

Studien zur
romanischen Sprachwissenschaft
und interkulturellen Kommunikation

HERAUSGEGEBEN VON GERD WOTJAK

María Cecilia Ainciburu (ed.)

La adquisición del sistema verbal del español

Datos empíricos del proceso de aprendizaje
del español como lengua extranjera

Band 118



PETER LANG
EDITION

El libro tiene como objetivo explorar uno de los fenómenos de aprendizaje que se considera tradicionalmente como central en esta lengua y en relación a los estudiantes de lengua extranjera. Contiene un capítulo introductorio al fenómeno y una secuencia de estudios monográficos con abundante aporte de datos empíricos sobre la alternancia de tiempos y modos, y la combinatoria de los mismos, relativos a diferentes grupos de aprendientes de una gran variedad de lenguas maternas y contextos de enseñanza. El último capítulo relaciona las conclusiones de las diferentes investigaciones con el plano psicolingüístico y didáctico, lo que permite tener un panorama general no teórico o deductivo, sino consolidado por aportes empíricos provenientes de metodologías afianzadas en la Lingüística aplicada.

María Cecilia Ainciburu es docente de posgrado en Universidad Nebrija (España) y en la Università degli Studi di Siena (Italia). Investiga y publica sobre Adquisición de lenguas extranjeras, Aprendizaje de vocabulario y usos del español en ámbito académico y profesional.



La adquisición del sistema verbal del español

STUDIEN ZUR ROMANISCHEN
SPRACHWISSENSCHAFT UND
INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION

Herausgegeben von Gerd Wotjak

BAND 118



PETER LANG
EDITION

María Cecilia Ainciburu (ed.)

La adquisición del sistema verbal del español

Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español
como lengua extranjera



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier.
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

ISSN 1436-1914
ISBN 978-3-631-73041-6 (Print)
E-ISBN 978-3-631-73042-3 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-73043-0 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-73044-7 (MOBI)
DOI 10.3726/b11574

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2017
Alle Rechte vorbehalten.
Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Índice

<i>María Cecilia Ainciburu</i> A modo de prólogo.....	7
<i>María Luisa Regueiro Rodríguez</i> El sistema verbal como eje de reflexión semántica.....	15
<i>Ignacio Arroyo Hernández</i> La adquisición de construcciones existenciales y locativas con 'haber' y 'estar'.....	49
<i>María José Barrios Sabador</i> La expresión de la probabilidad en el nivel B2. Diagnóstico de dificultades	83
<i>Inés Fessi</i> Adquisición y transferencia de tiempo y aspecto en español como L3	115
<i>Pei-wen Mao</i> Distinción aspectual para los sinohablantes de ELE	149
<i>Blanca Palacio Alegre</i> Oposición imperfecto-indefinido y tipos de predicados: un estudio con aprendientes alemanes	173
<i>Patricia Rodríguez López</i> Análisis de interlengua de los rasgos gramaticales y léxico-semánticos con los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>	201
<i>Carlos Soler Montes</i> La variación gramatical y el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado en el contexto del español como lengua extranjera.....	235
<i>Marco Antonio Vázquez</i> El uso del imperfecto e indefinido por parte de estudiantes suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2	267

Marta Baralo Ottonello

Significado psicolingüístico y didáctico de los datos empíricos sobre la adquisición del sistema verbal en español no nativo.....	295
Referencias Bibliográficas.....	317
Abreviaturas.....	347
Figuras y Tablas	349
Sobre los Autores.....	353

Ignacio Arroyo Hernández

La adquisición de construcciones existenciales y locativas con ‘haber’ y ‘estar’

Abstract: *This chapter explores the issue of the acquisition of existential and locative constructions in Spanish with haber and estar. By means of two experiments with Italian learners, the author assesses the effectiveness of a methodology based on the principles of attention to form and processing instruction.*

