

La enseñanza de las oraciones concesivas del español a los aprendices brasileños: un estudio basado en las Tareas Formales y la Instrucción del Procesamiento para la didáctica de las lenguas cercanas

GREGORIO PÉREZ DE OBANOS ROMERO

Universidad Federal de la Integración Latinoamericana

gregorio.romero@unila.edu.br

Resumen: El estudio experimental aplica dos tratamientos didácticos para la enseñanza a estudiantes brasileños de la selección modal en las oraciones concesivas con la conjunción *aunque*. En un diseño con *pretest* y dos *posttest* se comparó, además del grupo de control, dos tipos de instrucción pertenecientes a la *Atención a la Forma*: la primera, basada en las denominadas *Tareas Formales* y la segunda, en la *Instrucción de Procesamiento*, aplicación didáctica del modelo teórico llamado *Procesamiento del Input*. Esta última contenía, además, actividades de inferencia contrastiva y de traducción directa e inversa entre la lengua materna y la segunda lengua. Los resultados muestran que el grupo de tareas formales presenta, en general, mayores índices de respuestas correctas independientemente del modo verbal (indicativo o subjuntivo), del tipo de evaluación -prueba de interpretación escrita, de interpretación oral y de producción escrita- y del tiempo transcurrido entre la prueba inmediata y la aplazada. Estos hallazgos se muestran consistentes con investigaciones precedentes. El trabajo ofrece datos consistentes para el diseño de materiales didácticos en aras de la enseñanza de contenidos formales de especial dificultad para los brasileños que aprenden español como segunda lengua.

Palabras clave: procesamiento del input, tareas de concienciación gramatical, reflexión contrastiva, traducción pedagógica.

The teaching of concessive sentences in Spanish to Brazilian learners: a study based on Formal Tasks and Input Processing for the didactics of related languages

Abstract: The experimental study applies two didactic treatments to teach Brazilian students about modal selection in concessive sentences with the conjunction *aunque*. In a design with pretest and two posttests, two types of instruction belonging to *Focus on Form* were compared with the control group: the first, based on the so-called *Formal Tasks* and the second, on the *Processing Instruction*, a didactic application of the theoretical model called *Input Processing*. The latter also contained activities of contrastive inference and direct and reverse translation between the mother tongue and the second language. The results show that the formal task group generally presents higher rates of correct answers regardless of the verbal mode (indicative or subjunctive), the type of evaluation - written interpretation test, oral interpretation test and written production test - the time between the immediate and the postponed test. These findings are consistent with previous research. The work offers consistent data for the design of

teaching materials for the sake of teaching formal content of special difficulty for Brazilians who learn Spanish as a second language.

Key words: input processing, consciousness-raising tasks, contrastive reflection, pedagogic translation.

1. Introducción

El presente estudio experimental tiene por objeto examinar los efectos de la instrucción formal en el aprendizaje de contenidos lingüísticos cuya dificultad por contraste resulta manifiesta en los hablantes que tienen el portugués como lengua materna (L1). Para ello, se comparan dos secuencias didácticas pertenecientes a la *Atención a la Forma* (AF), una fundamentada en la *Instrucción de Procesamiento*, aplicación metodológica del denominado *Procesamiento del Input*; y la otra, conformada por una *tarea de concienciación gramatical* seguida de cuatro *Tareas Formales*. Se pretende, por tanto, la constatación empírica del aprendizaje de la regla que rige la selección del modo indicativo o subjuntivo en las oraciones concesivas con la conjunción *aunque* y en el posterior uso correcto de estas estructuras gramaticales.

El artículo consta de las siguientes partes. En primer lugar, se presenta una breve introducción teórica de las dos técnicas de la AF del estudio: por un lado, la *Instrucción de Procesamiento* (IP), como aplicación didáctica del *Procesamiento del Input*, se justifica asimismo la inclusión en esta instrucción de la traducción directa e inversa y de la reflexión contrastiva como estrategias en el procesamiento del contenido lingüístico; por otro lado, las Tareas Formales y de concienciación gramatical; y por último se comparan las semejanzas y diferencias en el empleo del modo verbal de las oraciones concesivas del portugués y del español. Seguidamente, se detallan los objetivos y la formulación de las preguntas de investigación. En tercer lugar, se describen de manera pormenorizada la metodología aplicada: descripción de los materiales y del protocolo de actuación, características de los participantes, y explicación de los procedimientos y análisis estadísticos. Finalmente, tras la exposición en detalle de los resultados, se procede a la discusión y la formulación de las conclusiones.

2. Marco teórico

En el presente estudio, al analizar la efectividad de dos secuencias didácticas en el aprendizaje de las oraciones con el nexos *aunque*, se asume la idea de que, en contextos de instrucción formal de la L2 y bajo determinadas condiciones, el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y la práctica comunicativa mediante un discurso planificado puede convertirse en conocimiento implícito o procedimental, en otras palabras, la reestructuración y automatización del nuevo input en la interlengua del aprendiz. En este sentido, la *Atención a la Forma* consiste en un conjunto de diversas intervenciones pedagógicas en contextos de instrucción que coinciden en la asunción de que prevalece la atención al significado. Por tanto, la observación y el análisis de las formas lingüísticas y sus reglas de uso ha de producirse en el transcurso de la práctica comunicativa. Conviene diferenciar este procedimiento con la denominada *Atención a las Formas*, que supone un tratamiento más tradicional de la instrucción formal:

la Atención a la Forma conlleva una atención a los elementos formales mientras que la atención a las formas consiste únicamente en la atención a los elementos formales, y la atención al significado lo excluye [...] habría que tener en cuenta que la principal característica de la instrucción de la Atención a la Forma es que significado y uso deben ser evidentes en el momento en que la atención se dirige a los contenidos lingüísticos necesarios para entender al significado (Doughty y Williams, 1998: 4).

2.1. El *Procesamiento del Input*

El denominado *Procesamiento del Input* es un modelo teórico que aborda el estudio de la adquisición de segundas lenguas desde una perspectiva psicolingüística, más específicamente, de los procesos cognitivos que se dan en la mente del aprendiz en la comprensión del input: de qué modo construye el sentido de lo que escucha o lee a fin de obtener los datos lingüísticos o *intake* a partir del input al que se ve expuesto. En palabras de VanPatten y Benati (2010: 97): “el procesamiento del input hace referencia a cómo los aprendices conectan el significado y la función con los contenidos formales de la lengua en el input, y las estrategias o mecanismos que guían y dirigen la manera como los aprendices lo hacen”.

Como técnica didáctica basada en los principios de la AF, la *Instrucción de Procesamiento* se propone facilitar la activación por parte de los aprendices de las estrategias apropiadas de procesamiento del contenido lingüístico. Para ello, emplea las llamadas *actividades de input estructurado*, cuya característica consiste en la modificación del input de acuerdo con los diferentes principios de procesamiento establecidos por el modelo teórico (VanPatten, 1996, 2004, 2007a, 2012). El *Procesamiento del Input* considera las prioridades del aprendiz en sus recursos cognitivos para establecer las adecuadas conexiones entre la forma y su significado, y con ello asegurar su incorporación a la interlengua.

