Centro Universitario CIESE Fundación Comillas

UC UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico (*2017-2018*)

Aplicación didáctica de la instrucción de procesamiento en el aula de ELE

Trabajo realizado por: Iván González Muñoz

Dirigido por: Itziar Molina Sangüesa

Resumen

Si se debe enseñar o no gramática en las clases de segundas lenguas ha resultado una cuestión polémica entre los docentes de lenguas y, en concreto, del español como lengua extranjera (ELE). Además, entre quienes responden "sí" a esa cuestión, tampoco hay acuerdo en cómo enseñarla. En las últimas décadas, han ganado fuerza diversas propuestas que se han agrupado en torno al concepto de atención a la forma. Una de estas propuestas, la instrucción de procesamiento, será el objeto central de este trabajo final de máster: la abordaremos desde una perspectiva teórica primero, para, más tarde, enfocar esta técnica desde un punto de vista práctico. Para ello, estudiaremos cómo crear actividades de *input* estructurado, eje central de la instrucción de procesamiento. Posteriormente, aplicaremos estos principios a la creación de nuestra propia propuesta didáctica, constituida por una serie de actividades que tratarán dos formas meta relacionadas: los tiempos de pasado de indicativo simples en español. Estas actividades servirán como ejemplo de los principios expuestos a lo largo del trabajo, pero también podrían ser útiles a docentes que encuentren dificultades comunicativas en sus alumnos causadas por estas formas meta.

Palabras Clave: *Adquisición de segundas lenguas en el aula*, *instrucción de procesamiento*, *atención a la forma*, input *estructurado*, *atención*, *aspecto verbal*.

Abstract

Teaching or avoiding to teach grammar in second language classes has been a divisive issue among second language teachers and, particularly, among Spanish language teachers. Furthermore, those who answer *yes* often have differing views as of *how* grammar should be taught. During the last decades some proposals grouped under the term *focus on form* have become prominent. One of these, processing instruction, will be the focus of this master's dissertation. We will approach this classroom intervention form both a theoretical and a practical perspective. In order to achieve this goal, we will study how to create structured input activities. These activities form the central axis of processing instruction. Then, we will apply those principles to the creation of our own didactic proposal: a series of activities focusing on two related forms, simple indicative past tenses in Spanish. These activities will act as an example of the theoretical principles explored in this work but they should also be useful for any teacher that finds communicative difficulties caused by those forms among the students.

Keywords: *Instructed second language acquisition, processing instruction*, *focus on form*, *structured input*, *attention*, *verbal aspect*.

ÍNDICE

1. Introducción 2
2. Marco Teórico 3
2.1 La atención a la forma 4
2.2. El procesamiento del input 11
2.3. La instrucción de procesamiento 19
2.3.1. Bases de la instrucción de procesamiento 19
2.3.2. Investigación y resultados 23
2.3.3. Críticas 28
2.3.4 La instrucción de procesamiento como atención a la forma 30
3. Propuesta didáctica 33
3.1. Metodología 33
3.2. Secuenciación 34
3.3. Cronograma 35
2.4. Diseño de actividades de instrucción de procesamiento 37
2.4.1 Líneas guía para la creación de input estructurado 37
2.4.2. Tipología de actividades 38
2.4.3. Dificultades de procesamiento del pasado en español 38
3.5. Selección de contenidos 40
4. Batería de actividades 42
Secuencia 1. Pretérito perfecto simple 42
Actividad 1.1. *El mes pasado mi hermana...* 42
Actividad 1.2. *La semana pasada* 42
Actividad 1.3. *¡Vacaciones!* 43
Actividad 1.4. *Ganarse la vida* 43
Actividad 1.5. *Las vacaciones de Ana y Alicia* 45
Secuencia 2. Pretérito imperfecto 45
Actividad 2.1. *Cuando tenía 20 años...* 45
Actividad 2.2. *Cuando iba al colegio...* 46
Actividad 2.3. *¿Quién hacía qué?* 47
Actividad 2.4. *¿Quién interrumpe a quién?* 48
Secuencia 3. Contraste aspectual 49
Actividad 3.1. *Hace algún tiempo Felipe...* 49
Actividad 3.2. *Hace 10 años…* 50
Actividad 3.3. *Fírmame si...* 50
Actividad 3.4. *¿Conoces al profe?* 51
Actividad 3.5. *¿Quién hizo qué?* 51
5. Conclusiones 53
Referencias bibliográficas 54

1. Introducción

La idea inicial de este trabajo surgió tras la lectura de un artículo en el que se trataba la atención a la forma y —de pasada— la instrucción de procesamiento. Tras una rápida búsqueda para obtener más información sobre este último concepto, constatamos una relativa escasez de bibliografía al respecto en español, mientras que existía una amplia variedad de estudios en inglés. Posteriormente, también constatamos su escasez —posiblemente inexistencia— entre los materiales didácticos que teníamos disponibles.

Por ello, nos pareció que un trabajo que acercara esta práctica didáctica —que precisamente surgió ligada a la enseñanza del español como segunda lengua— a docentes de español podía resultar interesante y pertinente. Nos lo planteamos desde una perspectiva teórica primero, pero, después, también práctica.

Partimos de la perspectiva de la instrucción de procesamiento como una forma concreta de *atención a la forma*. Así, en primer lugar, nuestro marco teórico tratará de explicar este concepto desde una perspectiva más general. Posteriormente, abordaremos la instrucción de procesamiento en sí. Explicaremos cuáles son sus bases y características, exploraremos cómo se encuadra esta técnica dentro de la perspectiva general de *atención a la forma* e intentaremos hacer una selección de los estudios más relevantes que han tratado esta técnica, especialmente, aquellos que tuvieron el español como lengua meta.

A continuación, presentaremos una propuesta didáctica compuesta por actividades que diseñaremos de acuerdo a las definiciones de *atención a la forma* y de instrucción de procesamiento expuestas en el marco teórico. El objetivo de estas actividades será tanto tratar unas determinadas formas lingüísticas como proponer ejemplos de diseño para cualquier docente que busque incorporar la instrucción de procesamiento como técnica a su repertorio docente. Intentaremos dirigirlas a un curso de español general, pues consideramos que si son más generales, puede ser más sencillo adaptarlas a casos más concretos que si tomáramos el camino inverso.

Finalmente, completaremos la propuesta didáctica con las actividades en sí o, al menos, con un esbozo de las mismas (en tal caso, incluiremos su versión completa en los anexos del presente trabajo). Aquí, nuestro principal interés será presentar al lector

una caracterización de las actividades y su dinámica, no tanto ofrecerlas tal y como serían presentadas a los alumnos.

Con todo ello, buscamos alcanzar tres objetivos. En primer lugar, intentaremos ofrecer una síntesis de la bibliografía sobre atención a la forma, sobre instrucción de procesamiento y sobre la relación entre ambos conceptos. En segundo lugar, intentaremos ofrecer una batería de actividades que puedan servir de ejemplo a quienes busquen entender la instrucción de procesamiento o a quienes busquen ideas para crear sus propias actividades. Por último, intentaremos proponer actividades que, en posteriores trabajos, pudieran utilizarse en trabajos experimentales; para ello, prestaremos especial atención a formas meta que no se hayan tratado aún —o que se hayan trabajado poco— en la bibliografía.

2. Marco Teórico

El presente marco teórico buscará encuadrar un tipo de intervención pedagógica conocida como *instrucción de procesamiento*, dentro del constructo teórico denominado *atención a la forma*. Para ello, comenzaremos tratando la *atención a la forma* desde una perspectiva general y se expondrán distintos puntos de vista que distintos autores tienen sobre este concepto. Posteriormente, centraremos el punto de vista en lo que consideramos un tipo concreto de intervención que sigue estos principios generales. Sin embargo, para explicar en qué consiste la instrucción de procesamiento, consideramos necesario tratar antes el procesamiento del *input*, pues constituye la base sobre la que se desarrolla. Debemos destacar que el modelo que seguiremos es el desarrollado por VanPatten (2002a, 2010 y 2015) pues toda la investigación posterior se ha basado en este modelo. No existen —que conozcamos— propuestas de instrucción de procesamiento que utilicen otros modelos distintos de procesamiento del *input*.

Una vez expuesto este modelo de procesamiento del *input*, explicaremos las bases de la instrucción de procesamiento, en qué consiste y cuáles son sus principales características. A continuación, expondremos un breve resumen de las investigaciones sobre instrucción de procesamiento, cuya lengua meta es el español. A este respecto, es destacable que el estudio que introdujo este concepto —VanPatten y Cadierno (1993)— trabajó precisamente con el español como lengua meta. Veremos también algunas críticas y debates surgidos como reacción a los estudios sobre instrucción de procesamiento. Finalmente, reflexionaremos sobre el encaje de la *instrucción de*

procesamiento en el constructo teórico de *atención a la forma*, aspecto que, al comenzar nuestro trabajo, dábamos por sentado, pero que, tras la consulta bibliográfica, como veremos, suscita una serie de dudas —algunas de las cuales compartimos— a ciertos autores.

El concepto de *atención a la forma* suele hacer referencia a formas morfológicas y sintácticas, pero también puede referirse a formas léxicas o fonológicas. Todas estas formas se integran en lo que el *Marco común europeo de referencia* (*MCER*) (Consejo de Europa, 2001)[1] denomina *competencia lingüística*, parte integral de la *competencia comunicativa* que se propone como el objetivo de la enseñanza de lenguas. Por otro lado, como veremos, la atención a la forma exige actuaciones dentro de interacciones comunicativas, de manera que no se ignora la relación existente entre competencia lingüística y comunicativa. Por este motivo, nuestro tema de estudio nos parece un constructo teórico que desarrolla alguna de las ideas propuestas en el *MCER*.

2.1 La *atención a la forma*

Al comenzar este trabajo nos hemos encontrado con un problema habitual tanto en lingüística como en lingüística aplicada, un problema terminológico. En este caso, encontramos un término con cierta polisemia y cierta falta de consenso en su significado: el término *atención a la forma*. Aquí, existen además otros términos relacionados que se pueden llegar a considerar cuasisinónimos pero que en sus definiciones originales difieren, por ejemplo, la *instrucción centrada en la forma*.

El presente apartado tratará de aclarar estas cuestiones terminológicas, por un lado y, por otro, también procurará aclarar en qué consiste este constructo teórico de *atención a la forma*. También analizaremos otros términos que a menudo se entienden como sinónimos o cuasisinónimos. Por último, reflexionaremos brevemente sobre la atención como constructo teórico psicolingüístico.

Según la literatura especializada que hemos consultado, Long (1991) fue el primer autor en utilizar el término *focus on form*, que se puede traducir al español como

[1] En este sentido, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*) (Instituto Cervantes, 2006), sigue también las ideas propuestas por el *MCER* respecto a la visión de la *competencia gramatical* como parte de la *competencia lingüística* y esta, a su vez, como parte de la *competencia comunicativa*.

atención a la forma[2]. Este autor lo definía como una característica del diseño metodológico en los cursos de segundas lenguas[3]. En este artículo, Long ya introduce el contraste entre *atención a la forma* y *atención a las formas*[4], así como con *atención al significado* (aunque esta última no se nombre de forma explícita). Long considera que las secuencias de desarrollo apreciadas en diversos estudios previos, así como la aprendibilidad y la enseñabilidad estudiadas por Pienemann[5], aconsejan el abandono de la atención a las formas. Sin embargo, considera que también es errónea la posición contraria: el abandono de toda atención a la lengua como objeto[6] (Long, 1991: 45).

Según Long (1991: 45), esta propuesta de *atención a la forma* consta de tres puntos favorables: que mejora la velocidad del aprendizaje, que posiblemente mejora la precisión a largo plazo y que parece mejorar el nivel final alcanzado. Estas ventajas sobresalen tanto frente a los enfoques más naturalistas, que rechazan cualquier enseñanza de las formas (*atención al significado*), como frente a los enfoques más formalistas y tradicionales (*el foco en las formas*). Así, el *foco en la forma* se sitúa como una característica deseable pero no estrictamente necesaria.

Por otro lado, Long (1991) también alude a la necesidad de evidencias negativas, por ejemplo, *input* incomprensible, o llamar la atención sobre la agramaticalidad de ciertas construcciones para la adquisición de algunas formas. Estas evidencias negativas se obvian a menudo en los contextos de enseñanza con enfoques naturalistas, como las

[2] También se puede traducir como *foco en la forma*, pero en el presente trabajo, por coherencia con las fuentes bibliográficas consultadas, optamos por *atención a la forma*. Esta traducción presenta otro problema terminológico, pues *atención* (del inglés *attention*) es otro constructo teórico relacionado, pero esencialmente distinto que esa *atención* (del inglés *focus*).

[3] En el presente trabajo utilizamos la denominación "segundas lenguas" en el sentido amplio. Es decir, aunque a menudo es deseable establecer un contraste entre lengua extranjera y segunda lengua dependiendo del contexto en el que tiene lugar el aprendizaje de dicha lengua, para el presente trabajo, este contraste no resulta especialmente relevante. Tomamos además la acepción de "segunda lengua" como término que incluye cualquier lengua adquirida tras la lengua materna, ya sea segunda, tercera, cuarta, o sucesivas. En el caso de desviarnos de esta convención se advertirá explícitamente.

[4] *Focus on form* y *focus on forms*, términos que a menudo se utilizan en abreviatura: *FonF*, y *FonfS*.

[5] Pinemann (1985 y 1989) propuso lo que llamó como *hipótesis de la enseñabilidad* (*teachability hypothesis*). Esta hipótesis define unos principios comprobables que restringen qué es aprendible (y por ello enseñable). Esto principios son (Pinemann, 1989): *los aprendientes construyen su propia gramática* y *no puedes enseñar todo lo que quieras*, en este sentido, defiende que para que la enseñanza sea efectiva, el aprendiente debe estar "preparado" para aprenderlo (su interlengua debe encontrarse en la etapa de desarrollo adecuada).

[6] "Any attention to language as object" en el original.

propuestas del enfoque natural, la enseñanza en inmersión lingüística o en algunas versiones del enfoque comunicativo.

Podemos sintetizar la visión de Long (1991) desde un punto de vista metodológico asociando *la atención a las formas* a las propuestas metodológicas *presentación, práctica, producción* (PPP) y con los sílabos sintéticos. *La atención al significado* se asocia al enfoque natural, a las versiones más fuertes del enfoque comunicativo y a la enseñanza en inmersión (en especial, la que se dio en Canadá antes de los años 90). Por último, la atención a la forma se asocia con la enseñanza basada en tareas y con los sílabos analíticos[7].

Por su parte, Norris y Ortega (2000) condujeron un metaanálisis y una síntesis de las investigaciones anteriores (desde 1980) sobre los distintos tipos de instrucción y su efectividad. Sus resultados indicaron que la instrucción resulta efectiva y que aquella con información explícita es más efectiva[8]. Sin embargo, estos autores advierten varios problemas en los estudios que obligan a matizar estos resultados.

Este trabajo proporciona una caracterización de la *atención a la forma* que nos parece una buena síntesis de distintas posturas y, por ello, interesante para el presente estudio. Estos autores siguen a Long en su consideración sobre *atención a la forma* (Long, 1991), (Palacios Romero, 2009b), así, postulan la existencia de tres formas de afrontar la enseñanza segundas lenguas: *atención a la forma*, *atención a las formas* y *atención al significado* (Norris y Ortega, 2000: 420). No obstante, detectamos un problema terminológico, pues distintos autores consideran útiles distintas definiciones de *atención a la forma*. Así, Long considera que debe ser breve y reactiva, mientras que Spada (1997) y Ellis (1998) citados en Ortega (2001: 21), entre otros, consideran que sí pueden ser proactivas e intrusivas. Se intentó reconciliar ambas posturas con una tercera definición intermedia (Palacios Romero, 2009e), (Norris y Ortega, 2000: 420-421). Según esta última definición, la *atención a la forma* es una cualidad

[7] Los sílabos sintéticos son aquellos en los que los elementos lingüísticos están descritos de forma discreta y se enseñan de uno en uno. Las estructuras se van enseñando pieza a pieza hasta que untas forman un todo. Por contra, los sílabos analíticos están organizados alrededor de los objetivos de las personas que aprenden la lengua.

[8] Una discusión detallada sobre este trabajo escapa a nuestros objetivos. Sin embargo, más interesantes que los resultados en sí mismos, nos parecen las reflexiones que realizan sobre las prácticas investigadoras en adquisición de segundas lenguas y las recomendaciones que realizan para que los resultados sean más fiables y para que la acumulación de conocimiento que proporcionan los distintos estudios pueda ser más coherente.

psicolingüística de algunas técnicas que buscan atraer, orientar o fijar la atención del aprendiz en ciertas características formales del lenguaje (Ortega, 2001: 22-23).

En esta última postura intermedia (Palacios Romero, 2009e) se proponen dos características fundamentales para que una técnica pedagógica pueda ser considerada como *atención a la forma.* Por un lado, la forma objeto de la intervención puede ser seleccionada de forma proactiva o reactiva, pero siempre teniendo en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos y el nivel de desarrollo de su interlengua. Por otro lado, la intervención debe ser diseñada de forma que en primer lugar se involucre el procesamiento del contenido y solo, tras ello, se procese también la forma.

