verbos como <i>nombrar, proclamar y declarar</i> .	85	75
53. Uso del artículo determinado en complemento predicativo con verbos como <i>proclamar, nombrar y declarar</i> cuando alude a sustantivos únicos.	3	2
54. Uso del artículo con predicados que exigen delimitación: <i>comerse, beberse, adorar, probar...</i>	55	27
55. Restricción del artículo en aposiciones adscriptivas y no identificativas.	94	90
56. Restricción del artículo en sintagmas preposicionales que expresan medio o modo.	62	41
57. Uso del artículo determinado con valor sustantivador.	29	21
58. Uso del artículo determinado tras el verbo <i>haber</i> , en sintagmas nominales acompañados de modificadores restrictivos.	91	81
59. Uso del artículo indeterminado con valor genérico-representativo de una clase.	13	26
60. Uso del artículo indeterminado con valor enfático.	84	77
61. Uso del artículo indeterminado como atributo clasificador.	5	1
C2		
62. Uso del artículo determinado con valor enfático (valor de grado máximo).	1	2
63. Uso del artículo neutro con valor enfático	67	41
64. Restricción del artículo como complementos predicativos con verbos como <i>nombrar, proclamar y declarar</i> .	86	76
65. Uso del artículo determinado seguido de preposición <i>de</i> con valor enfático con significado cuantitativo.	106	82
66. Uso del artículo determinado con valor enfático con significado cuantitativo.	43	32
67. Uso del artículo determinado en construcciones de sintagma nominal atributivo con valor sustantivador.	33	27
68. Uso del artículo indeterminado con valor sustantivador en metátesis plenas.	65	52
69. Uso del artículo indeterminado con valor enfático en combinación con <i>todo</i> en singular.	32	23
70. Uso del artículo indeterminado seguido de preposición <i>de</i> con valor enfático con significado cuantitativo.	95	79
71. Uso del artículo indeterminado con valor enfático en combinación con <i>todo</i> en singular.	24	15
72. Restricción del artículo en refranes y proverbios.	84	58
ÍTEMES PARA TRADUCIR DEL ESLOVENO		
73. Uso del artículo determinado con valor deíctico	16	9
74. Uso del artículo con sustantivos en función de sujeto.	23	12
75. Uso del artículo con sustantivos en función de sujeto aunque tengan valor genérico.	32	27
76. Uso del artículo con predicados que exigen delimitación.	15	6
77. Uso del artículo determinado en contextos anafóricos y anafóricos asociativos.	24	4

78. Distinción entre clasificación de un objeto y objeto identificado desde la ausencia/presencia del artículo.	64	23
79. Distinción de la ausencia/presencia del artículo con predicados delimitados y clasificatorios.	70	17
80. Distinción del artículo en plural/singular para delimitar/no delimitar el sustantivo.	58	38
81. Distinción en el contexto entre clasificación y entidad única.	94	80
82. Uso del artículo para expresar valoración.	45	20
PARES MÍNIMOS: INTERPRETACIÓN DE AUSENCIA/PRESENCIA DEL ARTÍCULO	N=212	N=212
83. Espacio físico vs. costumbre cotidiana repetitiva.	198	108
84. Expresión cuantitativa imprecisa vs. Expresión de la totalidad.	160	102
85. Nombres propios vs. Nombres propios restringidos.	126	72
86. Clasificador vs. definido	176	84
87. Complemento circunstancial de medio vs. complemento circunstancial de instrumento.	178	60
88. Complemento circunstancial de modo vs. complemento circunstancial de lugar.	186	80
89. Complemento circunstancial de modo vs. complemento circunstancial de instrumento.	192	68
90. Predicados clasificadores vs. predicados delimitados o expresión cuantitativa imprecisa vs. expresión de la totalidad.	204	104
91. Expresión del valor enfático	158	76

TABLA 2: Evolución de los errores de todos los participantes (N=106) de las pruebas pretest y postest 1 sobre los usos y valores del artículo establecidos por PCIC según los niveles del MCER

3.4 Resultados y análisis de los datos

Los resultados fueron analizados e interpretados teniendo en cuenta cada una de las cuatro preguntas de investigación planteadas a partir de los resultados de los análisis de varianza ANOVA, y pruebas de Levene y Welch para la confirmación de la validez de los resultados obtenidos.