VanPatten (2007b) señala tres características fundamentales en el diseño de secuencias didácticas fundamentadas en la IP: ofrecer al aprendiz información acerca de la forma o la estructura objeto de aprendizaje, proporcionar la estrategia de procesamiento de que dispone para seleccionar la forma o estructura durante la comprensión del input y modificar el input de tal manera que permita lograr la comprensión desconsiderando las tendencias naturales de procesamiento que conducen al error. En este sentido, Wong (2004) establece una serie de criterios para la elaboración de secuencias de *actividades de input estructurado*: a) presentar únicamente una forma de cada vez para su relación con un significado; b) crear un contexto comunicativo ya que la atención debe situarse principalmente en el significado; c) ordenar las actividades en una progresión que va de la oración al discurso, incluyendo input oral y escrito; d) incitar a la acción a partir de la información que se recibe: expresando acuerdo, juzgando la probabilidad o la veracidad de los datos, etc.

A partir de los estudios iniciales de VanPatten (VanPatten y Cadierno, 1993; VanPatten, 2002) y los presentados por Lee y Benati (2009) se prescriben un conjunto de recomendaciones para la aplicación metodológica de las investigaciones fundamentadas en la IP. El presente estudio pertenece a aquellos que tienen por objeto de análisis estructuras gramaticales del español (VanPatten y Oikkenon, 1996; Collentine, 1998; Farley, 2001, 2004; Cheng, 2004; Morgan-Short y Bowden, 2006; Toth, 2006; VanPatten, Inclezan, Salazar y Farley, 2009; Lee, 2014; entre los principales) y prosigue una línea de

investigación (Llopis, 2009; Arroyo, 2011; Pérez de Obanos, 2017, 2019), que a continuación se describe.

El estudio de Llopis (2009) examina, entre estudiantes alemanes, el efecto de la IP para la selección entre el indicativo y el subjuntivo en tres tipos de oraciones: las de relativo, las temporales con el nexos cuando y las concesivas con *aunque*. La autora demuestra la efectividad de aplicar secuencias de instrucción con actividades de input y de *output* estructurado en detrimento de una secuencia de instrucción tradicional, que no pertenece a la AF.

Por otra parte, Arroyo (2011) constata los efectos beneficiosos de la IP en el aprendizaje de las oraciones existenciales y locativas por parte de aprendices cuya lengua materna es tipológicamente próxima al español, en su caso hablantes de italiano. Entre sus conclusiones, el autor propone la idoneidad de incorporar a la IP técnicas didácticas que contemplen la influencia que ejerce la L1 en las estrategias del procesamiento del input y la consiguiente facilitación de las adecuadas conexiones entre la forma y el significado.

Asimismo, en el estudio de Pérez de Obanos (2016) se comprueba el resultado beneficioso, para el aprendizaje en los aprendices brasileños de oraciones locativas y existenciales, tanto de secuencias de input como de *output* estructurado que integran estrategias de traducción e inferencia contrastiva en comparación con las que no contienen estos procedimientos.

Finalmente, Pérez de Obanos (2019) replica parcialmente su estudio anterior ya que tiene por finalidad evidenciar el rendimiento de una metodología de enfoque contrastivo en una secuencia de input estructurado a estudiantes brasileños. El objetivo es el procesamiento de la regla de uso de la selección del modo verbal en las oraciones con el nexos *aunque*. Se confrontaron dos grupos de input estructurado en un diseño experimental con pretest y dos postest, con la diferencia de que uno poseía también prácticas de traducción y de inducción contrastiva. Los resultados arrojan en general un mayor registro de respuestas correctas, sean en indicativo o en subjuntivo, del tipo de evaluación aplicado (prueba de interpretación escrita, de interpretación oral y de producción escrita) y del tiempo transcurrido entre el postest inmediato y el aplazado. Así pues, el rendimiento del enfoque contrastivo en la IP se muestra más efectivo en la instrucción de la regla, en la comprensión y en la producción de la estructura objeto del estudio. Los resultados se muestran consistentes con los de las investigaciones anteriores.

Así pues, la presente investigación pretende profundizar en el hallazgo de un tratamiento formal que resulte más eficaz para el aprendizaje de las construcciones concesivas. Para ello, se comparan los efectos de una secuencia conformada por actividades de *Instrucción de Procesamiento* del input con otra compuesta de una tarea de concienciación gramatical para la presentación de la regla de uso seguida de una serie de *Tareas Formales* para su práctica.

2.2. Las Tareas Formales

Resulta inadecuado considerar la existencia de un enfoque, método o intervención didáctica que ofrezca para la enseñanza de la gramática resultados efectivos en todos los contextos y en todas las formas objeto de aprendizaje. Por ello, cabe abogar por la

aplicación de opciones de instrucción que se adecuen, en este caso, al contexto educativo en el que se aplicó el estudio experimental: aprendices universitarios brasileños con habilidades lingüísticas en español como L2 adecuadas a su formación académica.

De acuerdo con Ur (2011), la precisión lingüística mejora cuando la enseñanza de la gramática radica en práctica significativa de la lengua a través de la compleción de tareas lingüísticas combinada con oportunidades de AF. Sea cuando se dan de un modo reactivo a las dificultades en la comprensión o la producción, sea cuando se ofrecen de manera proactiva con actividades denominadas de *sensibilización* o *concienciación gramatical*. Las secuencias didácticas se conforman con actividades de este tipo, que ofrecen tiempo para la observación y reflexión de un determinado contenido formal, y con la posterior práctica comunicativa en un contexto real de interacción:

se pretende hacer consciente al aprendiz sobre una nueva estructura: el objetivo es la percepción, observación, análisis y finalmente su adquisición. Dicho de otro modo: la finalidad es el acceso por parte del aprendiz, mediante operaciones cognitivas complejas como la observación y la analogía, a un repertorio de formas que permitan el desarrollo de su interlengua. (Pérez de Obanos, 2022: 9)

Las denominadas *Tareas Formales* tienen por objeto centrar la atención de los aprendices en las propiedades de la lengua durante la interacción comunicativa. Como toda tarea lingüística, permiten la práctica de los contenidos y de los procesos de comunicación, pero además posibilitan el acceso al conocimiento declarativo de estos contenidos y de las reglas que rigen su uso. En otras palabras, concilian la observación, examen y comprensión de la forma con su práctica significativa. Según Ellis (2003), su diseño facilita la inducción y formulación de reglas gracias a la previa observación de muestras de lengua mediante la negociación del significado en grupo. La práctica colaborativa en la resolución de la tarea conlleva al aprendizaje de los contenidos formales.

De acuerdo con la investigación, las *Tareas Formales* resultan efectivas en el descubrimiento por parte de los aprendices de la estructura objeto de instrucción, así como en el fomento de la negociación del significado (Robinson, 2011). Asimismo, se ha comprobado que estas actividades permiten la conciencia sobre la forma y las estructuras gramaticales que son complejas en su comprensión si solamente son objeto de instrucción formal sin práctica comunicativa (Nassaji y Fotos, 2011).