Las recomendaciones pedagógicas de la *atención a la forma* plantean tres cuestiones respecto al comportamiento cognitivo de los aprendientes (Palacios Romero, 2011b: 280). La cuestión de la percepción, la cuestión de la interrupción y la cuestión del momento. La respuesta a estas preguntas permitirá afrontar las intervenciones pedagógicas de forma más efectiva. La primera cuestión se puede formular como: ¿tienen los aprendientes los recursos cognitivos para percibir la diferencia? Para ello se recomienda (Palacios Romero, 2011b: 228) atraer la atención de los alumnos a las diferencias entre lengua meta y su propia interlengua, es decir, hacerlas perceptibles por parte del aprendiente. Esto implica que el aprendiente debe retener una representación tanto del *input* como del *output* en su memoria de manera simultánea. Para ello, se sugiere que el *input* de habla más reciente es especialmente importante, pues es el más accesible en la memoria.

"¿Es posible una intervención pedagógica que no interrumpa el propio procesamiento para el aprendizaje de idiomas del aprendiente?" (Palacios Romero, 2011b: 236) sería la segunda de estas cuestiones. En este sentido, se afirma que es necesario que la *atención a la forma* se produzca una vez que significado y uso sean evidentes para el aprendiente. De forma un tanto contradictoria, se sugiere que esto implica que forma, significado y función deberían procesarse simultáneamente. Sin embargo, la atención es un recurso limitado y puede no ser posible que los aprendientes atiendan de forma simultánea a forma y significado. Así lo sugiere el estudio de VanPatten (1989, citado en Palacios Romero, 2011b), este estudio, sin embargo, se considera problemático por su forma de caracterizar la atención. Doughty (Palacios Romero, 2011b) prefiere responder a la cuestión mediante el análisis de los errores naturales en el habla.

En definitiva, Doughty (Palacios Romero, 2011b: 248) defiende que la planificación del habla es un proceso eminentemente modular, pero que hay lugar a intromisiones e interacciones entre los planos significativos y formales, por ejemplo, entre componentes semánticos y entre componentes fonológicos. Sin embargo, reconoce que esto solo se ha estudiado en el habla de los hablantes nativos y que aún se desconoce cómo podría aprovecharse para un sistema de procesamiento en desarrollo como el de un aprendiente de segundas lenguas.

Por último, la tercera de las cuestiones que se plantea (Palacios Romero, 2011b: 248) es: "¿exactamente 'cuándo' en términos cognitivos debería darse la intervención pedagógica de atención a la forma?". La respuesta a esta cuestión deriva de las dos anteriores: se debe atender a la forma cuando surja la necesidad del aprendiente. Sin embargo, hay sutiles diferencias de opiniones entre distintos autores respecto a exactamente cuándo en relación con esta necesidad. En efecto, una posibilidad (Palacios Romero, 2009e) es una atención simultánea e implícita, a forma, función y significado en el momento en el que surja la necesidad. Otra distinta (Palacios Romero (2009c, 2009d) propone una intervención explícita o implícita, poco antes de que surja la necesidad. Otra opción más (Palacios Romero, 2009b) es un cambio leve entre la atención al significado y a la forma cuando surge la necesidad. Por último, la postura expuesta en Palacios Romero (2009a) y en Ortega y Long (1997, citados en Palacios Romero, 2011b) es una atención eventual a la forma inmediatamente tras la necesidad.

Como anticipábamos, existe una propuesta más inclusiva que la propuesta por Long (1991) y en Palacios Romero (2009e). Varios de los autores que defienden esta tercera propuesta prefieren utilizar el término *form focused instruction*[9]. Podemos relacionar esta propuesta con la versión débil del enfoque comunicativo. Dentro de la misma, los esfuerzos por mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las formas lingüísticas pueden ser tanto implícitos como explícitos y tanto directos como indirectos, pero debe mantenerse siempre dentro de un contexto comunicativo y seguir centrada en el significado.

Un ejemplo de esta *instrucción focalizada en la forma* es lo que Ellis (2003) denomina *form focused tasks*[10], considerando la problemática desde la perspectiva del

[9] Podríamos traducir este concepto como instrucción (o enseñanza) focalizada en la forma.
[10] Se podría traducir el término como *tareas centradas*, es decir, se trata de tareas centradas en una forma lingüística específica.

aprendizaje de idiomas basado en tareas. Para Ellis (2003: 142), este es un tipo especial de tarea que puede usarse para provocar el uso de determinadas características lingüísticas, ya sea mediante un diseño específico o mediante el uso de procedimientos metodológicos que centren la atención en la forma. Según Ellis (2003: 153), las tareas centradas pueden ser de tres tipos: de producción estructurada (*structure based production tasks*), de comprensión -entre las que incluye el *input* enriquecido y la instrucción de procesamiento- y las tareas de concienciación lingüística.

Gómez del Estal Villarino (2016) clasifica los tipos de reflexión metalingüística en tres grandes grupos: la *reflexión sobre las formas*[11], la *reflexión icasual sobre la forma* y *la reflexión planificada sobre la forma*. Este autor considera (2016: 170) que *la reflexión sobre las formas* "es el enfoque tradicional de enseñanza de la lengua basada en el esquema PPP". También sitúa aquí el trabajo con *input estructurado* que propone VanPatten (1996 citado en Gómez del Estal Villarino, 2016: 170), algo con lo que, como explicaremos más adelante, no estamos de acuerdo. La *reflexión implícita sobre la forma* (i*ncidental focus-on-form*) está muy cercana a la propuesta de Long que hemos esbozado al principio de este capítulo. Este tipo de propuesta metodológica es casual y los elementos lingüísticos se tratan de forma extensiva. La *reflexión implícita sobre la forma* puede dividirse en *reflexión preventiva* (ya sea suscitada por el docente o por los estudiantes) y en *reflexión reactiva*, más estudiada. Gómez del Estal Villarino (2016) considera esta última *reflexión reactiva* como la actualización de las tradicionales correcciones de errores y las subdivide, a su vez, en dos grupos: corrección implícita y explícita. Además, este autor considera otro último grupo, el compuesto por la reflexión planificada sobre la forma, en la que incluye reflexiones planificadas por el profesor dentro de un enfoque centrado en el significado. Esta planificación se realiza de acuerdo a las necesidades comunicativas de los estudiantes y, en la misma, se tratan los elementos lingüísticos de forma intensiva, siguiendo a Ellis (2001), al identificar dos tipos principales: las muestras enriquecidas y las tareas comunicativas centradas.

[11] Se trata de la traducción de este autor de *focus-on-forms*, es decir lo que en general en este trabajo llamamos *atención a las formas*.

Figura 1: *tipos de reflexión sobre la forma* adaptado de Gómez del Estal Villarino (2016)

Por otro lado, Lee y Benati (2007: 22)[12] parecen utilizar el término *focus on form* de modo distinto. Para estos autores, parece implicar una cierta atención explícita a la forma o, al menos, una reflexión por parte del aprendiente sobre la forma en sí[13].

Con *atención a la forma* está muy relacionado el concepto de *atención*. Debemos recordar que, en este caso, atención viene del inglés *focus* (en *focus on form*). Sin embargo, atención (del inglés *attention*) es también un constructo psicolingüístico distinto (Schmidt, 2012). Sin duda, ambos conceptos están relacionados, pero no debemos olvidar que no son lo mismo. Ya hemos mencionado que, en un estudio, VanPatten (1989 citado en Palacios Romero, 2011b) mostró que los aprendientes tienen dificultades para atender a forma y significado al mismo tiempo. Aunque se ha discutido su metodología, la visión de la atención como un recurso limitado para los aprendientes está ampliamente extendida.

[12] Estos autores revisan varios experimentos sobre la efectividad de lo que ellos llaman texto enriquecido junto a *focus on form*, comparado con texto enriquecido solo. Afirman que unos resultados un tanto contradictorios pueden deberse a diferencias entre lo adecuados o no que sean estas técnicas dependiendo de la forma meta.

[13] Volveremos a tratar la visión de estos autores al discutir el encaje de la instrucción de procesamiento en el constructo teórico de *atención a la forma* (subapartado 2.3.4).

En este sentido, en Palacios Romero (2011a: 190), por ejemplo, se considera que la atención es limitada y, debido a ello, se propone limitar la complejidad de las tareas, pues unas tareas más exigentes cognitivamente pueden afectar a la atención de los hablantes no nativos. Además, la preferencia que suelen mostrar los hablantes no nativos por centrarse en el significado, junto a esta atención limitada, pueden provocar que las tareas más complejas, detraigan la atención de las formas lingüísticas, dificultando su adquisición.

Otro ejemplo sería el que propone Schmidt (2012); este autor sugiere que la cuestión ¿es la atención necesaria para el aprendizaje? puede ser indecidible. Sin embargo, considera claro que, cuando hay atención, se produce aprendizaje en mayor medida que cuando no la hay. Además, defiende que la atención no es un solo mecanismo, sino que está compuesta por varios subsistemas, como alerta, orientación, inhibición, etc. Según Schmidt (2012), estos subsistemas tienen en común la función de controlar el procesamiento de información cuando las destrezas y rutinas existentes son inadecuadas.

2.2. El procesamiento del *input*

> *In essence learners filter input and sometimes they do it correctly, but many times not. Sometimes they do it efficiently, but many times not. PI successfully alters incorrect or inefficient processing strategies*. Lee y Benati (2007: 126).

El modelo de procesamiento del *input* propuesto por VanPatten (2002, 2010 y 2015) es de especial relevancia para la instrucción de procesamiento, pues toma este modelo como referencia. Por ello, lo explicaremos detalladamente. Esta es una práctica habitual en la literatura que trata la instrucción de procesamiento de forma amplia[14]. Como veremos, este modelo nos ofrece una serie de principios que los aprendientes siguen cuando procesan el *input.* La aplicación de estos principios puede ayudarnos a predecir dónde se producirán problemas en el procesamiento de los aprendientes y, por tanto, problemas en su proceso de adquisición de la segunda lengua.

[14] Pueden verse explicaciones más extensas y detalladas, a parte de las ya mencionadas, en VanPatten y Lee (2003), Lee y Benati (2007), Benati y Lee (2010), y Llopis García (2016), entre otros.

En este trabajo seguiremos, principalmente, la caracterización de este modelo propuesta en VanPatten (2010), que es una actualización de la propuesta inicial detallada en VanPatten (1996) citado en VanPatten (2002a). Por lo general, no seguimos en detalle la caracterización más reciente (VanPatten, 2015)[15], pues no se trata de una caracterización completa del modelo, sino de una actualización y aclaración de malentendidos comunes en la literatura[16].

VanPatten (2010: 7) define el procesamiento del *input* como el proceso mediante el cual los aprendientes realizan una conexión entre la forma y el significado (o función) de los elementos lingüísticos que perciben en el *input*. Por ello, lo considera distinto del concepto de percepción[17] que utiliza Schmidt (2012), pues este no considera necesario que se produzca esta conexión entre forma y significado para hablar de percepción. Otro término importante en este modelo es el *intake.* En este contexto, *intake* se trata del *input* ya procesado, del que se puede nutrir el sistema en desarrollo de los aprendientes. Por lo tanto, difiere del *input* filtrado, pues el *intake* puede también incluir información procesada incorrectamente.

Asimismo, se considera que el procesamiento del *input* consta de dos subprocesos: el análisis o procesamiento de oraciones[18] y la construcción de conexiones entre forma y significado. El análisis de oraciones se refiere al proceso mediante el que el aprendiente asigna estructura sintáctica al caudal lingüístico que recibe, mientras que las conexiones entre forma y significado se refieren a la asignación de información semántica a las formas que los aprendientes encuentran en el *input*, ya sean estas gramaticales o léxicas. A este respecto, consideramos que estos subprocesos quedan bien definidos en la siguiente cita:

> *Learners make form-meaning connections from the input they received as they connect particular meaning to particular forms (grammatical or lexical). Parsing consists of the process of mapping syntactic structure in the sentence so that the learner can ascertain what is the subject and what is the object in a sentence* (Lee y Benati, 2007: 3).

[15] Dado que los malentendidos han sido múltiples a lo largo de los años, consideramos que este artículo puede resultar de especial interés para los lectores que tengan alguna duda respecto a alguno de los postulados del presente modelo.
[16] Cuando algún punto del modelo se refiera a este último trabajo en concreto, lo señalaremos explícitamente.
[17] *Noticing* en el original.
[18] *Parsing* en el original.

Debemos destacar que, pese a su nombre, este modelo de procesamiento del *input*[19] no es un modelo de procesamiento de oraciones como los que se proponen en Palacios Romero (2011c). En términos de este autor, podemos considerar el modelo expuesto aquí como un conjunto de heurísticos (2011c: 105) que limitan o alteran la operación de los algoritmos que transforman el *input* en significado.

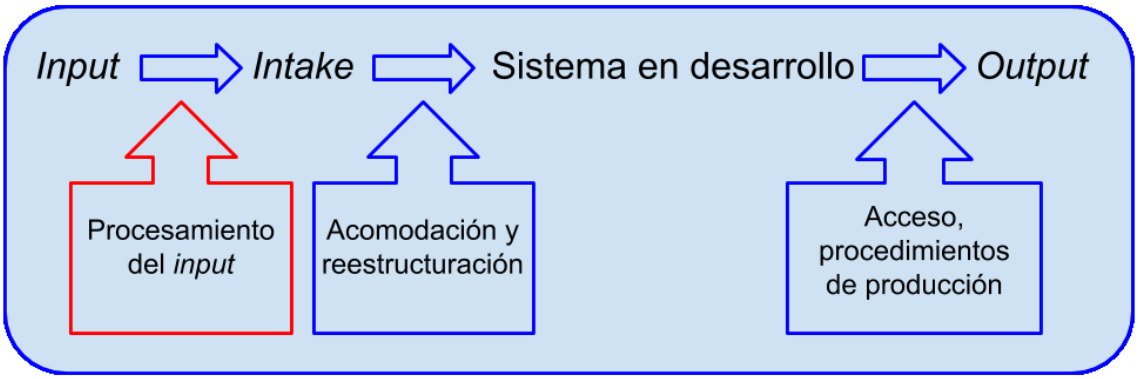


Figura 2: El proceso de adquisición de segundas lenguas traducido y adaptado de VanPatten (2010)

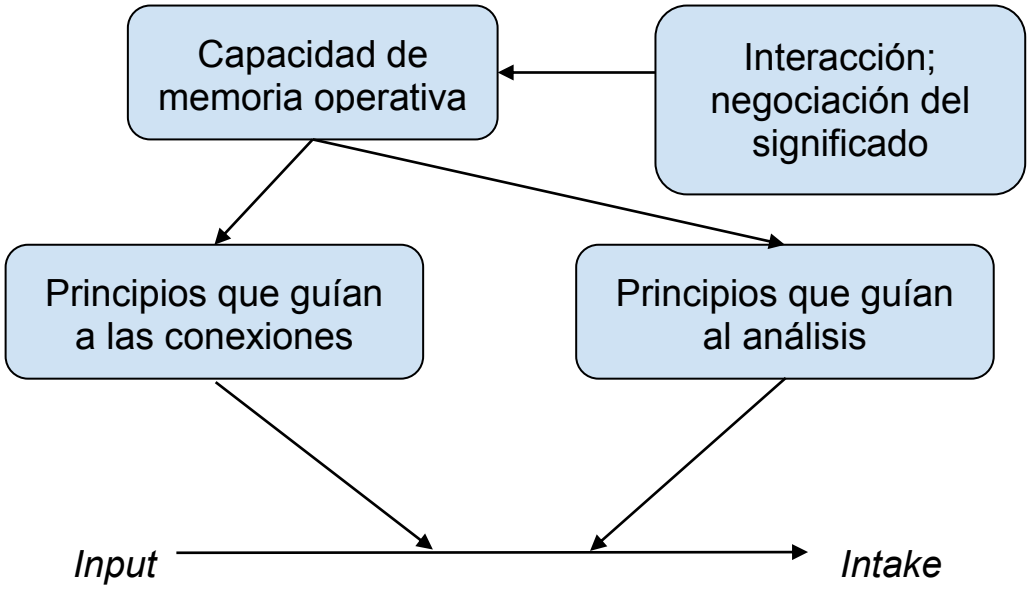


Figura 3: Los subprocesos del procesamiento del *input*. Adaptado y traducido de VanPatten (2010)

[19] Se puede considerar, pues, que el modelo aquí expuesto sufre de un problema terminológico, algo que probablemente ha contribuido a los múltiples malentendidos que, según VanPatten (2015), su propuesta ha generado.

Las figuras precedentes muestran el lugar del procesamiento del *input* en el proceso de adquisición de una segunda lengua. La primera, presenta el proceso general de adquisición de una segunda lengua, mientras que en la segunda podemos observar los subprocesos involucrados en el procesamiento del *input.* De forma simplificada, podemos definir el procesamiento como el proceso cognitivo mediante el que el aprendiente genera *intake* a partir del *input*. Esta representación gráfica, sin embargo, no nos debe llevar a pensar en la adquisición como un proceso lineal, sin interacción entre sus partes (VanPatten, 2010: 125).

