

Un estudio sobre la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido a estudiantes malteses de ELE

Blanca Palacio Alegre

Nebrija Universidad.

palacio.alegre@gmail.com

Palacio Alegre, B. (2013). Un estudio sobre la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido a estudiantes malteses de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

Este estudio analiza la adquisición de la oposición imperfecto-indefinido en ELE a través de una instrucción gramatical explícita basada en la Gramática Cognitiva (Langacker 1987, 1991) en combinación con actividades gramaticales diseñadas según las pautas de la Instrucción de Procesamiento (VanPatten 1996, 2002, 2004, 2007). Se plantea la consideración de que la influencia que condiciona la decisión del aprendiente en la elección de imperfecto o indefinido induciéndolo a error no procede de la propia categoría de aspecto léxico sino de la inadecuación de las reglas gramaticales que habitualmente se han ofrecido para la descripción de esta oposición. Los resultados obtenidos no revelaron evidencias de una posible influencia del aspecto léxico del verbo sobre los estudiantes tras la instrucción. Sin embargo, los aprendientes manifestaron una mayor dificultad de procesar estructuras independientes o coordinadas sin relación lógica de subordinación temporal, por lo que puede concluirse que no fueron capaces de extrapolar con éxito total la explicación cognitiva operativa del contraste imperfecto-indefinido desde las oraciones subordinadas temporales con cuando a otra clase de estructuras oracionales.

Palabras clave: Gramática Cognitiva, Instrucción de Procesamiento, imperfecto, indefinido, aspecto léxico

ABSTRACT

This study analyses the acquisition of Spanish Imperfecto and Indefinido within an explicit grammar instruction based on Cognitive Grammar (Langacker 1987, 1991) in combination with grammatical activities designed according to the guidelines established by the Processing Instruction (VanPatten 1996, 2002, 2004, 2007). It is suggested that the assumed influence which the lexical aspect of a verb exerts over the learner's decision when choosing wrongly Imperfecto or Indefinido is not due to the Aktionsart itself but to the inadequacy of the traditional grammatical rules explaining the opposition between the Spanish past tenses. Results revealed no evidence of any influence over students owing to lexical aspect after the instruction. Nevertheless, learners showed higher difficulty in processing independent or coordinate clauses with no logical relation to temporal subordination. Thus, students were not able to extrapolate with entire success the cognitive and operational explanation for the contrast Imperfecto-Indefinido from subordinate time clauses with cuando onto other types of clauses.

Keywords: Cognitive Grammar, Processing Instruction, Imperfecto, Indefinido, lexical aspect

1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

En esta comunicación se va a presentar un resumen de los resultados de una investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la oposición imperfecto-indefinido que se llevó a cabo con 22 estudiantes malteses adultos de nivel A1 del Centro Cultural Hispano-Maltés (La Valeta, Malta), que no habían tenido contacto previo con los tiempos del pasado en español (1).

Los objetivos de este estudio fueron, por una parte, evaluar la efectividad de un tipo de instrucción gramatical explícita para la oposición imperfecto-indefinido, fundamentada en la combinación de los principios de la Gramática Cognitiva con la Instrucción de Procesamiento, y determinar si este tipo de instrucción contrarresta la supuesta influencia negativa que el aspecto léxico ejerce sobre el aprendiente a la hora de elegir entre pretérito imperfecto e indefinido; por otra parte, nuestro estudio también pretendía comprobar si el aprendiente podía generalizar la citada descripción gramatical desde un tipo muy concreto de oraciones a otra clase de estructuras oracionales, esto es, desde las oraciones subordinadas temporales con *cuando* a estructuras independientes o coordinadas.

La justificación de nuestro estudio surge de la propia oposición imperfecto-indefinido, dado que a menudo constituye un aspecto complejo de la gramática del español. Esta cuestión gramatical entraña dificultad no solo para el estudiante extranjero de ELE sino también para los propios profesores que nos enfrentamos a la tarea de explicarla en el aula. A esa dificultad se suman, además, las a menudo inadecuadas descripciones gramaticales que encontramos en manuales y gramáticas de ELE al uso, lo que pone de manifiesto la necesidad de nuevos planteamientos en la descripción de esta oposición.