Por otra parte, Fotos y Ellis (1991) compararon el efecto en el aprendizaje de las tareas formales inductivas, aquellas en que los aprendices descubren por sí mismos la regla, con una instrucción basada en explicaciones metalingüísticas ofrecidas por el docente. Si bien ambas técnicas didácticas revelaron mejoras significativas en la comprensión de la estructura objeto del estudio, las primeras brindaron un efecto más duradero. No obstante, posteriormente Fotos (1994) comprobó que no había diferencias estadísticamente significativas entre ambas actividades en estructuras del inglés, como son la colocación adverbial y las oraciones de relativo. Sheen (1994) comparó los efectos de las *Tareas Formales* y de la instrucción tradicional en aprendices japoneses de francés sin constatar diferencias significativas entre ambos grupos. No obstante, debido al diseño de la instrucción tradicional, los aprendices obtuvieron mejores resultados en la prueba de expresión oral, lo cual indica que se hace necesario aunar a las tareas formales actividades de práctica oral.

Más recientemente, en Mohamed (2001) se ha evidenciado que las *Tareas Formales* resultan más efectivas que las explicaciones metalingüísticas del profesor en aprendices

de nivel intermedio en comparación con aquellos de nivel de dominio lingüístico más bajo. Este mismo autor (Mohamed, 2004) ha investigado la preferencia entre los aprendices de un enfoque inductivo o de uno deductivo en el acceso a las formas y la regla de su uso. La investigación evidencia que ambos tipos de tareas resultan útiles por su efectividad en la consideración de los aprendices y no se aprecia la preferencia de una sobre la otra.

Por otro lado, Eckerth (2008) analizó los efectos de dos tipos de *Tareas Formales* de reconstrucción de un texto, en alumnos con diferentes niveles de dominio del alemán, tanto en relación con el conocimiento explícito como con el aprendizaje no dirigido de estructuras gramaticales. Independientemente del nivel de lengua, tanto el grupo que escuchó el texto como el que lo leyó, con la exclusión de algunos fragmentos con la estructura meta, obtuvo efectos positivos en el aprendizaje. Scott y De la Fuente (2008) indagaron el papel de la lengua materna en las *Tareas Formales*. En este caso aprendices de francés y español cuya L1 es el inglés. Las estructuras objeto de instrucción eran los pronombres de relativo en ambas lenguas, mientras que a un grupo se le incitaba al uso de la L1 al otro se le instruía a emplear solamente la L2. El estudio muestra que la primera juega un papel facilitador en la percepción de las formas.

En suma, resulta plausible afirmar que, en general, las Tareas Formales conducen a *intake* en la medida en que inducen al aprendiz a la observación de las formas (Wach 2019) y, en ese sentido, la resolución colaborativa de estas tareas permite asimismo la percepción y análisis de las características formales de la L2.

2.3. Las oraciones concesivas en español y portugués

Las oraciones concesivas introducen una situación de contraexpectativa. Por tanto, “la prótasis resulta ser una condición ineficaz, un obstáculo que se puede superar y que contradice lo que la apódosis afirma (Real Academia Española, 2009:3599). En español las prótasis concesivas se dividen en hipotéticas y factuales. Así, de acuerdo con la Real Academia Española, las primeras, que admiten paráfrasis del tipo “en el supuesto de que”, se construyen con el modo subjuntivo: «Aunque insistas, no te haré caso»; mientras que las segundas, que admiten paráfrasis del tipo “a pesar de que”, admiten los dos modos: «Aunque lo intento/intente todos los días, nunca consigo hablar con él» (2009:1944).

Las correspondencias símiles y disímiles en el uso verbal de los nexos concesivos en español y portugués vienen determinadas por la actitud del hablante. Como es sabido, las principales conjunciones y locuciones concesivas de la primera lengua (*aunque, a pesar de que, pese a que*, entre las principales) facultan la conjugación del verbo en el modo subjuntivo y también en el indicativo. Sin embargo, en la segunda las formas de valor concesivo, tales como, *embora, se bem que, mesmo que, ainda que*, entre otras, permiten exclusivamente el empleo del modo subjuntivo (Castilho, 2010).

Así pues, la regla que rige la selección modal en el español se establece por la intención comunicativa: se emplea el indicativo cuando se informa del obstáculo ya que el propósito es declarar o aportar nuevo conocimiento al interlocutor, presentándolo como una realidad; en cambio, el subjuntivo expresa la idea de que el obstáculo es conocido por ambos interlocutores o se presenta como una valoración o una hipótesis (Matte Bon,

1992: 212-213). En el cotejo de este par de oraciones: «Salimos a trabajar, aunque hace frío» / «Salimos a trabajar, aunque haga frío», cabe decir que en la primera el obstáculo que supone el frío se da por real y se informa de ello al oyente; en tanto que en la segunda la objeción se presenta como una hipótesis o como un hecho no conocido o del que no se desea informar. Así también, en la oración «Aunque te doy la razón, mantengo mi decisión» implica que el enunciador de manera explícita da la razón al oyente, mientras que en «Aunque te dé la razón, mantengo mi decisión» presenta como una mera suposición que el interlocutor tenga razón, sin admitirlo.

Para los aprendices brasileños, por interferencia de su L1, pasan desapercibidas estas sutilezas pragmáticas. Conviene, por ello, analizar la efectividad de diversos tratamientos didácticos que den cuenta del acceso a la regla del uso modal y de la práctica contextualizada de estas estructuras gramaticales.

3. Marco metodológico de la investigación

3.1. Objetivos, preguntas e hipótesis

El estudio experimental se propone los siguientes objetivos:

- a. comparar la eficacia para el aprendizaje de las oraciones concesivas con la conjunción *aunque* de dos intervenciones pedagógica pertenecientes a la AF: la *Instrucción de Procesamiento* con un enfoque contrastivo y una secuencia de tareas formales con un enfoque inductivo;
- b. advertir posibles diferencias estadísticamente significativas entre ambos tratamientos;
- c. percibir su incidencia en la producción escrita y en la interpretación oral y escrita de la selección modal (indicativo o subjuntivo) en la estructura objeto de la investigación;
- d. observar sus efectos en el corto y medio plazo.

Así pues, el protocolo de investigación viene determinado por la formulación de las siguientes preguntas:

1. El efecto de las instrucciones en el aprendizaje de la elección entre el indicativo o el subjuntivo: ¿tiene la intervención didáctica aplicada un efecto significativo en el aprendizaje de la selección del modo en cada uno de los grupos de investigación?
2. El efecto de las instrucciones en cada una de las pruebas de evaluación: ¿existen entre los grupos diferencias significativas en el resultado de las pruebas?
3. El efecto de las instrucciones en el tiempo transcurrido entre las pruebas: ¿tiene el paso del tiempo un impacto significativo en el rendimiento de los grupos de investigación?

En consecuencia, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. El grupo de input estructurado contrastivo y el grupo de tareas formales presentarán en la preferencia del modo verbal efectos de aprendizaje positivos sobre el grupo de control. En el caso de la elección de la forma del indicativo, el grupo de tareas formales mostrará efectos positivos de aprendizaje sobre el grupo de input estructurado contrastivo.