3.4.1 Efecto de la instrucción de procesamiento y de la enseñanza desde la gramática cognitiva

A la primera pregunta de investigación planteada sobre si tendrá la enseñanza del artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva y el modelo de instrucción de procesamiento que aporta el presente trabajo un efecto significativo en las pruebas de evaluación (postest 1 y postest 2), se proponía la hipótesis de que los aprendientes que recibieran instrucción con el enfoque metodológico diseñado para la investigación (grupo de instrucción de procesamiento) conseguiría efectos de aprendizaje positivos para el artículo en todas las pruebas de evaluación (postest 1 y postest 2) y mejores resultados que los aprendientes que no recibieron instrucción alguna (grupo de control).

En la tabla que se presenta a continuación (tabla 3) se comparan los promedios de los aciertos en las diferentes pruebas de evaluación (pretest, postest 1 y postest 2) de los dos

grupos de instrucción de procesamiento (niveles B1/B2 y B2+/C1), que se visualiza gráficamente en la figura 1.

	G- IP B1/B2	G- IP B2+/C1
PRETEST	48,389	58,5
POST-1	65,944	71,944
POST-2	64,944	72,444

TABLA 3: Promedio y evolución de los dos grupos (G-IP)

Como se puede apreciar en la figura 1, todos los datos estadísticos conducen a que efectivamente existe un efecto positivamente significativo del enfoque metodológico utilizado, esto es, el acercamiento cognitivo a la enseñanza del artículo basado en la gramática operativa y la práctica basada en la instrucción de procesamiento. Ambos grupos de instrucción de procesamiento progresan en el aprendizaje del artículo de manera incuestionable a medida que avanza la investigación. Las dos pruebas posteriores (postest 1 y 2) a la prueba de evaluación primera (pretest) se sitúan en altos niveles con respecto al pretest, pero sin diferenciarse significativamente entre sí, por lo que se puede asumir que los efectos de la instrucción a corto y largo plazo se mantienen vigentes, y la información procesada es recuperada pasados más de dos meses de la información explícita (postest 2).

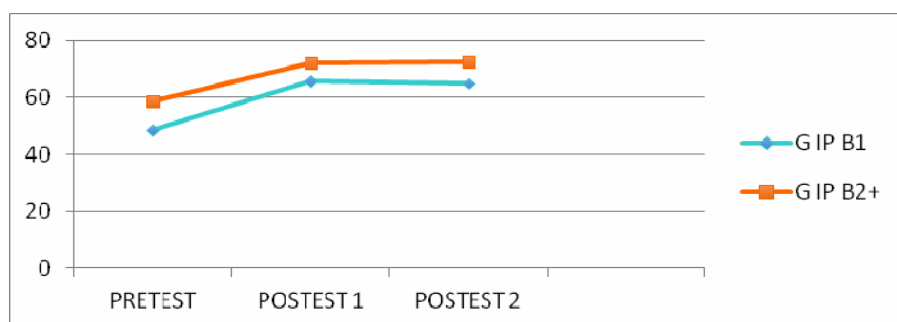


FIGURA 1: Evolución de los efectos de la instrucción en el grupo de instrucción de procesamiento

En lo que concierne a las diferencias significativas entre los resultados según los niveles de los dos grupos de instrucción de procesamiento de la pregunta de investigación número dos, se puede observar en la figura 1 que la evolución en ambos niveles es positivamente significativa, por lo que es irrelevante el nivel de conocimiento de la lengua del que se parte. De hecho, en los efectos de la instrucción a largo plazo se puede ver que es el grupo de nivel más alto el que más evoluciona.

3.4.2 Diferencias entre los grupos de instrucción

A la tercera pregunta de investigación donde se analiza si habrá diferencias significativas entre los grupos de instrucción en el aprendizaje del artículo durante las pruebas de evaluación, se planteó una hipótesis en la que se presumía que los aprendientes pertenecientes al grupo de instrucción de procesamiento obtendrían mejores resultados que los aprendientes del grupo de control o los aprendientes que recibieron una instrucción de índole tradicional (grupo de instrucción tradicional). Para el análisis de la hipótesis tres se utilizó un análisis unifactorial de varianza ANOVA. Según la prueba de Levene para contrastar la prueba de homogeneidad de varianzas poblacionales (tabla 4), al ser mayor de 0,05, en ambos casos se puede asumir varianzas homogéneas tanto en el pretest ($p=0,414$) como en el postest 1 ($p=0,111$).