Este modelo de procesamiento del *input* consta de dos principios generales —en otras versiones del modelo, de tres principios—, cada uno compuesto por varios subprincipios que los acotan y clarifican. No se trata, insistimos, de un analizador sintáctico de la L2 ni de una explicación exhaustiva de dicho análisis (VanPatten, 2010: 5-6). Se trata, más bien, de una serie de estrategias que los aprendientes siguen cuando se les expone al *input* y tratan de comprenderlo. Su punto de partida son tres afirmaciones que toma como axiomáticas. Estas aseguran que, durante su interacción con el *input*, los aprendientes (1) se centran en extraer el significado del mensaje, (2) deben de alguna manera percibir los elementos lingüísticos del *input* para que se puedan adquirir y (3) la percepción está limitada por la cantidad de información que la memoria operativa[20] puede procesar.

Principio	Definición
P.1	Los aprendientes procesan antes el significado del *input* que su forma.[21]
P.1.a	Los aprendientes procesan en primer lugar las “palabras de contenido” antes que cualquier otra cosa.
P.1.b	Los aprendientes tenderán a confiar en los ítems léxicos y no en las formas gramaticales cuando ambos contengan la misma información semántica.
P.1.c	Es probable que los aprendientes procesen antes las formas gramaticales significativas y no redundantes que las redundantes.
P.1.d	Es probable que los aprendientes procesen antes las formas gramaticales significativas que las no significativas.

[20] *Working memory* en inglés.
[21] Este principio se ha reformulado como “If grammatical forms express a meaning that can also be encoded lexically (i.e., that grammatical marker is redundant), then learners will not initially process those grammatical forms until they have lexical forms to which they can match them” (VanPatten, 2015: 95).

Principio	Definición
P.1.e	Para que los aprendientes puedan procesar formas gramaticales significativas pero redundantes o no significativas, es necesario que el procesamiento del significado general de la oración no consuma los recursos de procesamiento disponibles
P.1.f	Los aprendientes tienden a procesar los elementos en posición inicial antes que aquellos en posición final. Por su parte, los elementos en posición intermedia son los últimos en ser procesados.
P.2	Los aprendientes tienden a procesar el primer nombre o pronombre que encuentren en una oración como el sujeto o agente.
P.2.a	Los aprendientes pueden confiar en la semántica léxica, cuando sea posible, para interpretar oraciones sin recurrir al orden de las palabras.
P.2.b	Los aprendices pueden confiar en las posibilidades de que un suceso ocurra, en vez del orden de las palabras, para interpretar oraciones.
P.2.c	Los aprendientes pueden confiar menos en el P.2 si el contexto precedente limita las posibles interpretaciones de una cláusula u oración.

Tabla 1: Principios del procesamiento del input tomados y traducidos de VanPatten (2010).

El primer principio (P.1) de este modelo también se denomina como *principio de la primacía del significado.* Este principio asegura que los aprendientes intentarán encontrar el mensaje o la intención comunicativa en primer lugar. Si bien esto no es exclusivo de aprendientes de L2, es especialmente relevante para ellos, pues esta primacía del significado, combinada con la escasez de recursos para el proceso, puede implicar que varios elementos no se puedan procesar ni, por tanto, tampoco puedan adquirirse.

Este principio se subdivide en seis subprincipios, que pueden considerarse, en buena medida, derivaciones lógicas del mismo.

De acuerdo con P.1.a, advertimos que los aprendientes procesan en primer lugar las "palabras de contenido", esto es, palabras con fuerte carga léxico-semántica, antes que cualquier otra cosa. Los aprendientes de L2 (a diferencia de lo que sucede en la L1) ya suelen tener el concepto cognitivo de palabra y suelen fijarse en algunas de

ellas con fuerte carga significativa. Este proceso, además, suele estar reforzado por la prosodia de la mayoría de lenguajes que marca (habitualmente mediante patrones de acentuación) las palabras más importantes del discurso.

Los aprendientes tenderán a confiar en los ítems léxicos y no en las formas gramaticales cuando ambos contengan la misma información semántica (P.1.b). Debido a la carga cognitiva que la comprensión conlleva y la importancia que adquieren los elementos léxicos, es probable que la información gramatical redundante no sea procesada, debido a que el aprendiente ha agotado sus recursos cognitivos. El aprendiente puede percibirla, pero no estará disponible como *intake*.

De la importancia de la redundancia tratan también los siguientes dos principios: "es probable que los aprendientes procesen antes las formas gramaticales significativas y no redundantes que las redundantes" (P.1.c); y "es probable que los aprendientes procesen antes las formas gramaticales significativas que las no significativas" (P.1.d). Es decir, los ítems lingüísticos cuya carga semántica no sea redundante con la de formas léxicas son significativos. Mientras que los ítems lingüísticos cuya carga semántica es redundante, son menos significativos. Por último, los ítems lingüísticos sin carga semántica no son significativos.

Derivado de estos dos últimos subprincipios y de que cuanto más comprensible sea el *input*, más fácil resultará que se produzca adquisición (es menos costosa en recursos cognitivos), se propone otro subprincipio: para que los aprendientes puedan procesar formas gramaticales significativas pero redundantes o no significativas, es necesario que el procesamiento del significado general de la oración no consuma los recursos de procesamiento disponibles (P.1.e). Además de un nivel de competencia superior, sugiere que cuantas más palabras se conozcan en el *input*, mayores serán los recursos disponibles. Por lo que se puede deducir que un buen lexicón facilita el procesamiento de las formas gramaticales y que una buena selección del *input* (o una manipulación) para que contenga más palabras familiares, puede también, favorecer el procesamiento.

Por último, VanPatten (2010) llama la atención sobre la importancia de la localización de los elementos lingüísticos en la oración para prever las posibilidades de que sean o no procesados. Por ello, propone un último subprincipio: *principio del lugar en la oración* (P.1.f). De acuerdo con este, los aprendientes tienden a procesar los

elementos en posición inicial antes que aquellos en posición final. Por su parte, los elementos en posición intermedia son los últimos en ser procesados[22].

Un claro ejemplo de este principio es la presencia de adverbios temporales en oraciones cuyo verbo está en pasado. Consideremos: *mi hermano pintó ayer su casa*. Según este principio, los aprendientes encontrarán difícil procesar el morfema flexivo en el verbo pues es redundante, por un lado, con la persona expresada léxicamente (*mi hermano*) y, por otro, con el adverbio temporal que indica claramente tiempo pasado en su semántica léxica (*ayer*). Aquí los subprincipios más relevantes serían el P.1.a y el P.1.b.

Otro ejemplo es la concordancia de género entre sustantivo y adjetivo. Si consideramos la oración: *el coche rojo es mi favorito.* El morfema masculino en *rojo* es completamente redundante y no es significativo. Por ello resultará mucho más complicado de procesar que el morfema masculino en *yo soy un chico*. Esto se debe, principalmente, a los principios P.1.c y P.1.d.

El segundo principio (P.2) se suele denominar también *principio del primer nombre*: Este principio asegura que los aprendientes tienden a procesar el primer nombre o pronombre que encuentren en una oración como el sujeto o agente. VanPatten (2010: 15) considera que el hecho de que el estudio sobre la tipología de las lenguas revele que la gran mayoría de lenguas siguen una estructura predominantemente SVO o SOV no es casual y que existe una clara tendencia entre los aprendientes a interpretar el primer elemento nominal de una oración como el sujeto o el agente, lo cual puede generar dificultades y retrasos en la adquisición de estructuras meta OVS, pasivas, inflexiones de caso, etc.

Este principio, sin embargo, puede verse atenuado por ciertos factores semánticos. De esta forma, los subprincipios P.2.a, P.2.b y P.2.c no son restricciones al procesamiento derivadas de un principio más general, sino que, por contra, son restricciones a la actuación del principio. Esto es, situaciones concretas en las que este principio del primer nombre no actúa o es menos probable que actúe. Estas situaciones pueden estar provocadas por circunstancias de la semántica léxica (P.2.a), por las

[22] En VanPatten (2015) este subprincipio pasa a ser un tercer principio independiente. lo cual parece pertinente, pues no parece derivar del principio 1, a diferencia de los subprincipios precedentes.

probabilidades de que un evento suceda según su conocimiento del mundo (P.2.b) o por el propio contexto precedente en el texto (P.2.c).

1: El burro fue coceado por el caballo
2: La valla fue coceada por el caballo.
3: El granjero fue coceado por el caballo.
4: El veterinario atendió al caballo porque lo coceó un granjero.
[Ejemplos adaptados de (VanPatten, 2010:16-17)]

Los ejemplos precedentes están pensados para ilustrar este principio y subprincipios. En el primer ejemplo es probable que se interprete al burro como el sujeto o el agente, debido a P2. En cambio, el ejemplo 2 es más improbable que se malinterprete debido a P.2.a, es decir, a una restricción semántica —las vallas no cocean—. De forma similar, el ejemplo 3 no suele ser malinterpretado, pues no es habitual que los granjeros coceen (P.2.b). En el último ejemplo, el contexto (P.2.c) indica que el caballo sufría algo, por lo que es más improbable que se malinterprete el resto de la frase.

VanPatten (2010: 23-24) considera que estos principios son universales, independientes de la L1 de los aprendientes. De esta forma, el subjuntivo en español resultará igual de complicado de procesar para un hablante de francés L1 (lengua con un subjuntivo similar al español) que a alguien con el inglés como L1 (lengua con un subjuntivo prácticamente inexistente o mucho más simple que el español). Es decir, el hablante francés y el inglés se enfrentarán a los mismos principios que dificultan el procesamiento: una forma gramatical habitualmente no significativa y casi siempre en posición media de la oración. Sin embargo, una vez superados estos obstáculos, el hablante de francés sí podrá realizar analogías que le ayudarán con la adquisición del subjuntivo.

De forma similar, este autor (2010: 24) asegura que el principio del primer nombre afecta a todas las lenguas, ya sean estas más o menos flexibles en su sintaxis o sea cual sea su tipología. Reconoce, sin embargo, que solo dispone de estudios realizados con hablantes de lenguas SVO y SOV. Sería, por tanto, necesario estudiar también el procesamiento con hablantes de una lengua OVS para poder afirmarlo con rotundidad. Esto no impide que la lengua materna de los aprendientes pueda moderar (pero no eliminar por completo) estas tendencias. Asimismo, la lengua materna puede actuar en sentido opuesto, complicando el procesamiento aún más. En definitiva, aunque consideramos estos principios como universales, ello no implica que se afirme que la

lengua materna sea irrelevante para el procesamiento del *input* en particular ni para la adquisición en general.

2.3. La instrucción de procesamiento

> *"Processing instruction (PI) is a type of focus on form predicated on a model of input processing*[23] *[..]. The goal of PI is to help L2 learners derive richer intake from input by having them engage in structured input activities that push them away from the strategies they normally use to make form-meaning connections"* (Wong, 2010: 33).

Este subapartado tratará sobre la instrucción a base de procesamiento[24] en sí. Hemos juzgado necesario exponer antes el modelo de procesamiento del *input* propuesto en VanPatten (2010), dado que este modelo es la base para esta intervención pedagógica. Dividimos este capítulo en cuatro secciones: la primera tratará de explicar en qué consiste la instrucción a base de procesamiento, la segunda tratará de exponer, sucintamente, las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la instrucción a base de procesamiento, tras ello, veremos algunas de las críticas[25] que se han planteado a este modelo y, por último, trataremos la relación de este tipo de instrucción con el concepto de *atención a la forma* que hemos expuesto en el primer apartado del presente marco teórico.

2.3.1. Bases de la instrucción de procesamiento

La instrucción de procesamiento se centra en alterar las estrategias de procesamiento de los aprendientes de L2 cuando estas son problemáticas para una determinada forma objetivo. Como se puede deducir de los principios expuestos, las estrategias de procesamiento que utilizan los aprendientes, aunque habitualmente son útiles para

[23] Se refiere al modelo de procesamiento del *input* que hemos expuesto en el capítulo anterior.
[24] No estamos seguros de cómo traducir *processing instruction*. VanPatten utiliza esta fórmula en una entrevista (Castañeda *et al*, 2009), Cadierno (2010) utiliza *enseñanza de procesamiento* e *instrucción gramatical de procesamiento*, Llopis García (2016) utiliza *instrucción de procesamiento*. Utilizaremos esta última opción, pues al ser la primera que vimos traducida nos resulta más cómoda y natural, sin embargo reconocemos que puede no ser la mejor traducción para este término.
[25] Dado que muchas de las críticas que mencionaremos son estudios experimentales o quasiexperimentales, esta separación entre crítica e investigación es un tanto arbitraria, de hecho, alguno de los estudios mencionados en investigación también critican alguno de los postulados en el modelo. Sin embargo, creemos que resultará útil pues identifica a varios artículos críticos que generaron bastante discusión académica.

relacionar forma y significado, en determinadas circunstancias pueden ser ineficientes y en algunos momentos pueden producir relaciones erróneas. Según Wong (2010), la instrucción a base de procesamiento[26] resulta excepcional entre las distintas técnicas de *atención a la forma* debido a que identifica cuáles son las estrategias de procesamiento problemáticas de los aprendientes. Esto algo que solo se realiza en esta intervención pedagógica.

La instrucción de procesamiento consta de tres características básicas (Wong, 2010). La primera de ellas es una información explícita de la forma y del uso de una determinada forma que se le da al alumno. Se insiste en la necesidad de tratar una sola forma cada vez. La segunda característica es una explicación sobre las estrategias de procesamiento que resultan problemáticas al procesar la forma meta[27]. Esta explicación resulta única entre las distintas técnicas de instrucción gramatical que conocemos. La tercera característica conlleva actividades de *input estructurado*, estas son actividades en las que el *input* ha sido manipulado de tal forma que promueva que el aprendiente abandone sus estrategias de procesamiento incorrectas o ineficientes. De forma incidental, además, se llama su atención sobre la forma objeto. Se puede, además, incluir otra característica más que sería la retroalimentación que reciben los aprendientes tras estas actividades (o durante las mismas).

La IP no propone ninguna actividad de producción, es decir los alumnos no deben producir la forma meta en ningún momento para completar las actividades propuestas. Esto no significa que sus proponentes no reconozcan ninguna utilidad a las actividades basadas en el *output*, sino que, simplemente, estas no forman parte de este tipo de intervención pedagógica. Por otro lado, esto tampoco significa que cualquier actividad basada en la comprensión de *input* sea equiparable a la IP, pues esta tiene unas características esenciales que no son comunes entre otros tipos de actividades.

Wong (2010: 37) considera que no se puede hablar de instrucción de procesamiento si no se trata de resolver algún problema concreto de procesamiento del *input*. Para lo

[26] También utilizaremos la sigla IP. Nótese, sin embargo, que esto puede llevar a confusión con multitud de las fuentes bibliográficas consultadas. Dado que en inglés se habla de *processing instruction* y de *input processing*, PI e IP, respectivamente, estas siglas no tienen el mismo significado ahí que aquí.

[27] Por ejemplo, se puede explicar que es normal considerar que el primer nombre que aparece en una oración es el sujeto (Principio 2). Pero que en español es posible cambiar ese orden en determinadas circunstancias. O, por otro lado, se puede advertir que las formas de subjuntivo pueden pasar desapercibidas al estar “enterradas” en el centro de la oración (Principio 1.f).

cual el primer paso será, obviamente, identificar dicho problema. A menudo, estos problemas no están causados solo por una estrategia, sino por una combinación de varias de ellas. También debemos tener en cuenta que los problemas de procesamiento pueden ser distintos para formas que habitualmente se consideran como una sola, en otras palabras, la misma forma gramatical pero con diferentes funciones. No hay las mismas dificultades para procesar *se* como pronombre reflexivo que como parte de una oración impersonal, por ejemplo.

Una vez identificado el problema (o problemas) de procesamiento asociados a una forma lingüística concreta, se diseñan las actividades de *input* estructurado, es decir, el núcleo de una secuencia de IP. Para ello, se proponen una serie de líneas guía, desarrolladas por primera vez en VanPatten (1993, citado por Wong, 2010) pero luego expandidas y refinadas. En este trabajo, seguimos eminentemente las propuestas por VanPatten y Lee (2003).

- Presente una sola cosa cada vez.
- Mantenga el foco en significado.
- Muévase de oraciones a discurso conectado.
- Utilice tanto *input* oral como escrito.
- Obligue al aprendiente a hacer algo con el *input*.
- Esté atento a las estrategias de procesamiento del aprendiente.

Alonso (2004) opina que estas líneas guía deberían extenderse hasta un quasidecálogo. Para ello, añade tres puntos extra:

- La forma/función gramatical objeto de atención debe ser la responsable de la comprensión del *input*.
- La actividad debe poner de manifiesto la operatividad de la regla o forma objeto de atención.
- Las actividades han de tener una finalidad y una contextualización claras y deben usar muestras de lengua verosímiles.

Existen, además, dos tipos de actividades de *input* estructurado, según proponen VanPatten y Lee (2003): actividades referenciales y actividades afectivas. Las primeras requieren que los aprendientes respondan de una forma que puede ser correcta o incorrecta, con información que deben extraer procesando el *input* suministrado. De esta forma, una respuesta incorrecta es indicativa de que existen

problemas en el procesamiento. Las actividades afectivas, por su parte, no tienen respuestas correctas o incorrectas, sino que requieren que se proporcione una opinión, un gusto o alguna otra respuesta afectiva mientras se procesa información sobre el mundo real.