1. Introducción

El castellano se sirve de los verbos ‘haber’ y ‘estar’ para elaborar construcciones existenciales-presentativas y locativas. Se trata de construcciones emparentadas, aunque de efectos diferentes desde el punto de vista informativo. Como señala Moreno Cabrera (1991: 567), las construcciones existenciales, locativas y posesivas están íntimamente unidas en las lenguas más diversas del orbe, y suelen encuadrarse en un ‘paradigma locativo universal’. La conexión entre existencia y locatividad es muy natural desde el punto de vista semántico pues, como indica Baralo (2004: 3.2), “una forma de decir que una cosa existe es predecir de ella que está en un lugar determinado”. De hecho, las oraciones existenciales pueden describirse como implícitamente locativas, pues la aserción de que algo existe o existió requiere una complementación locativa antes de que pueda interpretarse (Lyons 1977: 403). El contraste entre ambas construcciones es de gran rentabilidad para la comunicación, pues la presentación e identificación de objetos en el espacio (real o metafórico), así como la afirmación o negación de su propia existencia son necesidades comunicativas imprescindibles. Resultaría, pues, esperable un alto grado de interés hacia estas construcciones por parte de la Lingüística aplicada a la enseñanza y adquisición del castellano como lengua extranjera. A la fecha de inicio del presente estudio, el panorama era, por el contrario, bien distinto.

El tratamiento recibido por las construcciones existenciales y locativas en los diversos manuales de ELE consultados reproducía fielmente los planteamientos de la gramática más tradicional, que invocaba exclusivamente los conceptos de definitud e indefinitud para caracterizar el funcionamiento de los operadores ‘haber’ y ‘estar’. Esto se plasmaba en una simplificación de la oposición que consideramos perjudicial para los estudiantes. Siguiendo los cánones de la llamada ‘atención a las formas’ (Ortega 2001: 11), se invitaba al alumno a vincular de manera automática ciertos elementos lingüísticos con cada operador (numerales, nombres propios, artículos determinados o indeterminados, etc.), y a rechazar del mismo modo otros, con el criterio subyacente de la definitud / indefinitud, pero sin reflexión alguna, sin toma de conciencia gramatical y sin consideración del contenido comunicativo. Esta metodología simplificadora, que se reflejaba en las actividades propuestas

para trabajar la oposición, no solo no permite al alumno forjarse en su mente una representación gramatical rigurosa y fundamentada en la expresión de contenidos, sino que provoca *a posteriori* que la aparición de numerosos contraejemplos en la lengua real, más allá de las formas aisladas y descontextualizadas, resulte inexplicable para él. De la misma forma, ocasiona una marcada ausencia de recursos en el estudiante para afrontar casos no previstos en las correspondencias de formas: ‘¿quién está / hay ahí?’ representaría para el alumno una oposición incomprensible. Incluso cuando la explicación se dota de un fundamento léxico-semántico, superando así la mera correspondencia entre formas, el alumno debe aceptar taxativamente que el operador ‘haber’ nunca puede funcionar seguido de sintagmas definidos, con especial hincapié en los encabezados por artículos determinados. Tal prohibición, sustanciada en el llamado ‘efecto de definitud’, presenta numerosas excepciones, de las que dan cuenta trabajos como Leonetti (1999, 2008) o la NGLE (2009), y que son perfectamente naturales para muchos hablantes nativos, como ‘en la plaza había la confusión de siempre’.

Este déficit en el tratamiento reservado a las construcciones existenciales y locativas resulta sorprendente cuando se constata que el error en su uso representa una presencia habitual en los trabajos de interlengua con informantes de lengua materna y niveles de competencia distintos, como Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993) o Sánchez Iglesias (2003). Según Vázquez (1991: 169), no debe extrañar que, en virtud de la cercanía entre ambas construcciones, estas se neutralicen en la interlengua de los estudiantes en las primeras fases del aprendizaje. Resulta frecuente, además, a la luz de nuestra experiencia personal en el aula de ELE, encontrar errores incluso en alumnos pertenecientes a niveles muy elevados de conocimiento y dominio de nuestra lengua. Muchos de estos errores reaparecen cuando parecían superados, por lo que la fosilización constituye un peligro real. Sin embargo, vemos con frecuencia que incluso en los materiales en los que la oposición sí recibe atención en un primer momento, en un segundo momento esta tiende a desaparecer casi completamente.