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Post 1	1,847	5	100	,111
Pre	1,013	5	100	,414

TABLA 1: Prueba de homogeneidad de varianzas

Por otro lado, ANOVA muestra que los valores tanto para el pretest ($F=10,308$, $\text{sig.}=0,000$) como para el postest 1 ($F=7,171$, $\text{sig.}=0,000$) son significativos estadísticamente, lo que significa que hay diferencias visibles entre los grupos de instrucción y los grupos de control. Estos datos corroboran el supuesto de que los participantes de los grupos que recibieron instrucción (G-IP y G-IT) obtendrían efectos de aprendizaje más marcados que los que sólo realizaron las pruebas de evaluación (G-C).

En la tabla 5 se observa las medias de los resultados de las pruebas de pretest y postest 1 de los seis grupos investigados. Del análisis estadístico se deduce que todos los grupos de investigación mejoran en las diferentes pruebas de evaluación, aunque como se ha visto ya anteriormente, hay una diferencia significativa en cuanto al progreso entre los grupos que recibieron instrucción (ya fuera instrucción tradicional o instrucción de procesamiento) con respecto a los grupos de control (que como se mencionó anteriormente, solo recibieron el paquete de actividades y los esquemas y materiales del grupo de instrucción de procesamiento, sin ningún tipo de instrucción en el aula por parte del profesor). El número de ítems correctos de los grupos de

investigación (G-IT y G IP) en las pruebas de evaluación es claramente superior al del grupo de control en los diferentes niveles (B1/B2 y B2+/C1).

		N	Media
Postest 1	G IT B2+	25	75,240
	G IP B2+	18	71,944
	G C B2+	15	68,667
	G IT B1	17	58,706
	G IP B1	18	65,944
	G C B1	13	58,846
	Total	106	68,075
Pretest	G IT B2+	25	64,160
	G IP B2+	18	58,500
	G C B2+	15	64,000
	G IT B1	17	44,588
	G IP B1	18	48,389
	G C B1	13	54,231
	Total	106	56,142

TABLA 2: ANOVA unifactorial para los seis grupos de estudio

Al comparar la figura 2 con la figura 3, se contrasta detalladamente la evolución por niveles de los tres grupos de investigación por lo que se llega a una clara conclusión: el grupo de instrucción de procesamiento es el grupo que más evoluciona de los tres, si bien en el nivel B1/B2 es el grupo que obtiene en la prueba de postest 1 la mejor puntuación, en el nivel B2+/C1 el grupo que obtiene mejor puntuación es el grupo de instrucción tradicional, aunque ambos grupos partían de porcentajes bien diferenciados (G IP= 58,8 frente a G IT=64,16). Esta diferencia se puede matizar si se tiene en cuenta uno de los mayores problemas que se tuvo a la hora de gestionar y organizar los grupos, puesto que al tener que diseñar la investigación para 6 grupos, obtener grupos más o menos homogéneos tanto en el número como en el nivel de español nos llevó a que no se pudiera priorizar el factor años de estudio de español en la facultad. De todas maneras, para no favorecer en ningún caso al grupo de instrucción de procesamiento, se tomó la decisión para los niveles más altos (que fue en realidad el más conflictivo por el preconocimiento que ya tenían sobre el artículo) de adjudicar el grupo de control al grupo que ya había estudiado un mínimo de 4 años en la facultad, y que por lo tanto ya en el pasado había obtenido instrucción formal sobre el artículo, y el grupo de

instrucción tradicional al grupo que había estudiado un mínimo de 3 años en la facultad, lo que significa que había tenido en el pasado igualmente instrucción formal de artículo. En los resultados finales, aun con esa diferencia del grupo de instrucción de procesamiento con respecto al grupo de instrucción tradicional, es significativo que el grupo con menor conocimiento del artículo en el pretest y el que menor contacto había tenido en el pasado con una instrucción formal del artículo haya sido el que más haya evolucionado.