Cadierno (2010: 10)[28] clasifica las actividades en cuatro tipos dependiendo de sus características. Estos tipos son: actividades en las que se debe suplir información; actividades de opciones binarias; actividades de seleccionar alternativas y actividades de "emparejamiento". En las actividades de suplir información, los alumnos deben escuchar o leer oraciones o unidades discursivas que contengan la forma meta y, tras ello, suplir información adicional. Esta información puede ser de carácter afectivo, pero no es necesario. Por su parte, las actividades de opciones binarias constan también de un *input estructurado*, al que el alumno debe reaccionar seleccionando una o dos respuestas posibles. Las actividades de selección de alternativas suelen ser similares, pero, en este caso, se debe seleccionar una respuesta entre tres o más. Además, en este tipo de actividades, la forma meta puede no estar en el estímulo, sino en las alternativas. Por último, las actividades de emparejamiento requieren una asociación entre el *input* recibido y algún otro elemento (de carácter muy variado). Así, por ejemplo, se puede pedir que los alumnos que asocien una oración con una foto, un evento con su causa lógica, o meses del año con distintas actividades, etc. (Cadierno, 2010: 12).

A estos tipos de actividades se les pueden sumar otros tres: actividades tipo encuesta, actividades de ordenación y actividades de "cosecha de firmas" (VanPatten y Lee, 2003). Las actividades tipo encuesta presentan una serie de ítems en los que se encuentra la forma meta que los alumnos deben marcar del 1 al 5 (o cualquier otro rango valorativo). Posteriormente se realiza una puesta en común de toda la clase y se reflexiona sobre los resultados en conjunto. Las actividades de ordenación piden ordenar (temporalmente, según importancia, preferencia, etc.) una serie de ítems que contienen la forma meta. Por último, en las actividades de cosecha de firmas, los alumnos deben moverse por la clase buscando compañeros que respondan afirmativamente a una serie de cuestiones que utilizan la forma meta. Se debe encontrar una persona distinta para cada ítem[29].

[28] Esta autora proporciona, además, ejemplos ilustrativos de cada caso.
[29] VanPatten y Lee (2003:164) advierten que no consideran este tipo de actividades como de producción, pues los aprendientes no hablan sino que leen la forma meta en voz alta. Además lo que un alumno recibe como input escrito, el otro lo recibe como input oral. Aunque es cierto

2.3.2. Investigación y resultados

La instrucción de procesamiento ha generado una literatura de investigaciones relativamente amplia. Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones han tenido a alumnos cuya lengua materna es el inglés como sujetos experimentales. De forma similar, abundan las investigaciones sobre el español como lengua meta, lo cual, aunque conveniente para nuestros intereses, puede hacer que estos postulados sean menos generalizables. En los últimos años, se han añadido varias investigaciones con distintas lenguas meta y sobre alumnos con distintas lenguas maternas. En este trabajo, sin embargo, nos centraremos en las investigaciones cuya lengua meta era el español, ya que las consideramos de mayor relevancia para nuestra investigación.

El estudio pionero de instrucción de procesamiento fue el elaborado por VanPatten y Cadierno (1993). Este estudio sentó las bases de la investigación posterior. En él, sus autores examinaron la mejora de tres grupos de alumnos. Al primer grupo se le presentaron los pronombres objeto del español mediante instrucción de procesamiento (especialmente, en posición preverbal). El segundo grupo recibió una instrucción gramatical tradicional[30], mientras que el tercer grupo no recibió instrucción en esta forma en concreto y actuó como grupo de control.

La mayoría de estudios posteriores han repetido este esquema, esto es, han comparado los efectos de la instrucción de procesamiento con otros tipos de instrucción. En principio, se comparaba con esta instrucción llamada tradicional, pero en estudios más recientes se han comparado con otros tipos de enseñanza, habitualmente basados en la producción. También se han realizado algunos estudios en los que se comparan distintas formas de enfocar la instrucción de procesamiento, por ejemplo, dando información metalingüística explícita o sin darla.

En cuanto a los resultados, este estudio pionero puso de manifiesto que el grupo de instrucción de procesamiento mostró mejoras significativas tanto en las tareas de comprensión como en las de producción (si bien la mejora en comprensión fue mayor). Por su parte, el grupo que recibió instrucción tradicional también mejoró, pero de una forma mucho menor en las tareas de comprensión. Recientemente, Shintani (2015)

---

que no se da una producción de la forma meta, nos parece discutible afirmar que en estas actividades no se produce producción por parte los alumnos.

[30] Una crítica válida para este artículo es que no define de forma precisa qué se considera como instrucción tradicional. VanPatten y Cadierno (1993) citan la secuencia de actividades de Paulston (1972): drills mecánicos, drills significativos y drills comunicativos que, según ellos, dominaba la educación de lenguas extranjeras en los Estados Unidos en aquel momento.

condujo un metaanálisis sobre instrucción de procesamiento, en el que se confirma que estos resultados suelen ser los habituales en este tipo de investigaciones. Es decir, ambos grupos mejoran significativamente, pero el grupo de instrucción de procesamiento mejora más que el tradicional en tareas de comprensión[31].

No pretendemos realizar aquí un repaso exhaustivo de todas las investigaciones realizadas sobre instrucción de procesamiento, simplemente, señalaremos algunos de los estudios más relevantes cuya lengua meta era el español[32]. La tabla adjunta muestra un breve resumen de estos estudios, que veremos con mayor detalle a continuación:

Estudio	Alumnos	Forma meta
VanPatten y Cadierno (1993)	Universitarios 2º año. Hablantes nativos inglés.	Pronombres objeto
Cadierno (1995)	Universitarios 3er semestre. Hablantes nativos inglés.	Formas del pasado (pretérito perfecto simple)
VanPatten y Oikennon (1996)	2º año de instituto. Hablantes nativos de inglés.	Pronombres objeto
Farley (2001) citado en Farley (2010b)	Universitarios 4º semestre. Hablantes nativos inglés.	Subjuntivo en contexto de duda
Cheng (2002) citado en Cheng (2010)	Universitarios 4º semestre. Hablantes nativos inglés.	Contraste *ser/estar*
Llopis García (2005) citado en Llopis García (2016)	Universitarios nivel intermedio. Hablantes nativos de alemán.	Oraciones de relativo con subjuntivo
Toth (2006)	Principiantes universitarios. Hablantes nativos inglés.	Pronombre *se* anticausativo
Benatti, Lee y NcNulty (2010)	Universitarios en Australia. Perfiles lingüísticos heterogéneos.	Subjuntivo tras el adverbio *cuando*

[31] Esta autora extrae conclusiones divergentes. Volveremos sobre su estudio en la sección de críticas.
[32] Para un repaso más completo a estas investigaciones puede consultarse Llopis García (2016: 53-55). Benati y Lee (2010: 45-93) realizan también un repaso exhaustivo de estas investigaciones.

Tabla 2: Estudios sobre IP de especial relevancia que trabajaron con el español como lengua meta ordenados de forma cronológica. Elaboración propia.

En el primer estudio que hemos mencionado, VanPatten y Cadierno (1993) trataron una forma meta cuyo procesamiento se veía dificultado, en esencia, por el principio del primer nombre (P2 en el modelo presentado). Posteriormente, Cadierno (1995) trató otra forma (morfología verbal en pasado). Según esta autora, el procesamiento de los tiempos verbales puede verse dificultado por las interferencias del léxico. Cuando los aprendientes reciben el significado temporal mediante ítems léxicos es más difícil que procesen los morfemas verbales para obtener este mismo significado. Esto se debe al principio de primacía léxica (P.1.b) y, en cierta medida, al de preferencia por la no redundancia (P.1.c). Sus resultados fueron positivos también con esta forma meta y con una distribución similar a la del estudio pionero.

VanPatten y Oikkenon (1996) volvieron a estudiar los efectos de la instrucción de procesamiento para facilitar la adquisición de los pronombres objeto en español. Sin embargo, en esta ocasión, compararon los efectos de instrucción de procesamiento con explicaciones explícitas (como se postuló en el estudio original) con instrucción de procesamiento sin explicación explícita, reduciéndola a actividades de *input* estructurado únicamente. Sus resultados les llevaron a concluir que era concretamente el *input* estructurado el causante de las mejoras observadas y que la explicación explícita era prescindible. Varios estudios posteriores corroboraron esta conclusión pero, por contra, otros la contradijeron[33]. La cuestión sigue abierta aunque puede considerarse un punto medio en el que las explicaciones explícitas son beneficiosas al tratar algunas estructuras meta, pero no otras.

Así, por ejemplo, Farley (2010b) y (2010a)[34] estudió los efectos de la instrucción de procesamiento sobre el subjuntivo español en contextos de duda. Si bien estos no son los primeros estudios sobre la instrucción de procesamiento y subjuntivo español[35], destacan por dos aspectos. En primer lugar, compara la IP, no con esa instrucción tradicional de los primeros estudios, sino con lo que llama "instrucción basada en *output* significativo" (2010a: 144), actividades de *output* carentes de repeticiones

[33] Soruç, Qin, y Kim (2018) ofrecen una relación detallada de los diferentes estudios que apoyan una y otra postura.
[34] Ambos textos se refieren a dos estudios realizados con anterioridad que utilizaron los mismos materiales.
[35] El pionero en estudiar subjuntivo en español fue Collentine (1998, citado en Farley, 2010a)..

mecánicas. En segundo lugar, compara un grupo que sí recibió información explícita con otro que no la recibió.

Los resultados de estos estudios se alejan de otros previos. En primer lugar, se obtuvieron mejoras significativas tanto en los alumnos de IP como en los alumnos de *output* significativo, pero no existieron grandes diferencias entre ambos grupos. Farley (2010a: 161-164) atribuye esto a la naturaleza significativa del *output* y, posiblemente, a alguna característica (que desconoce) de la estructura meta. En segundo lugar, Farley (2010a) obtuvo claras evidencias de que tanto la IP con explicaciones formales como sin ellas producían mejoras significativas. Sin embargo, la ausencia de información explícita limitaba de forma significativa estas ganancias. Propone la posibilidad de que la información explícita sea necesaria o, al menos, beneficiosa para formas menta en las que la conexión entre forma y significado sea más opaca, como el subjuntivo (2010b: 238).

Por su parte, Cheng (2010) estudió los efectos de la instrucción de procesamiento con otro de los problemas clásicos del español como lengua extranjera: la adquisición de los verbos copulativos *ser* y *estar.* Esta autora (2010: 119) busca generalizar resultados positivos anteriores de la IP pero, en este caso, para la adquisición de características semántico-aspectuales del lenguaje. Así, Cheng, siguiendo otros trabajos previos, considera que el problema no es tanto diferenciar ambos verbos, sino adquirir las características semánticas que hacen diferente a *estar* (al menos para aprendientes cuya lengua materna es el inglés). Este estudio también destaca por ser uno de los primeros en valorar la mejora de los alumnos a nivel discursivo (mediante composiciones guiadas) y no solo a nivel oracional.

Los resultados de este estudio (Cheng, 2010: 135) se desvían de los prototípicos de IP de forma similar a los de Farley (2010b) y (2010a) mencionados con anterioridad. Ambos grupos (IP y tradicional) mejoraron significativamente, pero las diferencias entre ellos no fueron relevantes. Esta autora también identifica contextos en los que la instrucción parece más efectiva para favorecer la adquisición de *estar,* por lo que sugiere que los esfuerzos pedagógicos deberían concentrarse más en dichos contextos. Además, Cheng sugiere que su instrucción tradicional difiere sensiblemente de la realizada en estudios anteriores y que se acerca más a prácticas de producción comunicativas como las expuestas por Farley (2010b); afirma que este tipo de prácticas en el contexto del aula proporcionan tanto *input* incidental como *output*, por lo que pueden suponer un problema ecológico.

Toth (2006) exploró aún más el contraste entre instrucción de procesamiento y lo que denominó *output comunicativo*. Si bien el interés de este autor se centraba en explorar el papel del *output* en la adquisición, su trabajo con IP también es novedoso en algunos aspectos. Por un lado, trabaja con una estructura meta novedosa en este tipo de estudios, lo que denomina *se anticausativo*, en otras palabras, aquellas ocurrencias del clítico *se* en las que neutraliza al agente de la oración (Toth, 2006: 333)[36]. Por otro lado, este estudio valoró las ganancias de adquisición mediante juicios de gramaticalidad[37] y pruebas de producción. Sus resultados ofrecieron ganancias similares pero superiores para el grupo de *output* comunicativo, aunque se debe tener en cuenta que el grupo de instrucción de procesamiento mostró un nivel ligeramente inferior en el pretest.

Llopis García (2016) investigó la eficacia de la IP para el aprendizaje de la selección de modo verbal. De forma similar a los estudios de Farley (2010b) y (2010a), esta autora contrastó la IP con una forma de práctica de producción más significativa que la utilizada en los estudios pioneros de VanPatten y Cadierno (1993). En este caso, esta autora utilizó lo que llama *output estructurado*: actividades de producción diseñadas siguiendo los mismos principios que se proponen para las de *input* estructurado[38]. Este estudio es también novedoso porque es el primero -que conozcamos- que utilizó sujetos hablantes nativos de alemán. Sus resultados indican efectos positivos y similares para ambos grupos (IP y *output* estructurado). Estos efectos eran significativamente mayores a los del grupo de control. Esta autora concluye[39] que el *input* y el *output* juegan papeles complementarios a la hora de desarrollar la interlengua del aprendiente (Llopis García, 2016).

Benatti, Lee y NcNulty (2010) trabajaron el subjuntivo tras el adverbio *cuando*, además de trabajar una forma nueva (el subjuntivo se había trabajado ya, como hemos visto, pero no en este contexto), su estudio incluye evaluación a nivel discursivo, muy

[36] Esta caracterización del *se anticausativo* podría implicar que no se sigue la línea guía "presentar una sola cosa cada vez" propuesta por VanPatten y Lee (2003). Sin embargo Toth (2006: 374-375) considera que gramaticalmente todos estos usos anticausativos son, sintácticamente, una sola cosa. Si bien reconoce que contradice así a la visión general de las gramáticas pedagógicas que lo separan en pasivas, voces medias e impersonales.
[37] Es el único estudio que conocemos que ha utilizado juicios de gramaticalidad para valorar la instrucción de procesamiento.
[38] Algo similar a esto se propone en VanPatten y Lee (2003) para conseguir una instrucción completa.
[39] No tratamos aquí las distintas respuestas a otras hipótesis planteadas para este estudio, sin duda interesantes, pero de menor relevancia para el presente trabajo.

pertinente y que estaba ausente en la mayoría de estudios anteriores. Este estudio es, además, innovador en otro aspecto: el grupo de alumnos no era homogéneo en su experiencia en lenguas extranjeras (distintas del español) y en su lengua materna. Sus resultados se ajustan a los resultados típicos de la instrucción de procesamiento y también muestran que, aunque existieron diferencias entre los alumnos con distintos perfiles lingüísticos, estas no fueron estadísticamente significativas.

2.3.3. Críticas

Si bien la instrucción de procesamiento puede verse como un enfoque relativamente agnóstico en cuanto a las teorías generales de adquisición de segundas lenguas, algunos autores han presentado objeciones, especialmente -pero no solo- aquellos cuyo marco teórico choca con alguna de las conclusiones de la IP. En concreto, algunos de los postulados de la IP, como la primacía del *input*, y algunos de sus resultados, en especial la capacidad de mejorar la producción de los alumnos sin practicar dicha producción, choca con la denominada *teoría de la adquisición de destrezas*[40].

> *From the point of view of skill acquisition theory, the learners in these experiments acquire declarative knowledge about form-meaning mapping, which they proceduralize in very specific ways depending on the nature of the practice they get* (DeKeyser y Botana, 2015: 10).

Varios estudios no consiguieron reproducir los efectos que los estudios pioneros de VanPatten y Cadierno (1993) encontraron. Algunos de ellos se pueden considerar adscritos al marco de la teoría de adquisición de destrezas, pero otros no. DeKeyser y Sokalsky (1996) publicaron el primero; según estos autores, las conclusiones de VanPatten y Cadierno (1993) no eran generalizables y consideraban que la práctica con *input* era superior para la comprensión, mientras que la práctica con *output* lo era para la producción. Posteriormente, Salaberry (1997, citado en Llopis García, 2016) publicó otro estudio en el que refutaba las conclusiones que varios estudios de IP habían desarrollado. VanPatten (2002a) considera que ambos estudios no son réplicas conceptuales del estudio de VanPatten y Cadierno (1993), pues no caracterizan la IP correctamente. Wong (2010), por su parte, considera que ambos estudios no pueden clasificarse como IP, pues no identifican ningún problema de procesamiento que tratar.

[40] VanPatten (2015) considera que no existe tal conflicto teórico, pues para él las destrezas son distintas del sistema en desarrollo. Mientras que la IP puede afectar al sistema en desarrollo, no puede mejorar las destrezas.

DeKeyser *et al* (2002) publicaron una reflexión crítica sobre problemas que percibían en los estudios realizados sobre instrucción de procesamiento. Principalmente, sus preocupaciones se agrupaban en tres grandes grupos: vaguedad terminológica, debilidades en el constructo teórico de procesamiento del *input* y problemas en la caracterización de los grupos que se comparaban (grupo de interpretación y grupo de producción). VanPatten (2002b) publicó su respuesta en ese mismo volumen en la que respondía -parcialmente- a varias de las objeciones de estos autores. En especial, atribuía varias de las críticas a malentendidos sobre sus postulados. La discusión suscitada está, sin embargo, superada en parte por trabajos posteriores de una y otra parte.