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

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

3.2. Diseño y participantes

La investigación, con un diseño de pretest y dos posttest, ha contado inicialmente con el concurso de 81 estudiantes brasileños. Una vez aplicado el pretest, seis de ellos fueron recusados pues obtuvieron más de un 60% de respuestas correctas en la elección del modo y se consideró que, probablemente debido a la proximidad tipológica con su lengua materna, habían demostrado un previo conocimiento de la regla. La muestra final consta de 67 informantes, esta reducción se debe a que algunos aprendices no consiguieron, por diferentes motivos, completar todas las etapas del estudio. Los alumnos se encontraban matriculados en un semestre de español de 15 semanas en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) y se dividieron de manera aleatoria en tres grupos experimentales, cada uno de ellos asignados a diferentes carreras: el grupo de control (GC) con 21 informantes de Ingeniería de Energía e Ingeniería de Materiales; el grupo de input estructurado contrastivo (GIEC) con 22 informantes de Cine, Historia y Letras, y el grupo de tareas formales (GTF) con 24 informantes, de Relaciones Internacionales y Economía.

3.3. Procedimiento y materiales

Se administró el mismo protocolo para los tres grupos experimentales y fue similar el número de sesiones de instrucción para el GIEC y el GTF. Lógicamente, los informantes del GC no recibieron ninguna instrucción, pero realizaron las pruebas de evaluación en la misma etapa que los dos grupos. La investigación se llevó a cabo durante cinco semanas del segundo semestre académico del año 2022. Los materiales didácticos del estudio son los siguientes: un pretest con el objeto de excluir aquellos aprendices con un alto índice de aciertos en la forma verbal; dos series de instrucción para la enseñanza de la selección modal en las oraciones concesivas: una denominada de input estructurado contrastivo y la otra de tareas formales; dos pruebas de recolección de datos, posttest 1 o inmediato y posttest 2 o aplazado; una lista con las formas verbales necesarias para la realización de estas dos pruebas de evaluación.

El pretest se basa en una prueba de juicio de preferencia, presente de indicativo o de subjuntivo, a partir de veinte pequeños diálogos cuyo propósito consiste en contextualizar la intención comunicativa, que rige la regla de uso de ambos modos.

El diseño de los materiales en el GIEC cumple las directrices de la *Instrucción del Procesamiento del Input* junto con el empleo de recursos de comparación del español con el portugués, como son la inferencia contrastiva y la traducción directa. Se presenta inicialmente una actividad que supone la fase inicial de la IP, cuya finalidad es la provisión de información sobre la regla de uso. A continuación, los informantes realizaron

actividades que demandaban la producción escrita y la interpretación, oral y escrita: dos del primer tipo, dos del segundo y cuatro del tercero. El diseño de los materiales del GTF consta de una tarea formal cuyo objeto es el acceso de los informantes, con un enfoque inductivo, a la regla de la selección modal, seguida de tres tareas formales que incitan, en contextos de uso real de la lengua, a la práctica significativa de estas estructuras concesivas, mediante una sucesión de actividades que van de la práctica más controlada a la más libre. En ningún caso se empleó con este grupo experimental técnicas de contraste con la L1 de los estudiantes.

Ambos grupos se vieron sometidos al tratamiento didáctico durante dos sesiones de trabajo: en la primera se aplicaron las actividades de presentación de la regla que determina la selección indicativo o subjuntivo y cuatro actividades de práctica, *Tareas Formales* para el GTF y de input estructurado contrastivo para el GIEC; en la segunda los informantes realizaron las últimas cuatro actividades, de la misma modalidad para cada grupo de instrucción.

Tanto el postest inmediato como el aplazado poseen la misma estructura. Contienen tres tipos de pruebas: una de interpretación escrita, otra de interpretación oral y finalmente una de producción escrita. La de Interpretación Escrita (IE), es una prueba de comprensión lectora, conformada por 10 ítems (6 respuestas en subjuntivo y 4 en indicativo). 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 consta de 5 ítems (3 respuestas de subjuntivo y 2 de indicativo). Por último, la prueba de Producción Escrita (PE) es una prueba de expresión escrita en el nivel de la oración y está compuesta por 5 ítems (2 respuestas de subjuntivo y 3 de indicativo).

4. Resultados

Se muestran seguidamente las medidas de proporción de respuestas correctas de las formas verbales (indicativo, subjuntivo) en cada grupo (grupo de control, grupo de input estructurado contrastivo, grupo de tareas formales), en los diferentes momentos de recolección de los datos (pretest, postest inmediato, postest aplazado) y tipo de prueba (prueba de preferencia, interpretación escrita, interpretación oral, producción escrita).

| Variables | Media | Mediana | Desviación típica | Coefficiente de Variación |
|---------------|-------|---------|-------------------|---------------------------|
| Indicativo | 0,50 | 0,50 | 0,32 | 64,42% |
| Subjuntivo | 0,64 | 0,67 | 0,35 | 55,03% |
| GC | 0,34 | 0,40 | 0,21 | 61,42% |
| GIEC | 0,63 | 0,70 | 0,26 | 40,72% |
| GTF | 0,69 | 0,80 | 0,24 | 34,87% |
| Pretest | 0,37 | 0,35 | 0,15 | 39,36% |
| Postest 1 | 0,62 | 0,70 | 0,29 | 47,02% |
| Postest 2 | 0,57 | 0,60 | 0,28 | 41,81% |
| Preferencia | 0,37 | 0,35 | 0,15 | 39,36% |
| Int. Escrita | 0,61 | 0,60 | 0,23 | 38,15% |
| Int. Oral | 0,58 | 0,60 | 0,30 | 52,45% |
| Prod. Escrita | 0,60 | 0,60 | 0,31 | 52,70% |

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

Se observa en la tabla que el porcentaje de aciertos de la forma del subjuntivo (64%) es mayor que el de la forma del indicativo (50%), el grupo que presenta el mayor porcentaje de respuestas correctas es el GTF (69%), mostrando que hay una cierta regularidad en este resultado, con un coeficiente de variación por debajo del 35%. En el GC se da la menor media de aciertos: menos de la mitad de los ítems evaluados (34%) en contraste con los grupos experimentales, que muestran medias del 63% (GIEC) y del 69% (GTF) de respuestas correctas. En relación con las pruebas de evaluación, la de preferencia, en el pretest, se percibe que menos de la mitad (37%) de las cuestiones se respondieron adecuadamente. En el postest primero el porcentaje de la media asciende al 62% y desciende ligeramente (57%) en el segundo. Asimismo, en cuanto a los tiempos de recolección de los datos, cabe decir que los tres tipos de prueba ofrecen muy similares proporciones de aciertos: la producción escrita un 60%, mientras que la interpretación escrita y oral un 61% y un 58% respectivamente.

Con el fin de comparar el porcentaje de respuestas correctas en indicativo y subjuntivo en cada grupo y momento de evaluación, se muestra el siguiente gráfico.

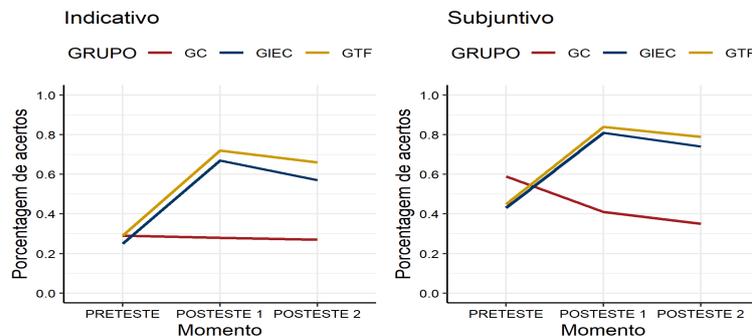


Gráfico 2. Porcentaje de aciertos por grupo en el transcurso de cada tiempo de prueba.