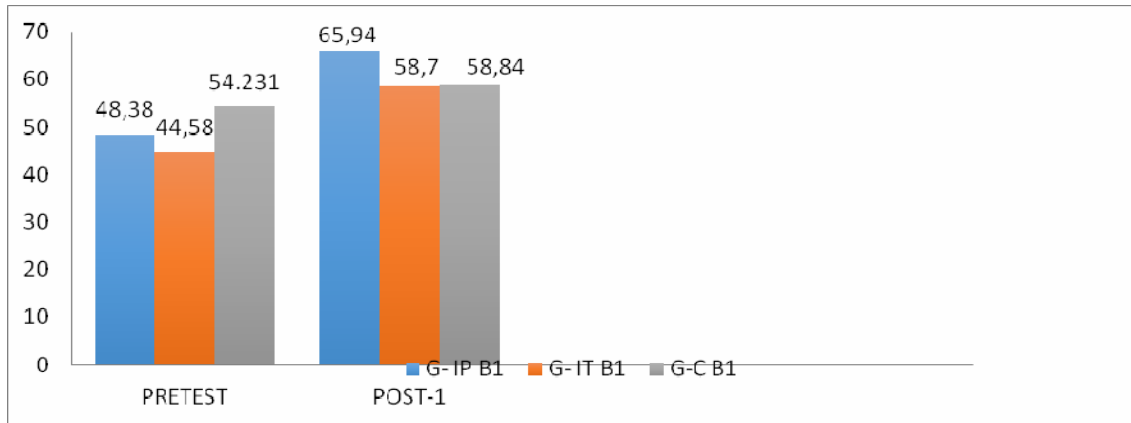


FIGURA 2: Evolución de los tres grupos B1/B2

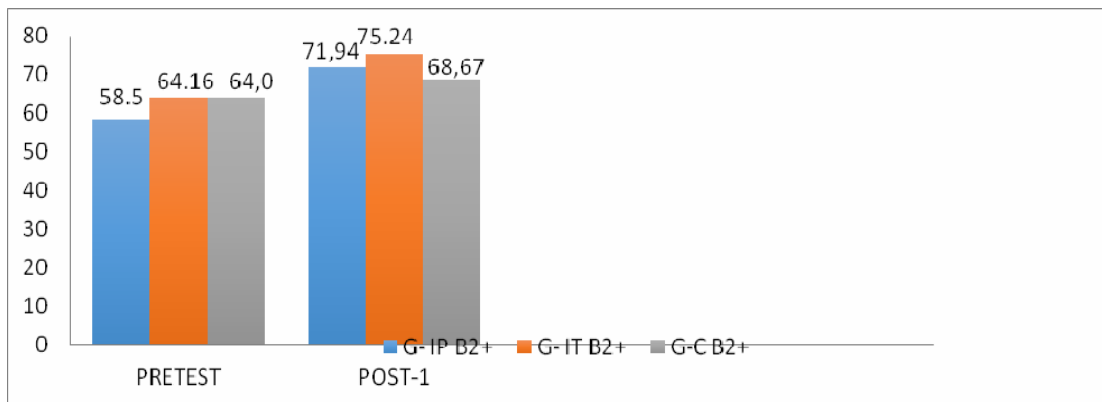


FIGURA 3: Evolución de los tres grupos B2+/C1

Por lo tanto, a la luz de los efectos hallados con el análisis estadístico, se puede concluir que la hipótesis en la que se presumía que los aprendientes del grupo de instrucción de procesamiento obtendrían mejores resultados que los del grupo de control o los del grupo de instrucción tradicional sería válida para el nivel B1/B2, pero por lo que respecta al nivel B2+/C1 el grupo que obtuvo mejores resultados fue el grupo de instrucción tradicional. Aun así, los datos demuestran que hay diferencias significativas

entre el grupo instrucción de procesamiento con respecto a los otros dos grupos, ya que la evolución progresiva a lo largo de la evaluación ponen de relieve el efecto positivamente significativo de la instrucción basada en el modelo operativo y la instrucción de procesamiento.

3.4.3 Diferencias en los efectos de instrucción a largo plazo

La pregunta de investigación cuatro planteaba si habría diferencias significativas entre los grupos de instrucción en el aprendizaje del artículo durante las pruebas de evaluación en los efectos de instrucción a largo plazo. Para ello, se propuso la hipótesis 4 donde se presumía que los aprendientes del grupo de instrucción de procesamiento obtendrían mejores resultados que los aprendientes del grupo de instrucción tradicional en el postest 2.