Parece posible afirmar, en virtud de cuanto hemos afirmado hasta aquí, que tales estructuras parecen presentar un alto grado de dificultad para quienes han de adquirirlas. DeKeyser sostiene que la dificultad psicolingüística fundamental de la adquisición es “*grasping the form-meaning relationship while processing a sentence in the L2*” (2005: 3). Adquirir el mapa de las correspondencias entre la forma y el significado puede resultar difícil si el vínculo entre la forma y el significado no es transparente. La falta de transparencia, para DeKeyser (2005: 8), puede deberse al menos a tres factores: el carácter opcional (*optionality*), la opacidad (*opacity*) y la redundancia (*redundancy*). El carácter opcional de ciertos elementos, como por ejemplo los sujetos nulos en español o italiano (*null subjects*), puede complicar la adquisición. Sin embargo, la elección entre las estructuras con ‘haber’ o ‘estar’ radica en la intención comunicativa del hablante, por lo que no revisten carácter opcional, en el sentido de variación libre. La opacidad se da cuando un morfema gramatical se manifiesta a través de diversos alomorfos o, sobre todo, cuando hay homofonía en alomorfos que se corresponden con morfemas gramaticales diferentes. No cabe, sin embargo, afirmar que la oposición objeto de nuestro estudio sea opaca en este

sentido. Redundancia, en palabras de DeKeyser (2005: 8), significa que “*the form at issue is not semantically necessary because its meaning is also expressed by at least one other element of the sentence*”. El problema de la adquisición de las construcciones con ‘haber’ y ‘estar’ por medio de metodologías tradicionales puede complicarse por un fenómeno que podríamos calificar de transferencia de instrucción (*transfer of training*). El estudiante, inducido por la instrucción recibida, encomienda el procesamiento semántico de las secuencias con ‘haber’ y ‘estar’ a los elementos que siguen a dichos verbos y los convierte, de este modo, en redundantes. Se alimenta así en los aprendices una falsa presunción de redundancia, que complica el aprendizaje e induce al estudiante al error.

De todo lo anterior se deriva que nos encontramos antes estructuras especialmente importantes desde el punto de vista comunicativo, altamente recurrentes desde el punto de vista del discurso nativo, relativamente poco estudiadas desde el punto de vista de la lingüística teórica e insuficientemente tratadas desde el punto de vista de la didáctica. No constaban, a la fecha de inicio del estudio, estudios que integraran todos estos puntos de vista y fueran más allá examinando los aspectos adquisicionales mediante la experimentación. De ahí que nos propusiéramos contribuir al conocimiento de este ámbito mediante un trabajo de investigación básica y aplicada. Se trataba de establecer un modelo teórico del aspecto que nos ocupa, que sirviera de base para desarrollar una versión pedagógica accesible, con un metalenguaje adecuado para el aula, acompañada por unos materiales didácticos elaborados conforme a los principios de la ‘atención a la forma’ (AF) y del modelo del ‘procesamiento del input’ (PI) (VanPatten 1996, 2002, 2003) y la metodología de la ‘instrucción de procesamiento’ (IP) que lo lleva a la práctica. Todo ello fundamentaba una doble investigación aplicada, primaria, empírica y cuantitativa, que es el foco de la atención del presente capítulo. En un primer momento, que constituye el experimento 1, tras haberse implementado en el aula la metodología desarrollada, y tras haber transcurrido cierto tiempo desde este empleo, se recogen datos al respecto para comprobar si los efectos de la metodología en cuestión superan los alcanzados con otra de carácter deductivo, más tradicional. En un momento sucesivo, que constituye el experimento 2, con el objetivo, por un lado, de subsanar carencias de esta primera investigación, reforzando así su validez interna y, por el otro, de comprobar la eficacia de la metodología desarrollada cuando varía el nivel de instrucción y se analizan datos de output oral, se lleva a cabo una segunda investigación empírica y cuantitativa.

En lo que sigue, daremos cuenta de la preparación y el desarrollo de los experimentos y de sus resultados (apartados 2, 3 y 4), para sucesivamente realizar un balance forzosamente crítico de las investigaciones, con la perspectiva del tiempo transcurrido desde entonces (apartado 5).

Por razones de espacio, remitimos al lector interesado a Arroyo Hernández (2017) para obtener información detallada de las distintas fases y resultados de la investigación.