El marco teórico en el que se desarrolló nuestro estudio fue el Modelo de Procesamiento del *Input*, desarrollado por VanPatten en diferentes trabajos (1996, 2002, 2004, 2007). Dentro de este modelo, se siguieron los principios de la denominada Instrucción de Procesamiento para el diseño de actividades sobre la oposición de los pretéritos destinadas al estudiante extranjero. La otra vertiente desde la que se diseñó esta investigación fue la Gramática Cognitiva (Langacker 1987, 1991), a partir de la cual se diseñaron las explicaciones gramaticales sobre la oposición imperfecto-indefinido. Desde esta perspectiva, se revalida la distinción aspectual de los pretéritos imperfecto e indefinido por su carácter no terminativo y terminativo, respectivamente, planteada por Alarcos (1994).

En lo referido al método de nuestra investigación y debido a limitaciones de tiempo y espacio, presentaremos aquí únicamente dos de las seis preguntas de investigación con sus hipótesis derivadas que componían el estudio y que son las siguientes:

P5. ¿Será mayor el número de errores debidos a la influencia del aspecto léxico del verbo, tanto en las tareas de interpretación como en las de producción, que el número de errores no debidos a esa influencia?

H5. No existirán diferencias significativas entre el número de errores debidos a la influencia del aspecto léxico del verbo y el número de errores no debidos a esa influencia en ambos tipos de tarea.

P6. ¿Presentarán mayor dificultad las estructuras independientes o coordinadas que las subordinadas temporales con *cuando*, tanto a la hora de realizar tareas de interpretación como de producción?

H6. Las estructuras independientes o coordinadas presentarán un mayor número de errores que las subordinadas temporales *concuando*, tanto en tareas de interpretación como de producción.

Para dar respuesta a las preguntas mencionadas, se trabajó con una variable dependiente, definida por el porcentaje de errores cometidos, y con cuatro variables independientes. La primera variable independiente es el tipo de tarea realizada, siendo o bien de interpretación o bien de producción. La segunda variable independiente la constituye el tiempo verbal, es decir, si se trata de pretérito imperfecto o de pretérito indefinido. La tercera variable independiente la conforma el aspecto léxico del verbo, perfecto o imperfecto, para analizar si este factor ejerce algún tipo de influencia sobre la selección de imperfecto o indefinido. La cuarta variable independiente es el tipo de estructura lingüística, esto es, si la forma meta se halla en oraciones subordinadas temporales *concuando* o en estructuras independientes o coordinadas.

Los materiales que se utilizaron con el grupo de estudiantes malteses consistieron en un test inicial *opretest*, un protocolo de instrucción, un protocolo de recuperación *oposttest* y un cuestionario de información personal. En cuanto al procedimiento de la investigación, en la Semana 1 tuvo lugar la realización del *pretest*. Seguidamente se procedió a impartir el protocolo de instrucción, una sesión de clase de 45 minutos de duración. La instrucción contenía una hoja de explicación gramatical y una serie de tareas, tanto de interpretación como de producción. Durante la corrección en clase de las actividades de la instrucción, la profesora se limitó a confirmar o rectificar las respuestas correctas o incorrectas, sin aportar ninguna explicación adicional a la explicación cognitiva aspectual ni otro tipo de ejemplos. De esta forma, se garantizaba que lo que se mediría en los resultados era el efecto de la instrucción en sí misma, plasmada en la hoja de explicación gramatical, y no el posible efecto de explicaciones o ejemplos adicionales proporcionados por la docente. En la Semana 2 se realizó el *posttest*, que incluía tareas de interpretación y de producción, y se les ofreció a los estudiantes la realización voluntaria de un cuestionario personal para recabar información adicional sobre el grupo de participantes.

Como se ha señalado anteriormente, el diseño de las actividades respondía a las pautas de la Instrucción de Procesamiento, por lo que las actividades de interpretación eran actividades de *input* estructurado. Además, siguiendo a Llopis (2011), también se estructuró el *output* por lo que podemos hablar de actividades de *output* estructurado para definir el tipo de actividad que se utilizó en las tareas de producción.