Para el análisis de la hipótesis cuatro se utilizó un análisis unifactorial de varianza ANOVA. Según la prueba de Levene para contrastar la prueba de homogeneidad de varianzas poblacionales (tabla 6), puesto que el nivel crítico es mayor de 0,05, se puede asumir varianzas homogéneas tanto en el pretest ($p=0,666$) como en el postest 1 ($p=0,252$), pero no así en el postest 2, menor de 0,05 ($p=0,045$). Por lo tanto, se tuvo que llevar a cabo el test Welch, que muestra según aparece en la tabla 7 que los valores resultantes son estadísticamente significativos ($F=8,488$, $sig.=0,000$), por lo cual se rechazó la hipótesis de igualdad de medias y como conclusión se puede afirmar que hay diferencias significativas de un grupo a otro en cuanto a los resultados del postest 2 en relación con los efectos de la instrucción largo plazo.

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Pre	,525	3	74	,666
Post 1	1,393	3	74	,252
Post 2	2,814	3	72	,045

TABLA 3: Prueba de homogeneidad de varianzas II

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Welch	8,488	3	36,859	,000
Brown-Forsythe	7,755	3	57,841	,000

TABLA 4: Prueba de homogeneidad de varianzas (Post 2)

En la tabla 8 se pueden observar las medias de los resultados de las pruebas de pretest y postest 1 y 2 de los grupos de instrucción investigados. Del análisis estadístico se deduce que todos los grupos de investigación mejoran en la prueba de evaluación pretest 1, aunque hay una diferencia significativa en cuanto al postest 2, donde se puede ver claramente que el grupo de instrucción de procesamiento tiene una progresión significativamente mejor que el grupo de instrucción tradicional en cuanto a los efectos de la instrucción a largo plazo, corroborando lo que ya muchos estudios anteriores han planteado (VanPatten 1996, 2002, 2004, 2007; VanPatten y Cadierno 1993; Cadierno 1995; Collentine 1998; Farley 2004; Benati 2001; Llopis García 2009 entre otros), y es que a nivel cognitivo, la instrucción de procesamiento incide de manera directa en la recuperación de la información en la memoria a largo plazo.

		N	Media
Pre	It Alto	25	64,160
	Ip Alto	18	58,500
	It Inter	17	44,588
	Ip Inter	18	48,389
	Total	78	54,949
Post 1	It Alto	25	75,240
	Ip Alto	18	71,944
	It Inter	17	58,706
	Ip Inter	18	65,944
	Total	78	68,731
Post 2	It Alto	25	71,200
	Ip Alto	18	72,444
	It Inter	15	56,067
	Ip Inter	18	64,944
	Total	76	67,026

TABLA 5: ANOVA unifactorial para los grupos de instrucción

Si se compara la figura 4 con la figura 5, se deduce que esta vez los resultados de los grupos de instrucción de procesamiento en ambos niveles es significativamente superior al grupo de instrucción tradicional, por lo que se confirma la hipótesis en la que se presumía que la instrucción basada en el modelo operativo y la instrucción de procesamiento tendría un efecto positivamente significativo en los efectos de la instrucción a largo plazo.

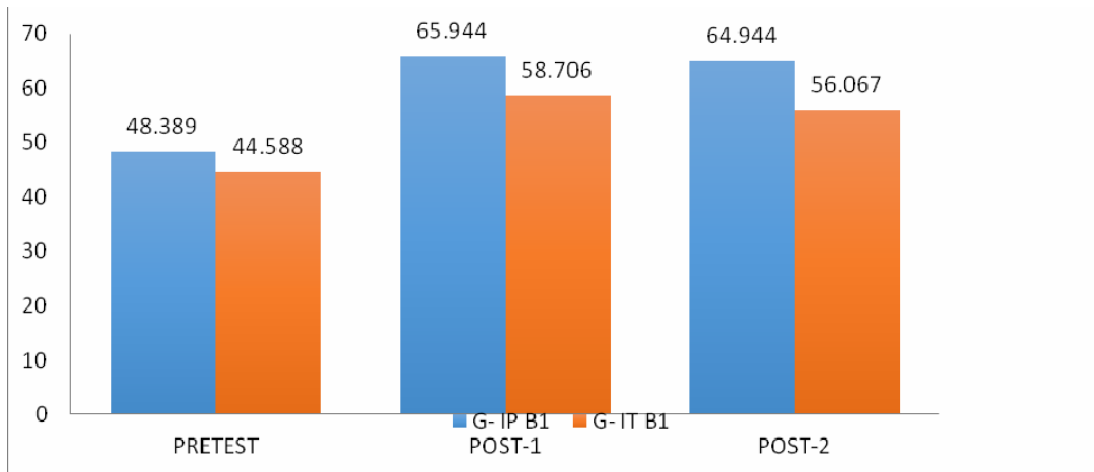


FIGURA 4: Evolución de los grupos de instrucción B1/B2 en relación con los efectos de la instrucción a largo plazo