Posteriormente, Harrington (2010) critica la base teórica de la instrucción de procesamiento, es decir, el modelo de procesamiento del *input* que hemos presentado anteriormente. En este caso, sus críticas se centran en la vaguedad terminológica de ciertos conceptos clave, como *significado*, *forma* o *procesamiento*. Según este autor, estos problemas de definición del modelo le restan cierta validez interna. Además, considera problemático que el modelo de procesamiento del *input*, propuesto como la base de la IP, no sea todo lo que se podría esperar de él: no es una teoría sobre el desarrollo de segundas lenguas, no es una teoría exhaustiva del desarrollo de la gramática, ni da cuenta del procesamiento de oraciones (Harrington, 2010: 81).

Shintani (2015) condujo un metaanálisis sobre los estudios que comparan instrucción de procesamiento con algún tipo (cualquier tipo) de instrucción basada en la producción. Esta autora asegura que los resultados de su análisis no muestran evidencias convincentes sobre la afirmación de que la IP conduce al desarrollo de la interlengua (2015: 13). Considera que sus resultados se explican mejor por la especificidad de las destrezas involucradas en cada tipo de instrucción[41]. No obstante, los resultados que obtuvo son bastante similares a lo que se considera el resultado prototípico de la IP (con un tercer punto novedoso):

> (a) PI had a greater effect in the receptive tests than in the productive tests while PB had an opposite effect;

[41]Aunque la autora afirma que los estudios sobre instrucción de procesamiento son relativamente homogéneos y caracterizan sus tratamientos de forma similar, no estamos completamente de acuerdo con esa afirmación. Como hemos visto, la instrucción de procesamiento se ha comparado con instrucción basada en output de naturaleza bastante variable.

> (b) PI was more effective than PB in the receptive tests but there were no significant group differences between PI and PB in the productive tests; and
> (c) When both groups received the same explicit instruction, the PB group outperformed the PI group in the production tests. (Shintani, 2015:13).

Una de las críticas que, en nuestra opinión, resultan más solventes, ha suscitado poca atención. Doughty (2010: 265) considera que las medidas utilizadas habitualmente no son válidas para comprobar si el sistema subyacente[42] ha cambiado de alguna forma. Si bien, según esta autora, este es un problema común en todos los estudios que intentan comprobar la efectividad de algún tipo de instrucción en segundas lenguas, esto no resta solvencia a esta crítica. La autora recomienda desarrollar medidas que permitan valorar si la instrucción ha afectado y en qué medida a la adquisición.

En nuestra opinión, parece que subyace una confusión en varias de estas críticas: a) la instrucción de procesamiento es práctica de comprensión mientras que se compara con una práctica de producción y b) los estudios de IP buscan comparar la efectividad de una instrucción basada en el *input* (y solo el *input*) con una basada en el *output*. Estas afirmaciones no nos parecen correctas, pues si bien la IP se basa únicamente en el *input* y en destrezas receptivas, esto no significa que se niegue cualquier utilidad al *output*. Esto es algo que ya se advertía en el primer estudio de VanPatten y Cadierno (1993) y que varios de los defensores de la IP como una intervención pedagógica útil han repetido en varias ocasiones.

2.3.4 La instrucción de procesamiento como atención a la forma

Al comenzar este trabajo teníamos la asunción de partida de que la IP es un tipo de *atención a la forma*. Así lo exponen varios autores que han trabajado sobre este tema, por ejemplo: Lee (2013: 67), VanPatten (2002a: 764) o Wong (2010: 33), entre otros. Sin embargo, una lectura más cuidadosa puede plantear dudas: ¿es posible estén utilizando el término de una forma más amplia a las discutidas anteriormente?. Por ejemplo, "*Processing Instruction is a type of focus-on-form, that is, grammar instruction, that addresses a processing problem with a particular linguistic structure*"[43] (Lee, 2013: 67). Se puede interpretar que este autor está igualando atención a la

[42] *Underlying system* en el original.
[43] Cursiva en el original.

forma con instrucción gramatical, lo que daría un sentido mucho más amplio al término del que hemos discutido en la primera sección del presente marco teórico.

Ellis (2001: 19) considera que la IP (el *input estructurado*, en concreto) debería encuadrarse en el concepto de atención a las formas. Pero, como hemos visto anteriormente, este mismo autor (Ellis, 2003) considera que la IP es un tipo de tarea centrada (aunque en algunas instancias duda que sean tareas completas). Creemos que no hay dudas de que la IP encaja en lo que Spada (y Ellis) llama *form-focused instruction* (Norris y Ortega, 2000).

Por su parte, Norris y Ortega (2000: 438) caracterizaron los estudios de IP —se refieren a ellos como "*input-processing treatments*"— realizados en la década de los años 90 como *atención a la forma*, ya que las actividades de comprensión estaban diseñadas para integrar el foco del aprendiente en el significado con una *atención a la forma*. Estos autores, sin embargo, clasificaron varios de los estudios que hemos reseñado en la sección anterior *críticas* como atención a las formas.

Lee y Benatti (2007) consideran que el *input estructurado* puede considerarse un tipo de *input mejorado*[44]. De hecho, sus estudios muestran que el *input estructurado* no se puede mejorar más aplicando otras técnicas de enriquecimiento del *input*, como el resalte tipográfico (2007: 127). Sharwood Smith (2013: 49) ofrece la siguiente definición de *input mejorado*: "Input enhancement: *the manipulation of selected (usually linguistic) features of the input deemed important by the language teacher or teaching materials creators with the specific aim of speeding up development.*"[45] De acuerdo con la definición, el *input estructurado* es un tipo de *input* mejorado. Sharwood Smith (2013: 60) lo ubica dentro del *input mejorado conceptual.*

VanPatten (2015) no se muestra de acuerdo con esta postura: considera que el concepto de procesamiento es esencialmente distinto del de *percepción*[46], del que se muestra convencido que derivan las técnicas de *input mejorado*, y que si la IP causa que los elementos lingüísticos sean más destacados, esto es incidental y no tiene porqué ser así en todos los casos. Este autor afirma (2015: 93) que la IP es un tipo de intervención fundamentalmente distinta de otras, como pueden ser la mejora del *input* o las reformulaciones.

[44] *Input enhancement*, en el original.
[45] Cursiva en el original.
[46] *Noticing* en el original.

Doughty (2010) califica algunas instancias de IP como *atención a la forma* pero considera otras como atención a las formas. Según esta autora, buena parte de la diferencia radica en la existencia o no de información metalingüística explícita que, siguiendo algunos estudios, como el mencionado VanPatten y Oikkenon (1996), y su propia concepción de la enseñanza, considera superflua. Otro problema que identifica en algunos estudios es una aplicación deficiente del concepto de *esencialidad de la tarea*[47]. Especialmente, en algunos que tratan formas redundantes.

Collentine (2010) aporta una perspectiva distinta. Este autor argumenta (2010: 171) que la IP y la *atención a la forma* son esencialmente diferentes, pues intentan influir en el proceso de adquisición de formas muy distintas. Mientras que la *atención a la forma* intenta influir en el sistema en desarrollo, la IP intenta modificar los procesos cognitivos que producen el desarrollo. Por ello, considera que la instrucción de procesamiento debería considerarse fuera del debate sobre *atención a X*, ya que es una intervención única en su intento de influir en los mecanismos de procesamiento (de *input*). VanPatten (2015) parece compartir esta última opinión, al menos en parte. Considera que la instrucción de procesamiento no encaja en lo que Long (1991) entiende como *atención a la forma*, pero, tampoco en lo que entiende como atención a las formas. Propone que la *atención a la forma/formas* debería considerarse como un continuo, y no como una dicotomía. En este caso coloca a la IP en un punto intermedio entre ambos conceptos (VanPatten, 2015: 115-116).

Tras nuestro proceso de investigación bibliográfica, compartimos varias de estas dudas respecto al encaje de la instrucción de procesamiento en el constructo de *atención a la forma*. En primer lugar, la IP está guiada por distintos problemas cognitivos que lo que se suele entender como *atención a la forma*. En segundo lugar, la IP no nos parece que encaje en lo que habitualmente se considera atención a las formas, pues uno de sus postulados es que se debe mantener permanentemente la importancia del significado. Por último, aunque no todas las instancias de actividades propuestas para estudios de IP se pueden considerar *tareas*, creemos que diseñar estas actividades como *tareas* sí es deseable. De esta forma, encajarían en lo que Ellis (2003) llama *tareas centradas*.

[47] *Task-essentialness* en el original.

3. Propuesta didáctica

3.1. Metodología

Nuestra propuesta metodológica busca crear actividades basadas en los principios que sigue la instrucción de procesamiento. Como hemos visto en el marco teórico precedente, este es un tipo de intervención pedagógica que se ha mostrado efectivo en numerosos estudios experimentales y con una variedad de formas meta relativamente amplia. Si bien caben dudas acerca de su efectividad en ciertas circunstancias o en comparación con otras técnicas de enseñanza, creemos que es una técnica válida y aprovechable.

No obstante, esta intervención pedagógica es aún desconocida por muchos docentes y continúa ausente de los libros de texto —al menos no conocemos ningún libro que la utilice—. En este sentido VanPatten afirmó en una entrevista:

> "Así que muchos creen, por ejemplo, que mis propios materiales se basan en el *input* estructurado cuando no es así. Hasta el momento, no existen libros de texto que hayan aportado al aula la instrucción a base de procesamiento" (Castañeda *et al*, 2009: 4).

La inexistencia de estos materiales nos parece otro motivo que hace muy pertinente nuestra propuesta de creación de actividades basadas en *input estructurado* y en instrucción de procesamiento. Por contra, creemos que los estudios experimentales sobre instrucción de procesamiento en español son relativamente numerosos, por lo que no creemos que sea tan interesante estudiar la efectividad de otra forma lingüística más de forma experimental[48].

Es por todo ello, y por la falta de disponibilidad de un grupo experimental adecuado, por lo que hemos decidido que esta propuesta es la más interesante para nuestro trabajo. Nuestro objetivo es doble: primero, queremos proponer actividades de instrucción de procesamiento nuevas (que traten formas lingüísticas poco o nada exploradas en los estudios experimentales) y, segundo, buscamos caracterizar otra

[48] No es especialmente interesante para nosotros, pero, por supuesto, este tipo de investigaciones siguen siendo útiles y pertinentes en especial, si trabajan con alumnos con perfiles lingüísticos distintos, con contextos de enseñanza variados, si toman en consideración las diferencias individuales (edad, aptitud, motivación, etc.). Es decir, creemos que resultarán más interesantes si aportan mayor conocimiento de las situaciones en las que esta técnica es más efectiva.

forma que, en un futuro, si se considera interesante, se pudiera someter a un estudio experimental.

Dadas las características que hemos expuesto de la instrucción de procesamiento y de la *atención a la forma*, no consideramos apropiada la realización de una unidad didáctica tradicional. Esto es así porque consideramos que una unidad didáctica no puede tratar solo formas (que es en lo que nos centraremos). También consideramos que integrar estas actividades en una unidad didáctica violaría varios de los postulados que hemos visto sobre cuándo *atender a la forma*. Es decir, creemos que se debe *atender a la forma* cuando se produzca una necesidad comunicativa (o cuando se prevea que esta necesidad se va a producir).

3.2. Secuenciación

De acuerdo con los principios presentados en el apartado precedente, nuestra propuesta constará de una batería de actividades a las que un docente puede recurrir tras detectar una deficiencia comunicativa producida por un mal dominio de la forma lingüística que tratan nuestras actividades. De forma similar, el docente también puede prepararlas de forma proactiva cuando prevea que esta dificultad se va a producir (por ejemplo, en una tarea que tiene planeada).

Organizaremos nuestras actividades en secuencias, cada secuencia tratará una determinada forma lingüística y solo una. Intentaremos que nuestras actividades sean o se acerquen lo más posible a pequeñas tareas, tal y como las define Ellis (2003). Por ello, consideramos que, metodológicamente, estas actividades tendrán mejor encuadre en el aprendizaje de idiomas basado en tareas (aunque no creemos que sea estrictamente necesario utilizarlas dentro de este enfoque). A este respecto, nos parece interesante la propuesta de Willis y Willis (2007: 27) de utilizar la atención a la forma tras realizar una tarea, para reforzar el lenguaje que los alumnos han utilizado (o al que han estado expuestos) previamente.

A cada secuencia le corresponderán dos conjuntos de informaciones explícitas. Uno sobre la forma en sí, de carácter metalingüístico y otro sobre las estrategias de procesamiento que pueden dificultar la adquisición de la forma meta, de un carácter más psicolingüístico. Estas informaciones van dirigidas a los alumnos, así que intentaremos mantenerlas lo más sencillas y comprensibles que sea posible. Como vimos en nuestro marco teórico, el papel y la utilidad de estas informaciones explícitas

se han discutido experimentalmente. Existen estudios que muestran evidencias de que es superflua, mientras que otros estudios presentan evidencias en sentido contrario. En nuestro caso, optamos por ofrecer una información explícita breve y a modo de referencia. En cualquier caso, este tipo de información nos parece más fácil de adaptar y moldear a las necesidades de cada docente y cada grupo que las actividades de *input estructurado*, por lo que trataremos estas últimas con mucho más detalle.

Trataremos dos formas meta relacionadas: el pretérito imperfecto simple —lo que en muchas gramáticas pedagógicas se denomina *indefinido*— y el pretérito imperfecto. Trabajaremos además el contraste entre ambas, es decir, el aspecto en los tiempos de pasado. Para ello, seguiremos la caracterización que de estas formas hace Morales de los Ríos (2004), así como las consideraciones sobre su adquisición por parte de aprendientes de español como segunda lengua que realizan Montrul y Salaberry (2003).

Dentro de cada una de las secuencias, las actividades se presentan ordenadas de más simples a más complejas. Una de las líneas guía para elaborar actividades basadas en input estructurado recomienda comenzar trabajando a nivel oracional y avanzar hasta el nivel discursivo. Intentaremos seguir esta línea guía en la medida de lo posible, pero además, intentaremos también que las complejidades léxica, morfológica y de la propia tarea vayan en aumento.

Por último, tendremos también en cuenta las recomendaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) para proponer los niveles —definidos en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001)— a partir de los cuales nos parece adecuado introducir estas actividades. Debemos tener en cuenta que proponemos estos niveles como mínimos a partir de los que introducirlas. Hacemos esto de acuerdo a la visión según la cual deberíamos atender a la forma cuando encontremos —o preveamos— una dificultad comunicativa.

3.3. Cronograma

Además de las actividades señaladas aquí también están las explicaciones metalingüísticas y sobre estrategias. No las incluimos aquí (véanse anexos 1, 2 y 3) porque las consideramos de carácter opcional. Tampoco recomendamos, en principio, desarrollar toda la secuencia de actividades al completo; en ocasiones, las últimas actividades de cada secuencia son de un nivel superior.

- Secuencia 1. Pretérito perfecto simple (105-110 minutos)
  - Actividad 1.1. *El mes pasado mi hermana...* (15 minutos) A2
    - Actividad de *input* oral, referencial, de respuesta binaria
  - Actividad 1.2. *La semana pasada* (20 minutos) A2
    - Actividad de *input* escrito, afectiva y de opciones binarias
  - Actividad 1.3. ¡*Vacaciones*! (15-20 minutos) A2
    - Actividad de *input* escrito y oral, afectiva y de suministrar información.
  - Actividad 1.4. *Ganarse la vida* (20 minutos) A2
    - Actividad de *input* escrito, referencial y binaria.
  - Actividad 1.5. *Las vacaciones de Ana y Alicia* (35 minutos) B1
    - Actividad de *input* escrito y oral, afectiva y tipo encuesta.
- Secuencia 2. Pretérito imperfecto (70 minutos)
  - Actividad 2.1. *Cuando tenía 20 años*… (10 minutos) A2
    - Actividad de *input* oral, referencial y binaria
  - Actividad 2.2. *Cuando iba al colegio*… (20 minutos) A2
    - Actividad de *input* oral y escrito, afectiva y de gradación.
  - Actividad 2.3. *¿Quién hacía qué?* (20 minutos) A2
    - Actividad de *input* escrito, afectiva[49] y de asociación
  - Actividad 2.4. *¿Quién interrumpe a quién?* (20 minutos) A2
    - a) Actividad de *input* oral, referencial, de asociación.
    - b) Actividad de *input* escrito, afectiva, de ordenación.
- Secuencia 3. Contraste aspectual (85 minutos)
  - Actividad 3.1. *Hace algún tiempo Felipe*… (20 minutos) B1
    - a) Actividad de *input* oral, referencial y binaria.
    - b) Actividad de *input* escrito, referencial y binaria.
    - c) Actividad de *input* escrito, afectiva[50] y de asociación.
  - Actividad 3.2. *Hace 10 años*… (10 minutos) B1
    - Actividad de *input* oral, afectiva, binaria)
  - Actividad 3.3. *Fírmame si*…(20 minutos) B1
    - Actividad de *input* escrito y oral, afectiva y de recogida de firmas.
  - Actividad 3.4. *¿Conoces al profe?* (15 minutos) B1
    - Actividad de *input* escrito[51], afectiva y de selección de alternativas.
  - Actividad 3.5. *¿Quién hizo qué?* (20 minutos) B2
    - Actividad de *input* escrito[52],
      - a) afectiva y de asociación.