En cuanto a las tareas de interpretación, se establecieron dos modelos de actividad para el protocolo de instrucción. En el primer modelo de actividad de interpretación, se presentaba una pareja de enunciados idénticos donde la alternancia entre imperfecto e indefinido era posible (conllevando en cada caso un cambio de significado) ante la cual el estudiante debía relacionar cada forma verbal con la interpretación de su significado. En el segundo modelo de actividad de interpretación, debía relacionarse el comienzo de cada enunciado que contenía cada forma con su final adecuado. Se ofrecen muestras de ambos modelos de actividad en la Figura 1 y en la Figura 2, respectivamente:

3) Cuando semarchaba/marchó de la fiesta apareció su ex novia.	(.....) (.....)	Se encontró con su ex novia. No vio a su ex novia.
---	------------------------	---

Figura 1. Muestra de ítem de interpretación - protocolo de instrucción (I)

3) ? Cuando escribía su última novela se puso muy enfermo...	?... por eso no pudo ir a firmar ejemplares para sus fans.
? Cuando escribió su última novela se puso muy enfermo...	?... y no pudo terminarla.

Figura 2. Muestra de ítem de interpretación - protocolo de instrucción (II)

Para el diseño de las tareas de interpretación del *posttest* se partió de los mismos modelos de las actividades de interpretación contenidas en la instrucción. No obstante, la estructura de estas actividades fue modificada para el *posttest*. En este solo se le ofrecía al aprendiente una única forma verbal de pretérito en cada ítem (y no dos alternantes) a la que debía responder interpretándola. Este proceder puede comprobarse comparando las Figuras 3 y 4, que se muestran a continuación, con las Figuras 1 y 2 que se han expuesto más arriba.

1) Cuando el ladrón escondió las joyas apareció la policía.	a) La policía vio dónde las escondió. b) La policía no vio las joyas.
--	--

Figura 3. Muestra de ítem de interpretación - *posttest* (I)

1) Ayer Anavenía a cenar a casa...	a) ...pero bebió demasiado y le sentó mal la cena.
	b) ...pero se puso enferma y me llamó por teléfono para cancelar la cena.

Figura 4. Muestra de ítem de interpretación - *posttest* (II)

En cuanto a las tareas de producción, se estableció únicamente un modelo de actividad para el protocolo de instrucción. En este caso, además, la estructura de este modelo de actividades de producción no fue modificada para *el posttest*. Debe destacarse que en estas tareas de producción la forma que producían los aprendientes se convertía, a su vez, en un *input* que tenían que procesar para responder a la pregunta con que se encontraban a continuación de cada ítem de la actividad. Esto pone de manifiesto que la relación entre *input* y *output* y, por tanto, el proceso de adquisición puede ser circular, en el sentido de que las propias producciones del alumno pueden funcionar como *input* para su interlengua. Una muestra de ítem de producción puede observarse en la Figura 5:

5) Cuando el avión _____ (aterrizar) Raquel sacó varias fotos.
¿Tomó las fotografías en tierra? Sí / No

Figura 5. Muestra de ítem de producción - protocolo de instrucción

En el ejemplo citado puede observarse cómo el aprendiente dispone de la doble opción de producir tanto la forma del imperfecto como la del indefinido. No obstante, su posterior respuesta a la pregunta correspondiente deberá ser coherente con la forma que ha elegido producir. Si el estudiante produce *Cuando el avión aterrizaba Raquel sacó varias fotos*, deberá marcar la opción de *No*. Por el contrario, si el estudiante produce *Cuando el avión aterrizó Raquel sacó varias fotos*, la respuesta adecuada será *Sí*.

Finalmente, también queremos señalar que otro cambio fundamental en las actividades tanto de interpretación como de producción *del posttest* con respecto a las del protocolo de instrucción fue la introducción en *el posttest* de estructuras independientes o coordinadas junto a las oraciones subordinadas temporales *concuando*, que habían constituido el único tipo de oración en la totalidad de los ítems del protocolo de instrucción. La introducción en *el posttest* de una estructura novedosa respondía precisamente a uno de nuestros objetivos investigadores, el de comprobar si el aprendiente era capaz de generalizar la explicación cognitiva operativa del contraste imperfecto-indefinido desde un tipo muy concreto de oraciones (las subordinadas temporales *concuando*) al resto de estructuras oracionales.

2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras el tratamiento estadístico de los datos obtenidos, para nuestra pregunta de investigación P5 se observó que no existían diferencias significativas entre el número de errores debidos a la influencia del aspecto léxico del verbo y el número de errores no debidos a esa influencia, dentro de las tareas tanto de interpretación como de producción. Por tanto, se verificó la hipótesis inicial de H5 para ambos tipos de tarea.