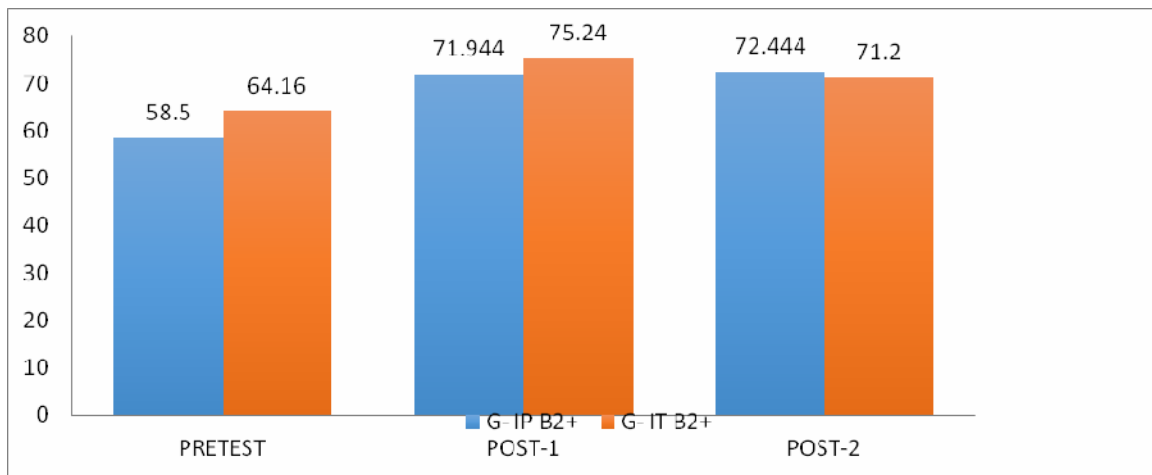


FIGURA 5: Evolución de los grupos de instrucción B2+/C1 en relación con los efectos de la instrucción a largo plazo

A tenor de los resultados obtenidos (véase figuras 4 y 5), el grupo de procesamiento de *input* (G-IP B1/B2 y G-PI B2+/C1) en su marco de acción obtiene una evolución progresiva y positiva con respecto a los efectos de la instrucción a largo plazo en relación con los grupos de control y de instrucción tradicional, de manera que se puede afirmar que la instrucción de procesamiento junto con el modelo operativo otorga a los aprendientes la oportunidad de procesar el artículo en español de manera significativa en cuanto aumenta la posibilidad de desarrollo de su propia interlengua y la consecuente adquisición también a largo plazo. Gracias a la instrucción de procesamiento se han identificado los problemas de procesamiento existentes y se han planteado soluciones para cada uno de ellos, siempre teniendo presente la correcta conexión entre forma y

significado mediante actividades con *input/output* estructuradas diseñadas *ad hoc* para ello. Como resultado final, se ha aumentado la posibilidad de que los aprendientes comprendan la forma meta y la procesen con éxito a corto y sobre todo a largo plazo, al haber dirigido su atención al procesamiento significativo del artículo.

Los aprendientes finalmente son capaces de evolucionar su propia interlengua a corto y, lo que para esta investigación resulta más importante, a largo plazo, incluso en los niveles más altos (B2+/C1) que son los más difíciles de hacer evolucionar.

4. Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados presentados, el análisis del corpus de datos nos permite declarar la relevancia de la instrucción de procesamiento y el modelo basado en la gramática cognitiva como modelo de instrucción válido para la enseñanza y el aprendizaje del artículo en español, por lo que el presente estudio en cuanto a los resultados obtenidos, se coloca en la misma línea que investigaciones anteriores (VanPatten y Cadierno 1993; Cadierno 1995; Collentine 1998; Farley 2004; Benati 2001; Llopis García 2009) en cuanto a la eficacia de la instrucción de procesamiento como modelo de instrucción. Asimismo, también se han alcanzado las mismas conclusiones a las que el estudio de Llopis García (2009) llegaba en relación con la eficacia de la combinación de la instrucción de procesamiento con la gramática cognitiva para la enseñanza de formas lingüísticas de manera significativa. Por lo tanto, se puede afirmar que tanto este estudio como otros estudios previos sobre la instrucción de procesamiento han puesto de manifiesto que las actividades de *input* y *output* estructurado contribuyen indudablemente a la alteración del sistema en desarrollo del aprendiente, y por ende, al proceso de aprendizaje de una forma lingüística.