[49] Esta actividad es afectiva pero tiene aspectos referenciales.
[50] Esta actividad también es afectiva pero con aspectos referenciales.
[51] Esta actividad intenta ofrecer *input estructurado* pero que, al mismo tiempo, forme parte de un texto completo.
[52] El apartado b) de esta actividad no es de input estructurado en sentido estricto, pero nos parece interesante para introducir otro tipo de contenidos, como los pragmáticos y socioculturales.

2.4. Diseño de actividades de instrucción de procesamiento

2.4.1 Líneas guía para la creación de *input estructurado*

Seguiremos las líneas guía para la elaboración de actividades a base de *input estructurado* —que ya expusimos— propuestas en VanPatten y Lee (2003) y ampliadas por Alonso (2004) que explicaremos brevemente, así como su aplicación a nuestra propuesta.

Presente una sola cosa cada vez. En este caso, esta línea guía sugiere presentar una sola forma en cada momento, por ello, separaremos cada tiempo en sendas secuencias de actividades y trataremos su contraste —el aspecto— en una tercera secuencia. Para *mantener el foco en el significado*, intentaremos que sea necesario comprender la forma meta en su contexto para poder completar la actividad.

La condición de *moverse de oraciones a discurso conectado* implica organizar la secuencia de actividades de forma que el *input* estructurado que se presenta en las primeras actividades debería ser lo más sencillo posible, oraciones simples si la forma lo permite. A partir de ahí, se va complicando este *input* estructurado hasta llegar al nivel supraoracional. Por su parte, la condición de utilizar tanto *input* oral como escrito es bastante clara, idealmente se alternarán actividades orales y actividades escritas.

Para conseguir que l*os alumnos tengan que hacer algo con el input,* podemos considerar necesario darles un objetivo (probablemente un objetivo comunicativo) que tienen que cumplir, o intentar cumplir. Esto puede ser algo tan sencillo, como responder *sí* o *no,* o algo más complicado, como ordenar sus preferencias. Sin embargo, debemos dejar claro que en ningún caso es necesario que el alumno produzca la forma meta.

Estar atento a las estrategias de procesamiento del aprendiente es, probablemente, la condición más importante de todas ellas. Como vimos en el marco teórico, identificar el problema (o problemas) de procesamiento que una determinada forma causa a los aprendientes es el primer paso que hay que dar para diseñar actividades de procesamiento del *input*. Por su parte, las tres últimas líneas guía nos parecen bastante claras por sí mismas.

2.4.2. Tipología de actividades

Hemos visto en el marco teórico los distintos tipos de actividades con *input* estructurado que se proponen. Intentaremos proporcionar, al menos, un ejemplo de cada tipo, así como actividades tanto afectivas como referenciales y alternar actividades con *input* oral y escrito. Señalamos esta información en cada actividad.

Nos parecen pertinentes algunas consideraciones a este respecto. En primer lugar, las actividades afectivas tienden a resultar más complejas si se combinan con *input* oral, ya que el alumno puede tener que retener el *input* en su memoria durante un tiempo o tomar notas. De forma similar, las actividades de opciones binarias suelen ser las que plantean menor complejidad cuando el *input* es oral (la complejidad de la tarea suele ser menor).

Las actividades referenciales suelen ser mejores para que el profesor evalúe la efectividad de las actividades y para comprobar si los alumnos realizan progresos con la forma meta o no. Esto es así pues una respuesta incorrecta indica —si se ha diseñado bien la actividad— que aún hay problemas con la forma meta. Por contra, las actividades afectivas pueden ser bastante más atractivas para los estudiantes, ya que apelan a ellos de una forma más o menos directa.

También hay que considerar que muchas actividades afectivas tienen también algún componente referencial, de forma que si el alumno no procesa bien la forma meta, no podrá expresar su opinión al respecto. Es posible, también, que los alumnos no entiendan esta diferenciación entre actividades afectivas y actividades referenciales. Así, podrían intentar responder con opiniones a una actividad referencial (y, por ello, obviar la forma meta) o intentar encontrar una respuesta correcta a una actividad afectiva —lo que podría provocar frustraciones—.

2.4.3. Dificultades de procesamiento del pasado en español

Existe un estudio pionero, llevado a cabo por Cadierno (1995), sobre los pasados en español[53] y su tratamiento mediante instrucción de procesamiento, esto es, sobre cómo trabajar con los problemas de procesamiento de la *primacía del significado* (P.1 y sus subprincipios). Esta autora trabajó con el pretérito perfecto simple (aunque lo

[53] Existen otros trabajos más recientes, que tratan los pasados en otros idiomas, pero no los reseñamos aquí, pues los problemas de procesamiento que encuentran son los mismos que para el español.

califica simplemente como *pretérito*). Sin embargo, en su artículo tan solo aparecen algunos ejemplos de las actividades que utilizó en su estudio. Sí nos deja claro el problema de procesamiento que encuentra: los aprendientes tienen problemas al procesar el tiempo verbal pues este suele ir acompañado de adverbios temporales que ofrecen la misma información (P.1.b). Para solventar este problema, se puede estructurar el *input* de forma que no contenga dichos adverbios y pedir a los alumnos que decidan si el evento del que se habla sucedió ayer u hoy (o cualquier otra forma de contrastar pasado y presente).

Este mismo problema de procesamiento afecta también al pretérito imperfecto, aunque la coincidencia con adverbios temporales aquí puede ser menor. Pero, además, esta forma aparece habitualmente en oraciones subordinadas o en oraciones en las que la subordinada precede a la principal. Por ejemplo:

(1) *Cuando llegué a tu casa, ya salías de allí*.
(2) Llamaste cuando todavía tenía el teléfono apagado .

En ambos ejemplos puede apreciarse cómo el verbo en pretérito imperfecto (*salías* y *tenía*, respectivamente) quedan en una posición entre final y media. Ambas son posiciones desfavorables para el procesamiento (P.1.f), por lo que, al presentar el *input*, sería conveniente evitar estas posiciones. Así, se podría trabajar con las siguientes oraciones cuyo significado es casi equivalente a nivel oracional[54]:

(1) Salías cuando llegué a tu casa.
(2) Tenía el teléfono apagado cuando llamaste.

Hemos reformulado ambas oraciones de forma que ya no están afectadas por ninguno de los dos principios discutidos, es decir, ni la forma meta está en posición inicial ni resulta redundante con ningún adverbio temporal. Por ello, es más probable que los alumnos puedan procesar la forma meta correctamente.

En cuanto a la tercera secuencia de actividades, con la que pretendemos trabajar el aspecto verbal, no encontramos ninguna otra dificultad de procesamiento definida por este modelo. Sin embargo, sí le afectan las dos dificultades discutidas previamente. Además, se trata de una característica lingüística difícil de adquirir, pues el aspecto gramatical interacciona con el aspecto léxico para formar su significado. Buena parte

[54]A nivel discursivo, esto puede no ser cierto.

de su complejidad radica en que los aprendientes no podrán establecer relaciones entre forma y significado correctas si no han adquirido aún el aspecto léxico.

Otro problema es que, en muchos casos, no podemos conseguir *input* estructurado que trate ambos tiempos a la vez. En los ejemplos que utilizamos para el caso del imperfecto (1) y (2), por ejemplo, para favorecer el procesamiento del imperfecto hemos desfavorecido al pretérito perfecto simple. No es posible favorecer el procesamiento de uno sin perjudicar el del otro.

Además de esto, como advierten Montrul y Salaberry (2003: 68), conviene tener en cuenta que la prominencia fonológica de la flexión verbal del pretérito perfecto simple es mucho mayor que la del pretérito imperfecto. El primero se acentúa en la última sílaba y tiene varios irregulares con cambio vocálico, mientras que el segundo solo tiene tres irregulares y se acentúa en la penúltima sílaba.

3.5. Selección de contenidos

Morales de los Ríos (2004) considera que hay dos tipos distintos de aspecto[55]: el *aspecto léxico* y el *aspecto flexivo* o *gramatical*. El aspecto léxico es inherente a cada verbo (aunque se puede encontrar también en la sintaxis y en los afijos derivativos), mientras que el aspecto gramatical viene determinado por los morfemas flexivos del verbo. En el aspecto de los enunciados interaccionan ambos tipos de aspecto, de este modo, el significado aspectual es una combinación de ambos. Así, en español existen tres tipos de aspecto flexivo: perfectivo (o aoristo), perfecto e imperfecto. El pretérito imperfecto de indicativo indica tiempo pasado y, como su nombre indica, aspecto imperfecto. Por contra, el pretérito perfecto simple puede indicar tanto aspecto perfecto como perfectivo.

Existe una hipótesis, denominada hipótesis del aspecto léxico, según la cual, en las etapas tempranas de la adquisición la morfología verbal tan solo refleja el aspecto léxico, inherente a cada verbo. Desde esas etapas iniciales, cada aprendiente va adquiriendo el aspecto gramatical pasando por etapas en las que se va ampliando el uso del pretérito imperfecto para unas tipologías verbales y el pretérito perfecto simple, para otras. Sin embargo, Montrul y Salaberry (2003) muestran varios estudios que hacen dudar que esta hipótesis se cumpla para el caso del español. Por ello,

[55] No tratamos aquí el aspecto de otros tiempos verbales ni de formas perifrásicas.

estimamos que las secuencias de desarrollo de la adquisición de la flexión aspectual son aún poco fiables.

El *PCIC* recomienda la introducción de ambas formas en el nivel A2. Sin embargo, no contempla el contraste entre ambas a este nivel. En este nivel solo se introducen unos significados básicos para ambas formas: descriptivo y habitual para el imperfecto; puntual con verbos perfectivos para el pretérito perfecto simple[56]. En el nivel B1, por el contrario, se extienden estos usos y se introducen, también, el imperfecto de cortesía y el utilizado en el estilo indirecto, que no son relevantes para las actividades que propondremos. Para el pretérito perfecto simple, se introducen varias de las irregularidades y se extiende el significado puntual a los verbos no perfectivos. En el nivel B2, se trabaja el significado de acción (o pensamiento) interrumpido del imperfecto. No se añaden contenidos para el pretérito perfecto simple en este nivel.

Finalmente, en los niveles C, se trabajan valores pragmáticos del imperfecto. En el C1, se trabaja el imperfecto de excusa, de sorpresa y en el estilo indirecto. En el nivel C2, se trabajan valores pragmáticos más complejos (estilo indirecto implícito, indirecto por condicional, etc.). En los niveles C, solo se trabaja el pretérito perfecto simple en su valor de presente.

Esta secuenciación parece indicar que el pretérito perfecto simple se ve como más fácil de aprender —al menos en cuanto a su significado y uso—. Sin embargo, debemos tener cuidado en considerarlo como el tiempo de pasado por defecto, pues, como señalan las investigaciones reseñadas por Montrul y Salaberry (2003), esto es dudoso. También nos parece destacable que, en ningún momento, se señala la elección de un aspecto u otro (el contraste entre ambas formas) como un contenido en sí. Esto nos refuerza en nuestra convicción de que es necesario que se conozcan bien ambas formas, antes de poder decidir si una u otra es más adecuada en un contexto concreto.

Por todo ello, consideramos que las actividades propuestas se pueden utilizar a partir del nivel A2, aunque algunas de ellas (se señalan) estarán más indicadas para los niveles B1 o B2. Por otro lado, estas actividades pueden ser demasiado sencillas para los niveles C, pero ello no evita que se puedan utilizar en estos niveles superiores si se detecta una deficiencia comunicativa.

[56] EL *PCIC* lo denomina *pretérito indefinido.*

4. Batería de actividades

En este formato daremos información para el profesor. Estas informaciones no deberían aparecer en los materiales entregados a los alumnos.

Secuencia 1. Pretérito perfecto simple

Actividad 1.1. *El mes pasado mi hermana...*

Ayer hablé con mi hermana. Ella vive en Barcelona, me contó cosas sobre algunas actividades que hace habitualmente y sobre otras que realizó el mes pasado.

Mi hermana...

	Habitualmente	El mes pasado
1.		
...		
9.		

Texto para que sea leído por el profesor o reproducido

1. Trabajó horas extra.
2. Compra cerca de la estatua de Colón.
3. Celebró una fiesta de cumpleaños.
4. Pasa cerca de la Catedral para ir a trabajar.
5. Disfrutó de vacaciones.
6. Bailó en una discoteca.
7. Mira la televisión por la noche.
8. Viajó en tren a Tarragona.
9. Recibe regalos de sus familiares.

Actividad 1.2. *La semana pasada*

a) Lee las siguientes frases, ¿cuáles describen actividades que realizaste la semana pasada?, ¿cuáles no?

Acción	Sí	No
Visité a mi familia		
Recibí regalos		
Escribí una carta / un email		
Monté en bici		
Bailé salsa en una terraza		
Compré comida en el mercado		
Comí un helado (o más de uno)		
Salí con mis amigos		

b) Compara con tu compañero, ¿fueron sus actividades muy distintas de las tuyas?

c) ¿Entre toda la clase cuál fue la actividad que más personas realizaron? ¿Hay algo que no hizo nadie?

Actividad 1.3. *¡Vacaciones!*

a) Para esta actividad necesitamos una persona voluntaria. ¿Qué tal la conoce el resto de la clase? Discutid en grupos y después con toda la clase, por cada respuesta que acierte un grupo, gana un punto. ¡El grupo con más puntos gana!

En sus últimas vacaciones, mi compañero _____ [Aquí ponemos su nombre]

1. viajó a _____
2. viajó en _____
3. comió _____
4. descubrió _____
5. probó _____
6. se despertó _____
7. conoció a _____
8. sacó una foto de _____
9. se gastó _____
10. compró _____

Recomendamos que el profesor actúe como mediador entre los grupos y el voluntario, para preguntar a este si las suposiciones de sus compañeros son correctas, de esta forma se proporciona *input* oral con deixis de 2ª persona. Si la clase no es muy grande, son preferibles 2 grupos, sino tantas preguntas repetidas pueden volverse tediosas. Si ese es el caso, recomendamos reducir el número de preguntas por grupo

Actividad 1.4. *Ganarse la vida*

Vocabulario: (no es necesario que lo mires ahora pero puedes necesitarlo)

¿Qué haces para ganarte la vida?: forma informal de preguntar ¿de qué trabajas?

Trabajo jornada completa: un trabajo durante todo el día (normalmente 8 horas).

Trabajo a media jornada: un trabajo que dura aproximadamente la mitad que uno a jornada completa.

Alquilar: dar algo a alguien temporalmente, a cambio de dinero.

Hala!: se usa cuando algo nos sorprende.

Estar en paro: no tener trabajo.

Hacer horas extra: trabaiar más de lo normal

a) Iván y Marta se acaban de conocer, lee su conversación, ¿crees que es normal preguntar esas cosas a una persona que acabas de conocer?

IVAN: Marta, ¿**puedo** preguntarte qué **haces** para ganarte la vida?
MARTA: Claro… **Trabajo** en una guardería con niños pequeños. **Es** un trabajo a jornada completa, pero además de eso también **alquilo** mi casa los fines de semana.
I: ¿Solo los fines de semana?
M: Si, hay ese tipo de páginas en internet, **puedes** alquilar temporalmente tu casa a turistas. Yo los fines de semana **vuelvo** a Oviedo a visitar a mis padres, **llego** allí el viernes por la noche y me **quedo** sábado y domingo. El pasado fin de semana **gané** 200€.
I: ¿**ganaste** 200€?, ¿en dos días?
M: Sí, **está** bastante bien pagado, pero otras veces no **conseguí** tan buen precio.
I ¡Hala!, igual **tengo** que empezar a hacer lo mismo.
M: Yo **estoy** contenta con ello. Y tú, ¿con qué te **ganas** la vida?.
I: Pues, **trabajé** de informático, después **pasé** dos meses en paro. Pero hace dos meses, **encontré** otro trabajo de informático, con bases de datos. **Es** un trabajo aburrido, pero **está** bien pagado.
M: ¿Tienes que hacer muchas horas extra?
I: Pues, a veces sí. **Varía** mucho cada semana. Esta **trabajé** 10 horas más de lo normal.
Pero basta de trabajo, vamos a hablar de otras cosas…

b) Junto a tu compañero, responde a las siguientes preguntas sobre el texto:

1. Marta trabajó en una guardería.
   a. Sí.
   b. No.
   c. No lo sabemos.
2. Marta alquiló su piso el pasado fin de semana.
   a. Sí.
   b. No.
   c. No lo sabemos.
3. Marta gana 200€ en dos días.
   a. Sí.
   b. No.
   c. No lo sabemos.
4. Iván se ganó la vida como Informático.
   a. Sí.
   b. No.
   c. No lo sabemos.
5. Iván pasó dos meses en paro.
   a. Sí.
   b. No.
   c. No lo sabemos.
6. Iván ganó poco dinero el mes pasado
   a. Sí.
   b. No.
   c. No lo sabemos.
7. Iván trabaja horas extra esta semana.
   a. Sí.
   b. No.
   c. No lo sabemos.

Actividad 1.5. *Las vacaciones de Ana y Alicia*

a) Alicia y Ana nos cuentan lo que hicieron en sus últimas vacaciones, ¿cuánta

Me da envidia = me siento mal porque yo no lo hice y ellas sí.