2. Investigación básica y aplicada. Didáctica de las construcciones

2.1. Descripción de las estructuras

‘Haber’ es el verbo existencial por excelencia en castellano. En principio, en enunciados afirmativos, este verbo se emplea para “*assert the existence of the referent of its NP argument*” (Suñer 1982: 26). Las construcciones existenciales con ‘haber’ se caracterizan semánticamente, pues, porque sirven “para introducir referentes de discurso nuevos, o sea, entidades no establecidas cuya existencia y cantidad aseveran” (Leonetti 1999: 815). Matte Bon (1995: 47) señala como función de ‘haber’ “introducir algo en el contexto, aún no mencionado, para darle o negarle existencia”. García-Miguel (2006: 26), por su parte, llama a estas construcciones con ‘haber’ ‘existenciales-presentativas’, puesto que, “*as utterances which introduce a new topic or referent into the discourse, ‘hay’ sentences constitute instances of the ‘presentative function’*” (Hetzron 1975: 374). Bolinger (1977: 92), tratando de distinguir las oraciones existenciales inglesas con *there* de otros tipos de existenciales, introduce un matiz psicológico: la función de las existenciales con *there* no sería tanto “*bringing something into existence*” cuanto “*bringing something into awareness*”. Suñer (1982: 29) considera que esta definición captura adecuadamente el efecto psicológico de las construcciones existenciales españolas con ‘haber’. Ward y Birner (1995: 727) subrayan que las construcciones existenciales no sirven solamente para introducir nuevos referentes discursivos sino también para reintroducir o focalizar referentes que ya han sido mencionados. En la misma línea, Abbott (1997: 107), por su parte, rechaza aceptar como única función de las construcciones existenciales con *there* la introducción de nuevas entidades en el discurso, y enumera posibles funciones desempeñadas por estas construcciones: alertar al interlocutor de la presencia o ausencia de entidades, introducir entidades en el discurso, llamar la atención sobre su ausencia o presencia y reconocer simplemente que existen entidades. Se asume, pues, comúnmente, que las construcciones existenciales son “*inherently existential*” y “*furthermore, presentational by virtue of their function in the discourse*” (Suñer 1982: 29). En el dinamismo de un discurso, la información de la existencia es previa a la de la localización (Bermejo 2001: 46). Un rasgo sintagmático que así lo demuestra es el uso habitual de determinantes indefinidos (presentadores) con ‘haber’ (existencia) y de determinantes definidos (reconocedores) con ‘estar’ (localización). En consecuencia, con frecuencia, un primer acercamiento a estos dos operadores que usamos en español para hablar de la existencia y presencia de entes animados o inanimados gravita en torno a los conceptos de definitud e indefinitud sintáctica. En español, al igual que en muchas otras lenguas, los contextos existenciales presentan el llamado ‘efecto de definitud’, en virtud del cual los sintagmas nominales definidos quedan excluidos tras el verbo ‘haber’, a diferencia de los sintagmas indefinidos, que sí resultan aceptables. La condición de adecuación que las oraciones con ‘haber’ imponen a los sintagmas nominales se ha de vincular con la función atribuida a las construcciones existenciales. La construcción existencial exige que

no se dé por supuesta en el contexto la existencia del referente. Los determinantes indefinidos o débiles resultan siempre aceptables en los contextos existenciales porque no contienen presuposiciones sobre la existencia y la unicidad del referente y, en consecuencia, no contradicen las condiciones de adecuación de la construcción con ‘haber’. Por el contrario, los determinantes definidos o fuertes son típicamente presuposicionales, e indican el grado de accesibilidad del referente, de manera que la condición de adecuación central para un sintagma definido será la existencia de entidades en el conjunto denotado. El efecto de definitud, que subyace frecuentemente a las descripciones de las estructuras existenciales y locativas como construcción puramente formal, puede, por tanto, explicarse en términos de incompatibilidad semántica e informativa: la naturaleza presuposicional de los determinantes fuertes o definidos choca con la *novelty condition* de los contextos existenciales. El predicado existencial confiere al sintagma nominal sus propiedades referenciales, al aseverar o negar su existencia. Por el contrario, los sintagmas definidos son independientes, porque la definitud es precisamente la garantía de accesibilidad del referente. El cumplimiento del requisito de información nueva que imponen las construcciones existenciales es en realidad compatible con la definitud, puesto que, la dicotomía definitud/indefinitud no es paralela a la dicotomía información consabida/información nueva. Lo demuestra la gramaticalidad de secuencias como ‘no hay la menor posibilidad de que suspendas este examen’ o ‘hay los mismos jugadores en los dos equipos’, donde ciertos factores sintáctico-pragmáticos habilitan o legitiman a los determinantes fuertes en esas construcciones (Leonetti 1999). Las estructuras con ‘haber’ y sintagmas definidos representan casos marcados, y resultan a nuestro juicio particularmente interesantes porque, al llevar la situación semántica e informativa al límite, nos permiten descubrir los verdaderos confines de la oposición, esto es, qué aspecto es el mínimo común denominador de las estructuras existenciales, en oposición a las estructuras locativas.