De acuerdo con los datos, se constata que en el GC el porcentaje va disminuyendo ligeramente en el indicativo a medida que los informantes realizan las pruebas y en el subjuntivo la disminución de respuestas acertadas es aún mayor, con un descenso del 20% entre el pretest y el postest aplazado. El GIEC presenta un comportamiento similar en ambas formas: se da un aumento de respuestas correctas del pretest al postest inmediato (67% para el indicativo y 81% para el subjuntivo) y un descenso del inmediato al aplazado (58% y 75% respectivamente). Por último, el GTF obtiene el mejor resultado de los tres grupos, tanto en el primer postest (72% para el indicativo y 84% para el subjuntivo) como en el segundo (68% y 79% respectivamente).

A continuación, se presentan tres gráficos con el porcentaje de respuestas correctas en cada tipo de prueba por tiempo y grupo experimental a fin de establecer comparaciones de aciertos del GC, GIEC y GTF en el indicativo y el subjuntivo en la interpretación escrita, la interpretación oral y la producción escrita. De un modo general, se observa que, tanto para el indicativo como para el subjuntivo, el GC obtiene el menor índice de respuestas correctas en las tres pruebas y en los dos tiempos de aplicación de la prueba. Asimismo, independientemente de la forma y del tipo de prueba, los informantes de los tres grupos obtienen un resultado peor en el segundo tiempo de evaluación que en el primero.

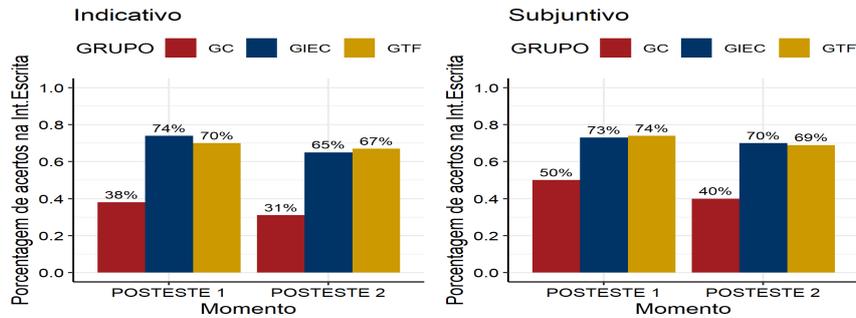


Gráfico 2. Porcentaje de aciertos en la prueba de IE por grupo en el transcurso de cada tiempo de prueba

El GIEC, para las respuestas en indicativo, obtiene el mayor porcentaje de los tres grupos en el postest 1 (74%), en comparación con un 70% el GTF, mientras que en el postest 2 es el GTF el que presenta el mejor porcentaje (67%) frente al GIEC (65%). En el subjuntivo se da la situación inversa: en el postest 1 el GTF es ligeramente superior al GIEC mientras que en el postest 2 lo es el GTF, con una diferencia de un 1% en ambos tiempos de evaluación.

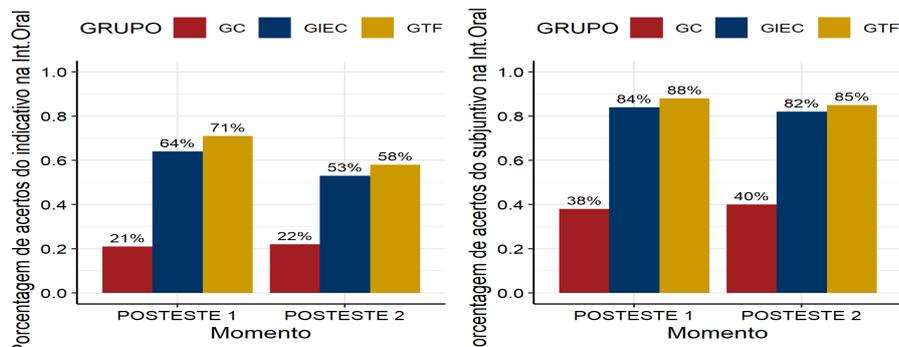


Gráfico 3. Porcentaje de aciertos en la prueba de IO por grupo en el transcurso de cada tiempo de prueba

El GIEC muestra un porcentaje menor de respuestas acertadas en indicativo en la prueba de interpretación oral que en la escrita (64% en el postest 1 y 53% en el postest 2 frente a 74% y 65% respectivamente). Sin embargo, en el subjuntivo se da una diferencia de más de un 10% entre la prueba de interpretación escrita y la oral en ambos tiempos. En el postest inmediato presenta un 73% en la IE y un 84% en la IO, en el aplazado un 70% y un 82% respectivamente. Cabe destacar que en la prueba de interpretación oral el GTF es el que ha mostrado en ambas formas un mayor índice de aciertos, en relación con los otros dos grupos: en el indicativo 71% en el postest inmediato y 58% en el aplazado; en el subjuntivo 88% en el primero postest y 85% en el segundo.

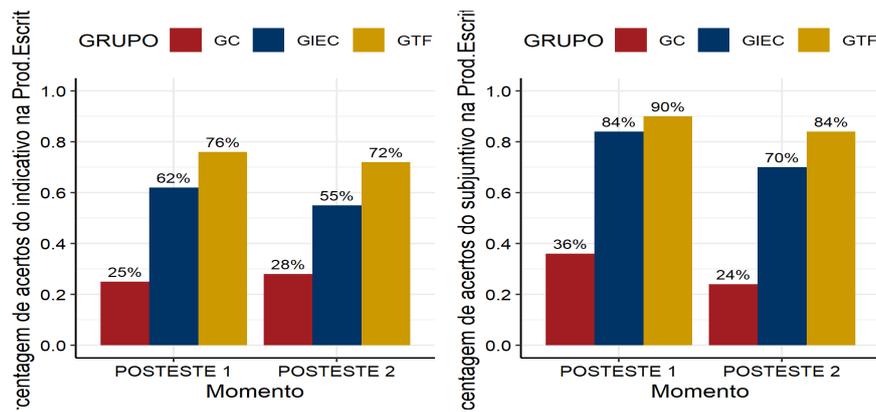


Gráfico 4. Porcentaje de aciertos en la prueba de PE por grupo en el transcurso de cada tiempo de prueba

Si se compara con el GTF, el GIEC muestra porcentajes menores de respuestas acertadas, tanto en el indicativo (62% en el postest 1 y 55% en el postest 2) como en el subjuntivo (84% en el postest 1 y 70% en el postest 2). Por otro lado, el GTF en esta prueba de PE logra los mejores resultados en ambas formas verbales siempre por encima del 70% de respuestas correctas, tanto en el postest inmediato como en el aplazado: en el subjuntivo, un 90% para el postest 1 y un 84% para el postest 2; en el indicativo, el 76% y el 72% respectivamente. En el GIEC se producen estos resultados solamente en el subjuntivo (84% en el postest 1 y 82% en el postest 2); en cambio, en el indicativo el índice de porcentajes desciende considerablemente, el 64% y el 53% respectivamente.