En cuanto a nuestra pregunta de investigación P6, el análisis estadístico de los resultados reveló que sí existían diferencias significativas en el número de errores cometidos según la estructura fuese o bien independiente o coordinada o bien subordinada temporal *concuando*, dentro de las tareas de interpretación. La media de errores cometidos fue mayor en estructuras independientes o coordinadas que en subordinadas temporales *concuando*. Por tanto, se verificó la hipótesis inicial de H6 para las tareas de interpretación.

No obstante, dentro de las tareas de producción se observó que no existían diferencias significativas en el número de errores cometidos según la estructura fuese o bien independiente o coordinada o bien subordinada temporal *concuando*. La media de errores cometidos en uno y otro tipo de estructura fue similar y, por tanto, nuestra hipótesis inicial de H6 no se verificó para las tareas de producción.

Los resultados obtenidos a partir de este último análisis estadístico nos llevaron a examinar con detenimiento las estructuras que habíamos considerado independientes o coordinadas en las tareas de producción *del posttest* y que reproducimos a continuación:

(1) Antonio (volver) a casa y empezó a llover.

- (2) *Mira, esta novela me (parecer) muy aburrida.*
(3) *Mi abuelo (jugar) al ajedrez con su mejor amigo y se quedó dormido.*
(4) *Javier (salir) del hotel pero tuvo que volver a la habitación.*

Fuimos conscientes de que a pesar de la apariencia de estructuras independientes o coordinadas que poseen las oraciones (1)-(4), en todas ellas –excepto en el caso de (2)– existe una relación lógica de subordinación temporal, aunque se evite la construcción con la conjunción cuando. Dicha relación puede constatarse en las siguientes transformaciones de los citados ejemplos:

- (1a) *Cuando Antonio volvía/volvió a casa empezó a llover.*
(3a) *Cuando mi abuelo jugaba/jugó al ajedrez con su mejor amigo se quedó dormido.*
(4a) *Cuando Javier salía/salió del hotel tuvo que volver a la habitación.*

Por tanto, es posible que el aprendiente percibiera la relación de subordinación temporal subyacente en estas estructuras. Ello explicaría, entonces, un menor número de errores cometidos en la variable de producción de estructuras independientes o coordinadas y, por tanto, unos resultados estadísticos similares a los obtenidos en la producción de subordinadas temporales *concuando*. Contemplada esta circunstancia, los resultados obtenidos en nuestro estudio para la producción de estructuras independientes o coordinadas no desmentirían que exista una mayor dificultad en el procesamiento de estas estructuras frente a las subordinadas temporales *concuando*.

3. CONCLUSIONES

Los aprendientes no encontraron una mayor dificultad ante la interpretación o producción de combinaciones ‘menos esperables’ (imperfecto / verbo perfectivo e indefinido / verbo imperfectivo) que de asociaciones ‘más esperables’ (imperfecto / verbo imperfectivo e indefinido / verbo perfectivo) tras una instrucción gramatical basada en la Gramática Cognitiva y la Instrucción de Procesamiento.

Por tanto, la influencia que condiciona al aprendiente en la elección de imperfecto o indefinido induciéndolo a error puede no proceder de la propia categoría de aspecto léxico sino de la inadecuación de las reglas gramaticales. Una aproximación gramatical cognitiva y operativa puede contrarrestar esta supuesta influencia negativa del modo de acción de los verbos.

Los aprendientes manifestaron una mayor dificultad de procesar estructuras independientes o coordinadas sin relación lógica de subordinación temporal, por lo que puede concluirse que no fueron capaces de extrapolar con éxito total la explicación cognitiva operativa del contraste imperfecto-indefinido desde las oraciones subordinadas temporales *concuando* a otra clase de estructuras oracionales. Por esta razón, esta explicación del contraste imperfecto-indefinido no debe solo incidir en las oraciones subordinadas temporales *concuando* sino que debe abarcar otros tipos de estructuras oracionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Llopis, R. (2011). *Gramática Cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera [CD-ROM]*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

VanPatten, B. (2002). *Processing instruction: an update*. *Language Learning*, 52 (4): 755-803.

VanPatten, B., ed. (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

VanPatten, B. (2007). *Input Processing in Adult Second Language Acquisition*. En: B. VanPatten y J. Williams, eds. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 115-136.

ANEXO

¹ Esta investigación fue defendida en la Universidad Nebrija para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del ELE en 2011.