0 = no me da nada de envidia.
1 = me da un poco de envidia.
2 = me da envidia.
3 = me da mucha envidia.
4 = me muero de la envidia.

	0	1	2	3	4
¡Fuimos al Caribe!					
¡Probamos comida exótica!					
¡Hicimos *kitesurf* y parapente!					
¡Conocimos a un chico guapísimo!					
¡Nos pusimos muy morenas!					
Compramos unos pendientes muy chulos.					
Nadamos en unas playas increíbles, de aguas cristalinas.					
Vimos ruinas de las grandes ciudades mayas.					
Condujimos un todoterreno por la selva.					

b) Suma los puntos de todas tus respuestas. Esos son tus puntos de envidia.

c) En la pizarra, comparad los totales de la clase y encontrad la media. ¿Cuáles de las actividades te dieron más envidia que a la media?

d) ¿Quién tiene más puntos de envidia en toda la clase?, ¿es esa persona la más envidiosa?¿o tiene unos gustos más parecidos a los de Alicia y Ana?

Secuencia 2. Pretérito imperfecto

Actividad 2.1. *Cuando tenía 20 años...*

Vas a escuchar unas frases que describen las costumbres de Laura cuando tenía 20 años. Otras frases describen las de ahora. ¿Sabes distinguir cuáles? Márcalo con un círculo o marca si no entiendes lo que escuchas.

Laura…

1	Ahora	Con 20 años	No entendí
…	..		
10	Ahora	Con 20 años	No entendí

Los alumnos oirán:

1. Discutía con mis hermanos
2. Me peleaba con otros niños en el colegio.
3. Elegía mi propia ropa al comprarla.
4. Veía la televisión por las tardes.
5. Me dormía en el colegio.
6. Desayunaba zumo de naranja.
7. Tomaba café.
8. Leía cómics.
9. Jugaba en la calle.
10. Dormía en casa de algún amigo (o amiga).

Actividad 2.2. *Cuando iba al colegio...*

a) Escucharás unas afirmaciones, ¿con qué frecuencia hacías estas cosas cuando estudiabas en el colegio? Márcalo con un círculo. Marca también si no lo entendiste.

1	Todos los días	Todas las semanas	A veces	Nunca	No entendí
…					
10	Todos los días	Todas las semanas	A veces	Nunca	No entendí

Los alumnos oirán:

1. Discutía con mis hermanos
2. Me peleaba con otros niños en el colegio.
3. Elegía mi propia ropa al comprarla.
4. Veía la televisión por las tardes.
5. Me dormía en el colegio.
6. Desayunaba zumo de naranja.
7. Tomaba café.
8. Leía cómics.
9. Jugaba en la calle.
10. Dormía en casa de algún amigo (o amiga).

Después, se muestran las frases por escrito.

c) Fíjate en las frases que has escuchado: ¿entendiste todo bien? Compara tus respuestas con tu compañero. ¿Erais muy distintos o parecidos? ¿Qué es lo que más te sorprende de tu compañero?

Actividad 2.3. *¿Quién hacía qué?*

a) Fíjate en las siguientes personas y algunos datos básicos sobre ellas. Después, intentaremos imaginar cómo eran a los 18 años.

Nombre	Carolina	Jaime	Marta
Edad	22 años	19 años	30 años
Profesión	Fotógrafa de viajes	Estudiante	Arquitecta
Aficiones	Viajar	El fútbol	Bailar
Vivienda	Vive sola	Con sus padres	Con su marido

Selecciona el nombre de la persona (o personas) que creas que más se corresponde a cada descripción:

A los 18 años….

1. _____ conocía 11 países distintos.
   Carolina Jaime Marta Nadie
2. _____ estudiaba muchísimo.
   Carolina Jaime Marta Nadie
3. _____ hacía deporte todos los días.
   Carolina Jaime Marta Nadie
4. _____ veía todos los partidos de fútbol y de baloncesto que podía.
   Carolina Jaime Marta Nadie
5. _____ vivía con sus padres.
   Carolina Jaime Marta Nadie
6. _____ fumaba un poco pero como es malo ya no fuma.
   Carolina Jaime Marta Nadie
7. _____ se hacía uno o dos selfis todos los días.
   Carolina Jaime Marta Nadie
8. _____ tenía pocos amigos.
   Carolina Jaime Marta Nadie
9. _____ salía por las noches los fines de semana.
   Carolina Jaime Marta Nadie
10. _____ iba a la iglesia los domingos.
    Carolina Jaime Marta Nadie

Opcional, solo tiene sentido con alumnos mayores de 18 años

b) Y tú, ¿cuáles de estas cosas hacías a los 18 años? Compara tus respuestas con tu compañero.

Actividad 2.4. *¿Quién interrumpe a quién?*

María

Marcos

a) Escucharás unas situaciones,
señala la foto de María si crees que María interrumpió a Marcos,
señala la foto de Marcos si crees que Marcos interrumpió a María.

Los alumnos oirán:

1. María hablaba de política cuando Marcos hizo un gesto de silencio.
2. María dormía cuando Marcos la llamó por teléfono.
3. Marcos roncaba cuando María lo despertó.
4. Marcos estudiaba cuando María hizo ruido.
5. Marcos bromeaba cuando María se enfadó.
6. Cuando María salía de casa, Marcos llegó.
7. Marcos entró en casa cuando María tocaba el piano.

b) De entre todas estas situaciones, ¿cuál te ha sucedido más veces? Ordénalas de más veces a menos. Pon en 0 en cualquiera de ellas si nunca te ha pasado.

	Cuando te duchabas alguien llamó al teléfono.
	Cuando comprabas te diste cuenta de que olvidaste tu cartera.
	Cuando llegabas a un examen viste que no tenías identificación.
	Cuando te concentrabas para estudiar alguien hizo mucho ruido.
	Cuando salías a la calle empezó a llover.
	Viajabas en el tren cuando tuvo una avería.
	Espiabas a alguien cuando te descubrió.
	Criticabas a una persona cuando apareció.

Secuencia 3. Contraste aspectual

Actividad 3.1. *Hace algún tiempo Felipe...*

Felipe nos habla de algunas cosas que hizo en el pasado, escucha e intenta decidir cuáles eran hábitos y cuáles realizó unas pocas veces.

1.	Hábito	Pocas veces
…	Hábito	Pocas veces
10	Hábito	Pocas veces

Los alumnos oirán:

1. Pasaba los veranos con mis abuelos en el pueblo.
2. Compré fruta en una tienda alejada de mi casa.
3. Voté en las elecciones a presidente.
4. Montaba en bici por la ciudad.
5. Jugaba al baloncesto en el equipo de mi barrio.
6. Fui a la playa en bici.
7. Comía tarta de almendras.
8. Vi una telenovela.
9. Leía el periódico por las mañanas.
10. Desayuné huevos con salchichas.

b) Ahora podrás ver las frases que escuchaste anteriormente. Comprueba tus respuestas.

c) Cuál de las siguientes circunstancias encaja mejor, según tu opinión, con cada afirmación de Felipe que acabamos de ver. Puedes repetir alguna circunstancia, pero intenta utilizar todas.

A. Una vez…
B. Cuando era niño…
C. A los 18 años…
D. Cuando tenía 10 años…
E. Más de una vez…
F. Para ir a clase…
G. Cuando fui de vacaciones a EEUU…
H. Dos veces… …pero nunca más.

Actividad 3.2. *Hace 10 años…*

a) Escucha las siguientes afirmaciones, ¿cuáles se aplican a tus padres?

1.	Sí se aplica	No se aplica
…	Sí se aplica	No se aplica
10.	Sí se aplica	No se aplica

Los alumnos oirán:

Hace 10 años mis padres...

1. Tenían dos hijos, mi hermano y yo.
2. Estaban separados.
3. Fueron de vacaciones a Canarias.
4. Visitaron a familiares en el extranjero.
5. Vivían en una casa con jardín.
6. Trabajaban los dos.
7. Tenían un coche rojo.
8. Se casaron.
9. Compraron una casa nueva.
10. Cambiaban de ciudad cada poco tiempo.

Actividad 3.3. *Fírmame si...*

Encuentra alguien que responda *sí* a cada una de estas preguntas.

Reglas:

- Cuando alguien responda *sí*, que te firme al lado de la pregunta.
- Solo necesitas una firma por pregunta.
- Solo puedes hacer una pregunta a cada persona cada vez.
- Intenta preguntar al mayor número de personas posible.
- ¡Si tienes una firma para cada pregunta ganas!

Hace 5 años...

	Pregunta	Firma
1	¿Estabas más moreno/a?	
2	¿Tenías el pelo rubio?	
3	¿Fuiste de vacaciones al extranjero?	

4	¿Estudiabas en el colegio?
5	¿Supiste que los políticos mienten?
6	¿Te diste cuenta de cuál era tu vocación?
7	¿Te gustaba tomar café por las mañanas?
8	¿Corriste una maratón?
9	¿Encontraste el amor?

Actividad 3.4. *¿Conoces al profe?*

¿Qué tal conoces a tu profesor?, ¿cómo te imaginas que era de joven? Selecciona una de las opciones en cada parte incompleta.

A los 19 años mi profesor ___1___. Aunque le gustan mucho los idiomas, en esa época ___2___. Por aquel entonces, mi profesor ___3___. En sus estudios ___4___. Tenía buenos amigos, pero una vez ___5___, hubo una fiesta y ellos ___6___. Por eso, mi profesor ___7___.

1	tenía el pelo largo	era rubio	estaba gordo
2	todavía no le gustaban	sólo hablaba español	aprendía francés y alemán
3	entró a estudiar en la universidad	seguía en el instituto	acabó sus estudios de formación profesional
4	era un empollón (=estudiaba mucho)	suspendía siempre	aprobaba por poco
5	le gastaron una broma pesada	lo engañaron	se enfadó con ellos
6	le dijeron que era de disfraces, pero no lo era	no le invitaron	le dejaron solo
7	estuvo un mes sin hablarles.	los perdonó	no confiaba en nadie

Actividad 3.5. *¿Quién hizo qué?*

Se muestra la misma tabla que en la actividad 2.3

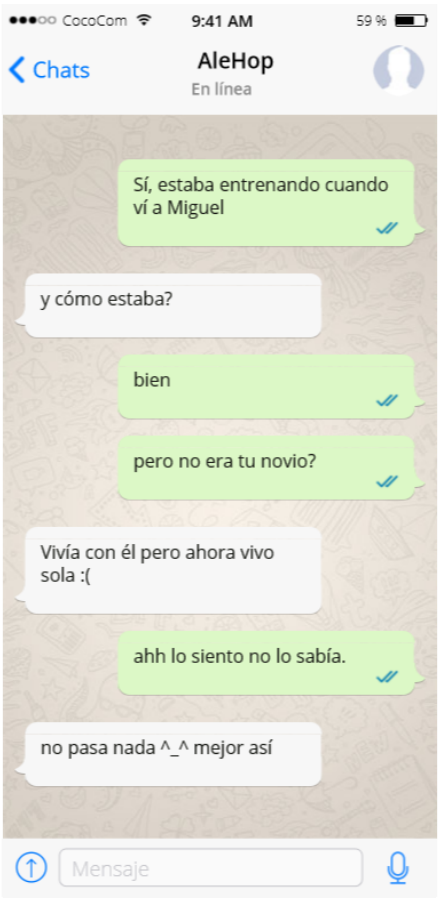
a) ¿Qué afirmaciones crees que corresponden a cada persona anterior? Esto es tu opinión, no podemos estar seguros.

1. _____ estudió muchísimo para el examen selectivo.
   Carolina Jaime Marta Mi profesor
2. _____ trabajó en una pizzería.
   Carolina Jaime Marta Mi profesor
3. _____ tenía el pelo muy largo y rubio.
   Carolina Jaime Marta Mi profesor
4. _____ consiguió el permiso de conducir.

Carolina Jaime Marta Mi profesor

5. _____ estaba siempre triste.
   Carolina Jaime Marta Mi profesor
6. _____ era muy amigable.
   Carolina Jaime Marta Mi profesor
7. _____ trabajaba en verano para poder estudiar.
   Carolina Jaime Marta Mi profesor
8. _____ se fue de viaje por toda Europa.
   Carolina Jaime Marta Mi profesor

b) Resulta que Carolina, Jaime y Marta se conocen y se mandan mensajes frecuentemente. Fíjate en esta conversación e intenta responder a las preguntas.



¿Quién es AleHop de estos tres personajes?

¿De quién es el teléfono?

¿Qué sucedió antes?
1. AleHop vivía con Miguel.
2. AleHop vive sola.

¿Y aquí?, ¿Qué sucedió antes?
1. Alguien entrenaba.
2. Alguien vio a Miguel.

El dueño (o dueña) del teléfono se sorprende porque Miguel y AleHop ya no son novios.
Eso es verdad. Eso es falso.

5. Conclusiones

Al comenzar este trabajo teníamos tres objetivos principales, el primero de ellos consistía en realizar un acercamiento a la bibliografía sobre *atención a la forma* y sobre la instrucción de procesamiento. Dentro de este objetivo también pretendíamos explicar por qué se considera a la instrucción de procesamiento como una técnica que sigue los principios de *atención a la forma*. Durante nuestro acercamiento a dicho concepto, hemos visto las opiniones de varios autores al respecto y hemos expuesto los problemas terminológicos que este concepto plantea. Esperamos que nuestra aportación pueda ayudar al lector a tener más claros los múltiples significados que se le han dado a este término.

Hemos intentado caracterizar la instrucción de procesamiento de forma similar . Para ello hemos seguido la idea de que, para explicar la instrucción de procesamiento, hay que explicar antes qué es el procesamiento del input, así como los principios en los que la IP se basa. Creemos que, por el simple hecho de ver ejemplos de esta técnica, es difícil comprenderla —sino imposible—. Por ello, hemos juzgado necesario extendernos en la explicación sobre procesamiento del input.

Hemos intentado, también, acercarnos a varios de los estudios que se han realizado sobre la efectividad de este tipo de instrucción, así como varias críticas que se han realizado en su contra. No hemos intentado recopilar todos los estudios que han experimentado la IP y sus efectos, sino que hemos intentado seleccionar estudios que trabajaran con el español como lengua meta y que tuvieran especial relevancia por ser pioneros en algún aspecto.

Como expusimos en la introducción, y en el proyecto del presente trabajo, una de nuestras asunciones de partida era la consideración de la instrucción de procesamiento como un tipo concreto de *atención a la forma*. Sin embargo, durante nuestra investigación bibliográfica, comprobamos que esa asunción puede ser, sino falsa, al menos, dudosa. Encontramos a distintos autores con argumentos muy diversos, tanto a favor como en contra de considerar a esta técnica dentro del marco de la *atención a la forma*. Hemos intentado, por ello, resumir dichas posturas.

El segundo de nuestros objetivos era presentar ejemplos de actividades que pudieran servir para que docentes que desconocen esta intervención pedagógica puedan descubrirla. Para ello, pretendíamos ofrecer una amplia gama de actividades de IP con tratamientos de variadas formas meta. Rápidamente, comprobamos que dicho objetivo era poco realista para un trabajo de estas características. Como mencionamos en varias ocasiones, el primer paso para diseñar una actividad de *input estructurado*, consiste en identificar algún problema de procesamiento asociado a la forma meta. ¿Cuál es la dificultad para procesar la preposición *a* en español?, esta es una pregunta que resulta más complicado de contestar de lo que puede parecer a simple vista.

Por todo ello, decidimos concentrarnos en los dos tiempos simples de pasado de indicativo en español. Se trata de dos formas meta para las que existen escasos

estudios que las traten mediante instrucción de procesamiento. Además, suelen suscitar dudas a bastantes estudiantes pues en muchas lenguas no existen tantas posibilidades para la flexión verbal. Con este tratamiento más intensivo, en vez de uno extensivo, esperamos haber ofrecido un buen ejemplo sobre cómo tratar una determinada forma meta mediante IP.

También esperamos que las actividades propuestas sean útiles a cualquier docente que decida incluirlas en (o adaptarlas para) sus clases de español. A este respecto, señalamos que nuestra propia experiencia con versiones preliminares de algunas de las actividades aquí propuestas y con un número limitado de alumnos ha sido positiva. Aun así, consideramos que sin un diseño experimental riguroso, esto no pasa de ser un dato anecdótico.

Con ello relacionamos el tercero de nuestros objetivos. Pretendíamos desarrollar unas actividades que en futuro puedan ponerse a prueba en un experimento que estudie su efectividad. Creemos que las actividades propuestas podrían formar la base de dicho estudio.

Vemos dos posibilidades principales para continuar con estos estudios en el futuro: la primera se trata de esta que acabamos de mencionar. Con las actividades propuestas como base, desarrollar un estudio experimental —o cuasiexperimental—. En este sentido, sería interesante aportar alguna novedad dentro de los estudios sobre IP que ya se han llevado a cabo, ya sea con nuevas formas meta —no conocemos estudios que traten el imperfecto, ni el aspecto de los pasados en español—, o estudiando otros aspectos. Existe, por ejemplo, un déficit de estudios con hablantes nativos de lenguas distintas del inglés; no conocemos, por ejemplo, ninguno con hablantes nativos de español. Tampoco conocemos ningún estudio que se desarrolle en contextos de enseñanza mixtos, como una clase para inmigrantes o para alumnos del programa Erasmus que aprenden español en España.