Con el fin de delimitar el efecto de la instrucción en la interacción entre el grupo, el tipo de prueba y el tiempo de recolección de datos, se aplicó un modelo lineal mixto. En la siguiente tabla se muestran los resultados.

| Factores | Grado de libertad | Valor F | Valor p |
|---------------------|-------------------|---------|---------|
| Test | 1 | 3653 | 0.056 |
| Grupo | 2 | 134.381 | ~ 0 |
| Prueba | 2 | 0,792 | 0.453 |
| Test: Grupo | 2 | 0.878 | 0.416 |
| Test: Prueba | 2 | 0.377 | 0.686 |
| Grupo: Prueba | 4 | 3.015 | 0.018 |
| Test: Grupo: Prueba | 4 | 0.881 | 0.47 |

Tabla 2. Análisis de varianza aplicado a la proporción de aciertos entre los factores: tiempo de test, grupo y prueba

En principio, no se aprecian diferencias entre la mayoría de los factores, con excepción del factor grupo y de la interacción grupo y prueba. A fin de comprender la incidencia del grupo se ha aplicado el siguiente *test* de Tukey.

| Comparación | Estimación | Intervalo de Confianza | Valor p |
|-------------|------------|------------------------|---------|
| GIEC-GC | 0.348 | (0.283; 0.412) | 0.000 |
| GTF-GC | 0.414 | (0.351; 0.477) | 0.000 |
| GTF-GIEC | 0.065 | (0.003; 0.128) | 0.035 |

Tabla 3. Test Tukey aplicado a la proporción de aciertos entre grupos

De acuerdo con estos datos, se constatan las diferencias significativas entre los grupos: GC, GIEC y GTF. Por ello, cabe la posibilidad de que presenten resultados diferentes en relación con el factor tipo de prueba.

| Grupo | Comparación | Estimación | Intervalo de Confianza | Valor p |
|-------|-------------|------------|------------------------|---------|
| GC | IO-IE | -0.114 | (-0.225; -0.002) | 0.043 |
| | PE-IE | -0.119 | (-0.230; -0.007) | 0.033 |
| | PE-IO | -0.004 | (-0.116; 0.106) | 0.994 |
| GIEC | IO-IE | -0.038 | (-0.158; 0.081) | 0.727 |
| | PE-IE | -0.041 | (-0.161; 0.078) | 0.690 |
| | PE-IO | -0.003 | (-0.123; 0.117) | 0.998 |
| GTF | IO-IE | 0.041 | (-0.058; 0.140) | 0.592 |
| | PE-IE | 0.096 | (-0.002; 0.195) | 0.056 |
| | PE-IO | 0.055 | (-0.043; 0.154) | 0.379 |

Tabla 4. Test Tukey aplicado a la proporción de aciertos entre grupos y tipo de prueba

Estos datos confirman la existencia de diferencias en el GC entre el tipo de prueba, comparando, de un lado, la interpretación escrita y la oral, y la interpretación y la producción escrita, de otro. Por otra parte, también se encuentran diferencias en el GTF entre las pruebas de producción e interpretación escrita. Seguidamente, se aplicó también el test Tukey considerando el tiempo de recolección de los datos. En las dos siguientes tablas se presentan los resultados del postest inmediato (tabla 5) y del aplazado (tabla 6).

| Grupo | Comparación | Estimación | Intervalo de Confianza | Valor p |
|-------|-------------|------------|------------------------|---------|
| GC | IO-IE | -0.153 | (-0.283; -0.024) | 0.015 |
| | PE-IE | -0.117 | (-0.246; 0.012) | 0.083 |
| | PE-IO | 0.036 | (-0.092; 0.165) | 0.775 |
| GIEC | IO-IE | -0.032 | (-0.239; 0.175) | 0.926 |
| | PE-IE | -0.017 | (-0.225; 0.190) | 0.977 |
| | PE-IO | 0.014 | (-0.192; 0.222) | 0.984 |
| GTF | IO-IE | 0.104 | (-0.085; 0.293) | 0.390 |
| | PE-IE | 0.172 | (-0.016; 0.361) | 0.081 |
| | PE-IO | 0.068 | (-0.121; 0.257) | 0.664 |

Tabla 5. Test Tukey aplicado a la proporción de aciertos entre grupos y tipo de prueba en el primer tiempo de evaluación

| Grupo | Comparación | Estimación | Intervalo de Confianza | Valor p |
|-------|-------------|------------|------------------------|---------|
| GC | IO-IE | 0.010 | (-0.115; 0.135) | 0.979 |
| | PE-IE | -0.040 | (-0.166; 0.084) | 0.713 |
| | PE-IO | -0.050 | (-0.176; 0.074) | 0.594 |
| GIEC | IO-IE | -0.041 | (-0.246; 0.162) | 0.875 |
| | PE-IE | -0.047 | (-0.251; 0.157) | 0.844 |
| | PE-IO | -0.005 | (-0.209; 0.199) | 0.997 |
| GTF | IO-IE | 0.072 | (-0.109; 0.254) | 0.608 |
| | PE-IE | 0.161 | (-0.018; 0.341) | 0.086 |
| | PE-IO | 0.089 | (-0.090; 0.269) | 0.462 |

Tabla 6. Test Tukey aplicado a la proporción de aciertos entre grupos y tipo de prueba en el segundo tiempo de evaluación

Se observa, en los datos del postest 1 (tabla 5), la existencia en el GC de diferencias significativas entre las pruebas de interpretación oral e interpretación escrita y de producción e interpretación escrita. Por otra parte, se produce el mismo resultado para las mismas pruebas, de interpretación y producción escrita, en el GTF. Así también, en el postest 2 (tabla 6) presenta este último grupo de instrucción diferencias significativas entre la prueba de producción escrita y la de interpretación oral. En cambio, tanto en el postest inmediato como en el aplazado, no se distinguen diferencias significativas entre los diversos tipos de pruebas en GIEC.

En general, se aprecian los siguientes resultados. Por una parte, tal como se esperaba, el pretest es la prueba donde los grupos, sin la aplicación de un tratamiento didáctico, muestran los peores índices de aciertos. Por otra parte, es en la prueba de interpretación escrita en la que los tres grupos consiguieron los mejores resultados. Otro aspecto destacable guarda relación con la forma verbal: en el subjuntivo se obtiene un índice mayor de respuestas correctas que en el indicativo. Al analizar los resultados en los dos tiempos de evaluación, se percibe que tanto el GIEC como el GTF logran un índice de aciertos significativamente superior al GC. Asimismo, entre los dos grupos que recibieron tratamiento didáctico, es el GTF el que muestra mejores resultados, si bien no hay diferencias estadísticamente significativas con el GIEC. En la comparación por tiempos no se aprecian diferencias significativas entre el primer y el segundo momento de evaluación. Gracias al test Tukey, es posible señalar que la variable que más incidencia presenta es el tipo de tratamiento didáctico empleado, con una mayor amplitud en la comparación de media de aciertos que en el resto de las otras variables: el tipo de prueba, la forma y el tiempo de recolección de los datos.