Con este trabajo se comprobó nuevamente lo significativo de las contribuciones que la gramática cognitiva y la instrucción con procesamiento de *input* de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) han realizado al campo de la enseñanza y adquisición de segundas lenguas, al demostrar la importancia de dirigir la atención de los aprendientes hacia actividades que les lleven a procesar, interpretar y producir relaciones de forma y significado. Ellis (2001: 18) apostilla acertadamente que todas las investigaciones realizadas hasta el momento concluyen con el hecho de que la enseñanza basada en el procesamiento del *input* es significativamente eficiente para promover el aprendizaje en tanto que éste haya sido calibrado en términos de comprensión o de producción.

Ahora bien, las limitaciones del estudio (como la distribución desequilibrada del

paquete de actividades de instrucción dedicado para el procesamiento del valor enfático) por problemas de tiempo en la secuenciación y diseño de la investigación despiertan el interés por continuar investigando en esta línea. El reto futuro se encuentra en el diseño de un modelo operativo del artículo dirigido exclusivamente para aprendientes con un nivel C1/C2 junto con el correspondiente modelo de instrucción de procesamiento con actividades de *input* y *output* comprensible y enriquecido que respondiera —desde los valores prototípicos ya establecidos— a todos aquellos valores y usos complejos relacionados con los valores prototípicos o esquemáticos, que en el postest 2 ya se vio que habían quedado todavía sin adquirir por parte de los aprendientes con los niveles más altos.

Bibliografía

- ACHARD, Michel y NIEMEIER, Susanne. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlín: Mouton de Gruyter, 2004.
- ALONSO RAYA, Rosario, Castañeda, Alejandro, Martínez, Pablo, Miquel, Lourdes, Ortega, Jerónimo, Ruiz Campillo, José Plácido. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión, 2005.
- BENATI, Alessandro. “A comparative study of the effects of processing instruction on the acquisition of the Italian future tense”. *Language Teaching Research* 5 (2001): 95-127.
- CADIerno, Teresa. “El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en español como segunda lengua”. *MarcoELE* 10 (2010): 1-18.
- . “Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense”. *The Modern Language Journal* 79 (1995): 179-193.
- CASTAÑEDA, Alejandro. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL, 2014.
- CASTAÑEDA, Alejandro y Chamorro, M. Dolores. “Determinantes y cuantificadores del nombre. Problemas descriptivos y propuestas didácticas”. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL, 2014. 179-222.
- CHAMORRO GUERRERO, M^a Dolores, Lozano López, Gracia, Ríos Rojas, Aurelio, Rosales Varo, Francisco, Ruiz Campillo, José Plácido y Ruiz Fajardo, Guadalupe. *El Ventilador: Curso de Español de nivel superior*. Barcelona: Difusión, 2006.

- CHENG, An Chung. "Processing instruction and Spanish *ser* and *estar*: Forms with semantic aspectual values". *Processing instruction. Theory, research and commentary*. Ed. de Bill VanPatten. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004. 119-142.
- COLLENTINE, Joseph. "Processing Instruction and The Subjunctive". *Hispania* 81 (1998): 576-587.
- DÍAZ, Lourdes y YAGÜE, Agustín. *Papeles. Unidad 2. El artículo*. Madrid: Ediciones marcoELE, 2015.
- DENST, Edyta. *El uso del artículo español para hablantes rusos*. Madrid: Universidad Complutense, 2006.
- DIRVEN, Reney y Radden, Günter. *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, 1995.
- DOUGHTY, Catherine. "Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research". *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Ed. de Bill VanPatten, Jessica Williams, Susanne Rott y Mark Overstreet. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004. 181-202.
- ELLIS, Rod. "Investigating form-focused instruction". *Language Learning* 51 (Supplement 1) (2001): 1-46.
- FARLEY, Andrew. "Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed?". *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Ed. de Bill VanPatten. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004. 227-240.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- GASS, Susan. *Input, interaction and the second language learner*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997.
- GARACHANA CAMARERO, Mar. "Gramática y pragmática en el empleo del artículo". *MacoELE* 7 (2008): 1-19.
- GARCÍA MAYO, María del Pilar y Hawkins, Roland (eds.). *Second language acquisition of articles: empirical findings and theoretical implications*. Amsterdam: Benjamins, 2009.
- HAWKINS, Roland. *Second language syntax: a generative introduction*. Oxford: Blackwell, 2000.