La segunda posibilidad, consiste en ampliar las formas meta hasta crear un pequeño repositorio de actividades con formas meta variadas. Así un docente que detecte un problema comunicativo causado por alguna dificultad de procesamiento podría recurrir a ellas. Este es un proyecto bastante ambicioso para una sola persona, pero nos parece que puede ser bastante interesante, por ejemplo, para llevar a cabo en equipo.

Referencias bibliográficas

ALONSO, R. (2004). “Procesamiento del input y actividades gramaticales” en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, nº 0. https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:459eff78-77b4-4325-b14a-1b52f725ac70/2004-redele-0-01alonso-pdf.pdf Consulta: 18/9/2018.

BENATTI, A. y LEE, J. (2010). *Processing instruction and discourse*. Continuum. Londres.

CADIERNO, T. (1995). “Formal Instruction from a Processing Perspective: An

Investigation into the Spanish Past Tense" en *The Modern Language Journal,* 79(2): 179-193 https://www.jstor.org/stable/329618 Consulta: 18/9/2018.

CADIERNO, T. (2010). "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua" en *marcoELE. Revista de didáctica ELE* Nº. 10 [PDF] https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf Consulta: 18/9/2018. Publicado originalmente en REALE: Revista de estudios de adquisición de la lengua española (1995) 4:67-86

CASTAÑEDA, A. y EQUIPO DE MARCOELE (2009). "Entrevista a Bill VanPatten" en *MarcoELE,* 8. https://marcoele.com/entrevista-a-bill-vanpatten/ Consulta: 18/9/2018.

CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. https://rm.coe.int/16802fc1bf Consulta: 18/9/2018.

COLLENTINE, J. (2010)[2]. "Commentary: Where PI research has been and where it should be going" en VANPATTEN, B. (ed.) *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Nueva York. Routledge.

CHENG, A. C. (2010)[2]. "Processing instruction and Spanish Ser and Estar: Forms with Semantic-Aspectual Values" en VANPATTEN, B. (ed.) *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Nueva York. Routledge.

DEKEYSER, R y SOKALSKY. K (1996). "The Differential Role of Comprehension and Production Practice" en *Language Learning* 46(4):613-642 https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01354.x Consulta: 24/9/2018.

DEKEYSER, R y BOTANA, G.P. (2015). "The Effectiveness of Processing Instruction in L2 Grammar Acquisition: A Narrative Review" en *Applied Linguistics*, 36(3): 290–305. https://doi.org/10.1093/applin/amu071 Consulta: 18/9/2018.

DEKEYSER, R., SALABERRY, R., ROBINSON, P. y HARRINGTON, M. (2002). "What Gets Processed in Processing Instruction? A Commentary on Bill VanPatten's 'Processing Instruction: An Update'" en *Language Learning,* 52(4): 805-823. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00204 Consulta: 18/9/2018.

DOUGHTY, C. (2010)[2] "Commentary: When PI is Focus on Form it is Very, Very good, but When it is Focus on Forms…" en VANPATTEN, B. (ed.) *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Nueva York. Routledge.

ELLIS, R (2001). "Introduction: Investigating Form Focused Instruction" en *Language Learning* 51(s1):1-46 https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x Consulta: 18/9/2018.

ELLIS, R (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford. Oxford University Press.

FARLEY. A. (2010a)[2]. "Processing Instruction and the Spanish Subjunctive" en

VANPATTEN, B. (ed.) *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Nueva York. Routledge.

FARLEY, A. (2010b)[2]. "The relative Effects of Processing Instruction and Meaning-Based Output Instruction" en VANPATTEN, B. (ed.) *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Nueva York. Routledge.

GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, M. (2016). "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos" en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Tomo II. Alcobendas. SGEL.

HARRINGTON, M. (2010)[2]. "Commentary: Input processing as a Theory of Processing Input" en VANPATTEN, B. (ed.) *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Nueva York. Routledge.

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm Consulta: 18/9/2018.

LEE, J. (2013). "Processing Instruction: Where Research Meets Practice" en BENATI, A., LAVAL, C. y ARCHE, M.J. (eds.). *The Grammar Dimension in Instructed Second Language Learning*. Londres. Bloomsbury Academic.

LEE, J. y BENATI, A. (2007). *Second Language Processing*. Continuum. Londres.

LLOPIS GARCÍA, R. (2016). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera* Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcwd5x6 Consulta: 18/9/2018.

LONG, M. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology" en *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 2(1): 39-52. https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon Consulta: 18/9/2018.

MONTRUL, S y SALABERRY, R. (2003). "The Development of Tense/Aspect Morphology in Spanish a Second Language" en LAFFORD, B. y SALABERRY, R. (eds.) *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Washington, DC. Georgetown University Press.

MORALES DE LOS RÍOS, B. (2004). "La oposición aspectual 'canté' / 'cantaba'. Una propuesta didáctica" en *Forma 8: gramática. Enseñanza y análisis.* Alcobendas. SGEL.

NORRIS, J. y ORTEGA, L. (2000). "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis" en *Language Learning*, 50(3):417-

528. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136 Consulta: 18/9/2018.

ORTEGA, L. (2001). "Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación" en *ELUA. Estudios de Lingüística.* Anexo 1:179-211. http://hdl.handle.net/10045/6695 Consulta: 18/9/2018.

PALACIOS ROMERO, A. (2009a) (Trad.). "Atención comunicativa a la forma" de C. Doughty y E. Varela, en PALACIOS ROMERO, A. (Trad.): *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula,* C. Doughty y J. Williams (eds.). Madrid. Edinumen.

PALACIOS ROMERO, A. (2009b) (Trad.). "La atención a la forma: investigación y práctica" de M. Long y P. Robinson, en PALACIOS ROMERO, A. (Trad.): *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula,* C. Doughty y J. Williams (eds.). Madrid. Edinumen.

PALACIOS ROMERO, A. (2009c) (Trad.). "La importancia de la gestión del tiempo en la atención a la forma" de P. Lightbown, en PALACIOS ROMERO, A. (Trad.): *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula,* C. Doughty y J. Williams (eds.). Madrid. Edinumen.

PALACIOS ROMERO, A. (2009d) (Trad.) "Más allá de la atención a la forma: Perspectivas cognitivas sobre el aprendizaje y la práctica de la gramática de la segunda lengua" de R. DeKeyser, en PALACIOS ROMERO, A. (Trad.): *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula,* C. Doughty y J. Williams (eds.). Madrid. Edinumen.

PALACIOS ROMERO, A. (2009e) (Trad.). "Problemas y terminología" de C. Dougthy y J. Williams, en PALACIOS ROMERO, A. (Trad.): *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula,* C. Doughty y J. Williams (eds.). Madrid. Edinumen.

PALACIOS ROMERO, A. (2011a) (Trad.). "Cognición y tareas" de P. Skehan y P. Foster en PALACIOS ROMERO, A. (Trad.): *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas,* P. Robinson (ed.). Madrid. Edinumen.

PALACIOS ROMERO, A. (2011b) (Trad.). "Fundamentos cognitivos de la atención a la forma" de C. Doughty en PALACIOS ROMERO, A. (Trad.): *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas,* P. Robinson (ed.). Madrid. Edinumen.

PALACIOS ROMERO, A. (2011c) (Trad.). "Procesamiento de oraciones" de M. Harrington en PALACIOS ROMERO, A. (Trad.): *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas,* P. Robinson (ed.). Madrid. Edinumen.

PIENEMANN, M. (1985). "Learnability and syllabus construction". en HYLTENSTAM, K. y PIENEMANN, M. *Modelling and assessing second language acquisition*, 23-75. Clevedon. Multilingual Matters.

PIENEMANN, M. (1989). "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses". *Applied linguistics*, 10(1):52-79.

SCHMIDT, R. (2012). "Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning" en CHAN, W.M., CHIN, K.N., BHATT, S. y WALKER, I. (eds.). *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*, p. 27. Boston/Berlín. Walter de Gruyter.

SHARWOOD SMITH, M. (2013). "Possibilities and Limitations of Enhancing Language Input: a MOGUL Perspective" en BENATI, A., LAVAL, C., y ARCHE, M.J. (eds.). *The Grammar Dimension in Instructed Second Language Learning*. Londres. Bloomsbury Academic.

SHINTANI, N. (2015). "The Effectiveness of Processing Instruction and Production-based Instruction on L2 Grammar Acquisition: A Meta-Analysis" en *Applied Linguistics*, 36(3): 306–325. https://doi.org/10.1093/applin/amu067 Consulta: 18/9/2018.

SORUÇ, A., QIN, J., y KIM, Y. (2018). "Comparing the Effectiveness of Processing Instruction and Production-Based Instruction on L2 Grammar Learning: The Role of Explicit Information" en *TESL Canada Journal*, *34*(2), 49-70. https://doi.org/10.18806/tesl.v34i2.1266 Consulta: 18/9/2018.

TOTH, P (2006). "Processing Instruction and a Role for Output in Second Language Acquisition" en *Language Learning,* 56(2): 319-385. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2006.00349.x Consulta: 18/9/2018.

VANPATTEN, B. (2002a). "Processing Instruction: An Update" en *Language Learning* 52(4): 755-803 https://doi.org/10.1111/1467-9922.00203 Consulta: 18/9/2018.

VANPATTEN, B. (2002b). "Processing the Content of Input–Processing and Processing Instruction Research: A Response to DeKeyser, Salaberry, Robinson, and Harrington" en *Language Learning* 45(4): 825-831 https://doi.org/10.1111/1467-9922.00205 Consulta: 18/9/2018.

VANPATTEN, B. (2010)[2]. "Input Processing in SLA" en VANPATTEN, B. (ed.) *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Nueva York. Routledge.

VANPATTEN, B. (2015). "Foundations of processing instruction" en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(2): 91–109. https://doi.org/10.1515/iral-2015-0005. Consulta: 18/9/2018.

VANPATTEN, B. y CADIERNO, T. (1992). "Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction" en *The Modern Language Journal,* 77(1): 45-57. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01944.x Consulta: 18/9/2018.

VANPATTEN, B. y OIKKENON, S. (1996). "Explanation Versus Structured Input in

Processing Instruction" en *Studies in Second Language Acquisition* 18(4): 495-510 https://www.jstor.org/stable/44487928 Consulta: 18/9/2018.

VANPATTEN, B. y LEE, J. (2003)[2]. *Making Communicative Language Teaching Happen*. Boston. McGraw-Hill.

WILLIS, D. Y WILLIS, J. (2007). *Doing Task-Based Teacning*. Cambridge, Cambridge University Press.

WONG, W. (2010). "The Nature of Processing Instruction" en VANPATTEN, B. (ed.) *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Nueva York. Routledge.

Anexo 1

Guion para explicar el pretérito perfecto simple

En español hay 3 formas frecuentes y distintas para hablar del pasado.

1. Presente de *Haber* + participio -> Hoy **he comido** en mi casa.
2. pretérito perfecto simple (indefinido) -> Ayer **comí** en mi casa.
3. Pretérito imperfecto -> De niño **comía** en casa de mis padres.

Hoy vamos a ver la forma 2.

¿Cómo se forma? (En los verbos regulares)

Cant**ar**:

Yo	Cant**é**
Tú	Cant**aste**
Él / ella	Cant**ó**
Nosotros	Cant**amos**
Vosotros	Cant**asteis**
Ellos	Cant**aron**

Com**er /** viv**ir**

Yo	com**í**	viv**í**
Tú	com**iste**	viv**iste**
Él / ella	com**ió**	viv**ió**
Nosotros	com**imos**	viv**imos**
Vosotros	com**isteis**	viv**isteis**
Ellos	com**ieron**	viv**ieron**

¡Ojo!

La sílaba con acento en cada tiempo está subrayada.
La variación para cada persona en este tiempo está en **negrita.**

Iván González Muñoz

Utilizamos este tiempo para hablar de eventos en el pasado, por ejemplo, para contar nuestras actividades del fin de semana pasado.

Utilizamos este tiempo para hablar de la situación expresada por el verbo por completo.
“Vemos” cómo empieza o cómo acaba.

También utilizamos este tiempo para referirnos a los resultados de una acción en el pasado.

Es muy normal encontrar este tiempo junto a expresiones de tiempo que indican pasado, como por ejemplo:
Ayer, **el mes pasado**, **hace tres años**, **la semana anterior**…

Pero ¡cuidado!

- normalmente estas expresiones nos ayudan a entender una frase,
- pero no siempre están ahí para ayudar, por eso es importante saber entender la información que nos da el verbo.

Por ejemplo:

“Como en mi casa” Expresa algo que sucede en la actualidad o que es habitual.
“Comí en mi casa” Expresa algo que sucedió en el pasado, por ejemplo, hace una hora, ayer, hace un mes…

Anexo 2

Guion para explicar el pretérito imperfecto

En español hay 3 formas frecuentes y distintas para hablar del pasado.

1. Presente de *Haber* + participio -> Hoy **he comido** en mi casa.
2. Pasado perfecto (indefinido) -> Ayer **comí** en mi casa.
3. Pasado imperfecto -> De niño **comía** en casa de mis padres.

Hoy vamos a ver la forma 3.

¿Cómo se forma? (En los verbos regulares)

Cant**ar**:

Yo	Cant<u>a</u>**ba**
Tú	Cant<u>a</u>**bas**
Él / ella	Cant<u>a</u>**ba**
Nosotros	Cant<u>á</u>**bamos**
Vosotros	Cant<u>a</u>**bais**
Ellos	Cant<u>a</u>**ban**

Com**er /** viv**ir**

Yo	com<u>í</u>**a**	viv<u>í</u>**a**
Tú	com<u>í</u>**as**	viv<u>í</u>**as**
Él / ella	com<u>í</u>**a**	viv<u>í</u>**a**
Nosotros	com<u>í</u>**amos**	viv<u>í</u>**amos**
Vosotros	com<u>í</u>**ais**	viv<u>í</u>**ais**
Ellos	com<u>í</u>**an**	viv<u>í</u>**an**

¡Ojo!

La sílaba con acento en cada tiempo está <u>subrayada.</u>
La variación para cada persona en este tiempo está en **negrita.**

Utilizamos este tiempo para hablar de costumbres en el pasado, por ejemplo, para contar nuestras actividades cuando éramos niños.

Utilizamos este tiempo para hablar de una parte de la situación expresada por el verbo.
No “vemos” cómo empieza ni cómo acaba.

También utilizamos este tiempo para expresar costumbres o sucesos habituales en el pasado.

A veces encontramos este tiempo junto a expresiones de tiempo que indican pasado, como por ejemplo:
Cuando era joven, durante los últimos tres años, durante dos meses, hace cuatro años....
Pero ¡cuidado!

- normalmente estas expresiones nos ayudan a entender una frase,
- pero no siempre están ahí para ayudar, por eso es importante saber entender la información que nos da el verbo.

Por ejemplo:

“Como en mi casa” Expresa algo que sucede en la actualidad o que es habitual.
“Comía en mi casa” Expresa algo que sucedió en el pasado, posíblemente una costumbre que yo tenía.

A veces nos encontramos este verbo “enterrado” en el centro de una frase. Por ejemplo:

Cuando te visité, **hablabas** por teléfono.
Te visitaba mucho cuando **vivías** en el centro de la ciudad.

Sabemos que es más difícil fijarnos en los elementos que quedan en el medio de la frase. Pero hay que tener cuidado por pueden ser muy importantes para entender lo que se dice.

Anexo 3

Guion para explicar las diferencias entre el perfecto simple y el imperfecto.

En español hay 3 formas frecuentes y distintas para hablar del pasado.

1. Presente de *Haber* + participio -> Hoy **he comido** en mi casa.
2. Pasado perfecto (indefinido) -> Ayer **comí** en mi casa.
3. Pasado imperfecto -> De niño **comía** en casa de mis padres.

Hoy vamos a ver cómo usar la forma 2 y la forma 3.

Muchas personas que aprenden español piensan algo parecido a esto alguna vez:
"¿Por qué hay tantos pasados en español?, en mi lengua solo tenemos uno y no necesitamos más".

La respuesta corta es que en español utilizamos distintos tiempos para expresar lo que en otras lenguas se expresa de otras maneras, por ejemplo, con palabras que acompañan al verbo.

Vamos a ver cuál es la diferencia entre estos dos tiempos:

Utilizamos el imperfecto para hablar de costumbres en el pasado, por ejemplo, para contar nuestras actividades cuando éramos niños.
en cambio, utilizamos el perfecto simple para hablar de acciones que realizamos un número de veces limitado en el pasado.
"Cuando era niño montaba en bici", significa que tenía la costumbre de montar en bici
"cuando era niño monté en bici", significa que lo hice una, dos, o varias veces, pero no era una costumbre.

Es habitual encontrar los dos tiempos en la misma frase:
"Ya salías de casa cuando llegué".
En estos casos el imperfecto indica una acción que se prolonga en el tiempo, y el pretérito perfecto simple una acción puntual que sucede mientras la otra todavía dura.
"Me llamaron al teléfono cuando todavía dormía".
En estos casos el no "vemos" cómo la acción del verbo en imperfecto empieza, tampoco como acaba. Al contrario, "vemos" empezar y acabar al verbo en perfecto simple.