5. Discusión

A continuación, se presentan para cada hipótesis del estudio el análisis de los datos con el fin de interpretar su significado y justificar o no su confirmación.

Por lo que concierne a la primera hipótesis, que contempla los efectos de la instrucción en la elección de la forma, es posible establecer las siguientes afirmaciones. La media de proporción de respuestas correctas es mayor en el uso del subjuntivo que en el indicativo

(64% frente a 50%). Asimismo, la media de aciertos es considerablemente mayor en el GIEC y en el GTF que en el GC, Los dos grupos de instrucción presentan índices similares, a diferencia del grupo de control, con mucho menos de la mitad de los ítems evaluados (34%). En general, la media de respuestas correctas es más alta en el GTF (69%) que en el GIEC (63%). Los resultados corroboran la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de control, de un lado, y los otros dos, de otro. Esta evidencia, sin embargo, no se da entre el GIEC y el GTF, aunque es cierto que de manera constante las medias son mayores en este segundo grupo, independientemente de la forma verbal y del tiempo de evaluación. En otras palabras, si bien GTF logra mejores resultados, en los dos momentos de evaluación y tanto en el modo subjuntivo como en el indicativo, que el GIEC, el análisis estadístico aplicado muestra la inexistencia de diferencias significativas entre ambos grupos.

Por todo ello, cabe la admisión parcial del supuesto de la primera hipótesis: el efecto del aprendizaje de la regla de uso del modo verbal en las oraciones concesiva que proporcionan los dos tratamientos didácticos del estudio resulta significativo en detrimento del grupo que no recibió ninguna instrucción formal.

En cuanto a la segunda hipótesis, que contempla los efectos de la instrucción en el tipo de prueba, vale decir que la media de aciertos es ligeramente más elevada en la prueba de interpretación escrita (61%) que en la oral (58%) y que en la producción escrita (60%). En el primer tipo de prueba, los dos grupos de instrucción muestran índices semejantes en la selección adecuada de ambos verbos y superiores siempre al grupo de control: para el indicativo un 74% en GIEC y un 70% en el GTF, para el subjuntivo un 73% en el primer grupo de instrucción y un 74% en el segundo. En la prueba de interpretación oral, el índice de aciertos es ligeramente mayor en el GTF: en subjuntivo el 88% frente al 84% del GIEC y en indicativo un 71% en comparación con un 64% del GIEC. La misma situación se da con la prueba de producción escrita: en el subjuntivo un 90% para el GTF y un 84% para el GIEC, en el indicativo un 76% para el grupo de tareas formales y un 62% para el de input estructurado. En las tres pruebas, el GC presenta para ambas formas verbales medias de aciertos considerablemente menores, en torno al 35% en la mayoría de las situaciones. Los datos reflejan que el GTF consigue medias de porcentajes más elevados en los tres tipos de pruebas cuando se trata del subjuntivo y en el indicativo únicamente en la prueba de interpretación escrita el GIEC se muestra ligeramente superior. En el GTF el análisis estadístico derivado de la comparación entre las pruebas revela la existencia de diferencias significativas en el aumento de las medias existentes entre la prueba de interpretación escrita (70% para el indicativo y 76% para el subjuntivo) y la de producción escrita (76% para el indicativo y 90% para el subjuntivo). En el GIEC no se aprecia ninguna diferencia significativa entre los tipos de evaluación.

Estos resultados permiten la confirmación parcial de la segunda hipótesis. En general, se da la preeminencia del grupo de tareas formales sobre el de input estructurado. En consecuencia, se puede afirmar que el efecto en el aprendizaje de esta instrucción es positivo en comparación con el de la instrucción de input estructurado. Asimismo, en el análisis de comparación entre las pruebas se aprecia la inexistencia de un grupo de instrucción que presente un índice de medias de respuestas significativamente superior a otro. No obstante, los porcentajes de aciertos son de un modo general y constante más altos en el GTF que en el GIEC con independencia del tipo de prueba y de la forma verbal correcta.

En relación con la tercera hipótesis, que contempla los efectos de la instrucción en el paso del tiempo, resulta pertinente afirmar que las medias de respuestas correctas, en cada grupo de instrucción y forma, se hallan más altas en la prueba inmediata que en la aplazada: en el GIEC del 67% al 58% para el indicativo y del 81% al 75% en el subjuntivo, y en el GTF del 72% al 68% para la primera forma y del 84% al 79% para la segunda. El descenso en los porcentajes de aciertos, en el transcurso del tiempo, no resulta significativo. Considerando cada tipo de prueba, el resultado se muestra coherente con la afirmación anterior. En la interpretación escrita las diferencias entre los dos postest no sobrepasa como máximo el 9% en la disminución de ítems correctos, en el GIEC para el indicativo. Para el resto de las situaciones este descenso se encuentra en torno al 3%. En la prueba de interpretación oral la disminución es mayor y se observa en el GIEC tanto para el indicativo (11%) como para el subjuntivo (22%), el GTF desciende en el índice de aciertos un 13% para la primera forma y solamente un 3% para la segunda. En la prueba de expresión escrita, los resultados son similares respecto a las pruebas anteriores ya que el GIEC disminuye un 14% en el subjuntivo, el GTF lo hace 6%, y en el indicativo un 7% para el grupo de input estructurado y un 4% para el de tareas formales.

Del mismo modo, es posible considerar la aceptación parcial del supuesto de la tercera hipótesis. Aun siendo cierto que no se produce una permanencia en el tiempo del efecto de las dos instrucciones, el porcentaje de ítems correctos en el grupo de tareas formales en los dos tiempos de evaluación es superior al grupo de input estructurado contrastivo. Este dato se cumple de un modo general y constante en las pruebas de interpretación escrita y oral, y de producción escrita, que conforman el estudio.

En suma, el escrutinio del índice de aciertos y el resultado del análisis aplicado revelan un marcado efecto de las tareas en el procesamiento de la regla de uso de la selección modal, que no es tan evidente en el grupo de input estructurado. Este dato resulta relevante si se considera que es precisamente en el uso del indicativo donde se produce el contraste con el portugués, que no emplea este modo en las estructuras concesivas.

6. Conclusiones

En primer lugar, conviene recordar la presencia de un mayor índice de respuestas correctas en el modo subjuntivo que en el indicativo: este hecho se da de manera global y también si se atiende a los análisis parciales, considerando el grupo experimental, el tipo de prueba y el tiempo de evaluación. Estos resultados resultan coherentes considerando la lengua materna de los informantes brasileños y la consecuente tendencia a emplear en las oraciones con *unque* el subjuntivo en detrimento del indicativo.