- IONIN, Tanja, Ko, Heejeong y Wexler, Kenneth. "Article semantics in L2 acquisition: The role of specificity". *Language Acquisition* 12 (2004): 3-69.
- IONIN, Tanja y Montrul, Silvina. "Article use and generic reference. Parallels between L1 –and L2– acquisition". *Second language acquisition of articles: empirical findings and theoretical implications*. Ed. de María del Pilar García Mayo y Roland Hawkins. Amsterdam: Benjamins, 2009. 147-174.
- LACA, Brenda. "Presencia y ausencia de determinante". *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. I. Ed. de Ignacio del Bosque y Violeta Chamorro. Madrid: Espasa Calpe, 1999. 891-928.
- LANGACKER, Ronald. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y Long, Michael. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1991/1994.
- LEE, James y Vanpatten, Bill. *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill, 2003.
- LEONETTI, Manuel. "El artículo definido". *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I. Ed. de Ignacio del Bosque y Violeta Chamorro. Madrid: Espasa Calpe, 1999. 787-890.
- LIN, Tzu-Ju. *La adquisición y el uso del artículo por aprendientes chinos*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad de Alcalá, 2003.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes. *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad de Nebrija, 2009.
- . *Gramática Cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Secretaría General Técnica, 2011.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes, Real Espinosa, José Manuel y Ruiz Campillo, José. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen, 2012.
- MALDONADO MARTÍNEZ, Roberto. *Análisis de errores en la adquisición/aprendizaje del español con estudiantes letones*. Madrid: Universidad de Alcalá, 2013.
- MONTERO, Sonia. "El artículo y otros fantasmas". *REDELE* 21 (2011): 1-28.
- . "Los nombres escuetos y el artículo Ø." *Verba Hispanica*, XXII (2014a): 37-58.
- . "Los nombres ¿con o sin artículo?". *Vestnik za tuje jezike* 6 (2014b): 195-210.

- PIHLER CIGLIČ, Barbara. “Los marcadores verbales de modalidad epistémica y su papel en el desarrollo de las competencias comunicativas”. *Linguistica* 54 (2014): 381-395.
- PIZARRO ESCABIA, María. *El tratamiento del artículo en manuales de e/le de nivel inicial (A1-A2)*. Madrid: Universidad de Nebrija, 2012.
- RUIZ CAMPILLO, José. *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada, 1998.
- . “El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español”. *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Ed. de Carmen Pastor. Munich: Instituto Cervantes, 2006. 284-327.
- SANTIAGO ALONSO, Gemma. “La adquisición del artículo determinado por aprendices eslovenos de e/le: análisis cuantitativo y cualitativo de los errores”. *Vestnik* 1 (2009): 35-51.
- . “El análisis contrastivo como instrumento didáctico: los problemas de adquisición del artículo en español por aprendices eslovenos en los diferentes niveles del MCER”. *Linguistica* 54 (2014): 397-410.
- . “Učinki pomenskega poučevanje španskega člena z vidika kognitivne slovnice: izsledki empirične raziskave”. *Vestnik* 7 (2016): 235-248.
- . “Instrucción de procesamiento para la adquisición del artículo en español”. *Verba Hispanica* 25 (2017). En prensa.
- SANTOS GARGALLO, Inmaculada. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, 2003.
- TARRÉS CHAMORRO, Iñaki. *El uso del artículo por estudiantes polacos de E/LE*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2002.
- TRENKIĆ, Danjela. “Definiteness in Serbian / Croatian / Bosnian and some implications for the general structure of the nominal phrase”. *Lingua* 114 (2004): 1401-1427.
- VANPATTEN, Bill y Cadierno, Teresa. “SLA as input processing: A role for instruction”. *The Modern Language Journal* 77 (1) (1993): 45-57.
- . *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.
- . “Processing Instruction: An Update”. *Language Learning* 52-4 (2002): 755-803.

- (ed.). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.
- . "Input Processing in Adult Second Language Acquisition". *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Ed. de Bill VanPatten y Jessica Williams. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 2007. 115–136.