Ahora bien, el estudio demuestra el efecto de las dos instrucciones didácticas en el aprendizaje de la selección modal ya que el porcentaje de ítems correctos con el indicativo es constante y significativamente más alto que el que se produce con el grupo de control. Ello es así también independientemente del tipo de evaluación y del tiempo transcurrido entre las pruebas. La confirmación parcial de las tres hipótesis comprueba que tanto el tratamiento didáctico con actividades de input estructurado junto con el empleo de la inferencia contrastiva y la traducción pedagógica, de un lado, como el uso de tareas formales con unas secuencias de actividades de práctica significativa de la estructura, de otro, ha resultado efectivo para el establecimiento de las debidas

conexiones entre la forma y el significado. En consecuencia, estas dos propuestas didácticas de la *Atención a la Forma* suponen para el aprendiz una mejora significativa en la interpretación y producción de la estructura gramatical objeto del estudio. Contribuyen, de este modo, a facilitar el procesamiento de las estructuras y la regla determinada por la intención comunicativa, que rige la elección del modo verbal en las oraciones con la conjunción *aunque*. La aplicación didáctica del *Procesamiento del Input* así como también el empleo de las *Tareas Formales* ofrece resultados en gran medida o por completo satisfactorios, según los supuestos de las hipótesis presentadas.

En este sentido, el estudio arroja resultados coherentes con aquellas investigaciones mencionadas en la introducción de este trabajo, cuya finalidad estriba en la observación de los efectos de la Instrucción del Procesamiento en el aprendizaje de contenido gramaticales de dificultad para los aprendices de lengua materna tipológicamente próxima al español. Así pues, la reflexión contrastiva entre la L1 y la L2, la traducción pedagógica junto a técnicas de la AF, como son las actividades de input estructurado y las tareas formales, se muestran rentables.

En suma, resulta razonable concluir que el uso de la reflexión contrastiva y la traducción junto a estas técnicas de la AF resulta eficaz en el aprendizaje del contenido lingüístico objeto del estudio. En consecuencia, conviene proseguir con líneas de investigación, que se centren en nuevas estructuras formales y reglas de uso, a fin de ampliar las evidencias que permitan la conformación de una didáctica propia para la instrucción de las lenguas afines.

Bibliografía

- ARROYO, Ignacio. 2011. *Didáctica y adquisición de las construcciones existenciales y locativas con haber y estar: procesamiento del input*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.
- CASTILHO, de Ataliba T. 2010. *Gramática do português brasileiro*. Contexto Fapesp.
- CHENG, An Chung. 2004. «Processing instruction and Spanish ser and estar: Forms with semantic-aspectual value». En VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction, Theory, Research and Commentary*. Erlbaum, 119-141.
- COLLENTINE, Joseph. 1998. «Processing Instruction and the Subjunctive», *Hispania*, 81, 576-587.
- DOUGHTY, Catherine y WILLIAMS, Jessica (Orgs.). 1998. *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- ECKERT, Johannes. 2008. «Investigating consciousness-raising tasks: pedagogically targeted and non-targeted learning gains», *International Journal of Applied Linguistics* 18 (2), 119-145.
- ELLIS, Rod. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford University.
- 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?» En VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction, Theory, Research and Commentary*. Erlbaum, 227-240.
- FOTOS, Sandra. 1994. «Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks», *TESOL Quarterly* 28(2), 323-346.
- FOTOS, Sandra y ROD, Ellis. 1991. «Communicating about grammar: A task-based approach», *TESOL Quarterly* 25, 605-628.
- LEE, James. 2014. «The Relationship between Learning Rate and Learning Outcome for Processing Instruction on the Spanish Passive Voice». En Alessandro, B. y Laval, C. y Archer, M. (eds.), *The Grammar Dimension in Instructed Second Language Learning*. Bloomsbury, 146-163.
- LEE, James y BENATI, Alessandro. 2009. *Research and Perspectives on Processing Instruction. Studies on Language Acquisition*, 36. Mouton de Gruyter.
- LLOPIS, Reyes. 2009. *Gramática cognitiva e Instrucción de procesamiento para la Enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como Lengua Extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.
- MATTE BON, Francisco. 1992. *Gramática comunicativa del español*. Tomo II. Edelsa.
- MOHAMED, Naashia. 2001. *Teaching Grammar through Consciousness-Raising Tasks*. MA Thesis. University of Auckland.
- MOHAMED, Naashia. 2004. «Consciousness-raising Tasks: a learner perspective», *ELT Journal*, 58 (3), 228-237.
- MORGAN-SHORT, Kara y BOWDEN, Harriet. 2006. «Processing Instruction and meaningful output-based instruction», *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 31-65.
- NASSAJI, Hossein y FOTOS, Sandra. 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Routledge.
- PÉREZ DE OBANOS. 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. Universidad Antonio de Nebrija.
- PÉREZ DE OBANOS. 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*, 27: 21-40.
- PÉREZ DE OBANOS. 2019. «Procesamiento de 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». *Delta*, 35(2): 1-24.
- PÉREZ DE OBANOS. 2022. «El enfoque inductivo y la traducción pedagógica en la presentación de las reglas formales: la selección modal en las oraciones con *aunque* para aprendices brasileños». *Signos ELE*, 1-22.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- ROBINSON, Peter. 2011. «Task-based language learning: A review of issues», *Language learning*, 61, 1-36.

- SCOTT, Virginia; De la Fuente, María José. 2008. «What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising form-focused tasks», *The Modern Language Journal*, 92, 100–13.
- SHEEN, Ron. 1994. «A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus», *TESOL Quarterly*, 28 (1), 127-151.
- TOTH, Paul D. 2006. «Processing instruction and a role for output in second language acquisition», *Language Learning*, 56, 319-385.
- UR, Penny. 2011. «Grammar Teaching. Research, Theory, and Practice». En Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. Routledge, 507-522.
- VANPATTEN, Bill. 1996. *Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Ablex.
- VANPATTEN, Bill. 2002. «Processing instruction: an update», *Language Learning*, 52, 755-803.
- VANPATTEN, Bill. 2004. «Input processing in second language acquisition». En VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction, Theory, Research and Commentary*. Erlbaum, 5-31.
- VANPATTEN, Bill. 2007a. «Input Processing in Adult Second Language Acquisition». En Vanpatten, B. y Williams, J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An introduction*. Erlbaum, 115-135.
- VANPATTEN, Bill. 2007b. «Processing Instruction». En Sanz, C. (ed.), *Mind and context in adult second language acquisition*. Georgetown University Press, 267-281.
- VANPATTEN, Bill. 2012. «Input Processing». En Gass, S. y Alison, M. (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Routledge, 268-281.
- VANPATTEN, Bill y CADIerno, Teresa. 1993. «Explicit Instruction and input processing», *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- VANPATTEN, Bill y OIKKENON, Soile. 1996. «Explanation vs. structured input in processing instruction», *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.
- VANPATTEN, Bill; INCLEZAN, Daniela; SALAZAR, Hilda y FARLEY, Andrew P. 2009. «Processing Instruction and Dictogloss: A study on object pronouns and world Order in Spanish», *Foreign Language Annals*, 42, 557-575.
- VANPATTEN, Bill y BENATI, Alessandro. 2010. *Key terms in second language acquisition*. Continuum International Publishing Group.
- WACH, Aleksandra. 2019. *The L1 as a consciousness-raising tool in learning L2 grammar*. Wydawnictwo Naukowe, UAM.
- WONG, Wynne, 2004. «The Nature of Processing Instruction». En VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction, Theory, Research and Commentary*. Erlbaum Mahwah, 33-63.