Las construcciones con ‘estar’ poseen una función informativa distinta respecto a las construcciones existenciales con ‘haber’: se limitan, en principio, a relacionar un predicado locativo con un argumento sujeto que suele ser temático y que puede perfectamente ser definido. Este argumento recibe la interpretación fuerte, lo que lo habilita precisamente para ser el elemento del cual se predica la localización.

La oposición entre las construcciones existenciales y locativas constituye, pues, un asunto intrincado, porque en el mecanismo que la rige intervienen elementos de sintaxis, semántica y pragmática, constituyendo la estructura informativa el punto de partida más fructífero, en nuestra opinión, para el análisis y para el desarrollo de una versión pedagógica del mismo.

Quedan fuera de esta descripción construcciones cercanas como las presentativas con ‘estar’ seguido de elementos indefinidos, o de puesta en escena, sobre las que puede verse Arroyo Hernández (2010, 2013).

2.2. Una versión pedagógica para las construcciones existenciales y locativas

La enseñanza explícita de la gramática en el aula de ELE requiere una concepción de la gramática y un metalenguaje específicos. Se plantea así el problema de cómo construir versiones pedagógicas de las descripciones gramaticales. En palabras de Gómez del Estal (2004), “una regla de gramática pedagógica consiste en la formulación de una relación FORMA-SIGNIFICADO que permita a sus usuarios comprender los enunciados que la contienen como lo hace un hablante nativo y, a su vez, producir enunciados correctos y adecuados aprovechando dicha relación”. Entendidas así, las reglas mantienen una relación estrecha con la lengua, por un lado, y con el estudiante, por otro. Por ello, habrán de ser adecuadas tanto lingüística como didácticamente. Para respetar las condiciones relativas a la adecuación, las reglas “deben centrarse en la explicación y predicción de los enunciados lingüísticos en situaciones concretas de comunicación” (Gómez del Estal 2004). El nivel de decisión en el que se mueve un aprendiz a la hora de optar por una u otra forma es el propio del discurso y no el de la oración. El nivel de decisión en que se mueve el estudiante es, como se ve, el que nace de las propias situaciones de comunicación: ‘¿qué debo decir si quiero expresar tal cosa?’ Por esta razón, nuestra presentación de las construcciones pretende dar respuesta al estudiante cuando este se plantea preguntas como: ¿qué debo decir si quiero presentar cosas por primera vez en el discurso?, ¿qué debo decir si quiero introducir elementos en el discurso? Teniendo en cuenta estas consideraciones y las características de los alumnos que participan en nuestro estudio, desarrollamos una presentación didáctica del aspecto lingüístico que nos interesa. Esta presentación excluye dicotomías metalingüísticas complejas para hacer hincapié, en cambio, en la estructura informativa como punto de partida para el establecimiento de sentidos operativos básicos. Así, destacamos, por un lado, que el aporte de información nueva, en cuanto introducción de nuevos elementos en el discurso, se realiza mediante las construcciones con ‘haber’, que presentan; y destacamos, por otro, que, mediante las construcciones con ‘estar’, determinamos la localización de elementos conocidos para los hablantes. Estamos así en la línea de explicación propuesta por Matte Bon (1995: 48):

Es importante preguntarse siempre si los interlocutores han hablado ya del sujeto en cuestión, si saben o no en qué referente concreto se basan. Cuando los interlocutores ya han hablado del sujeto al que se están refiriendo o cuando se presupone su conocimiento por parte del otro interlocutor, se usa *estar*. Cuando no se dan tales circunstancias, se usa *haber*.

Mediante ejemplos, promovemos que los aprendices induzcan, por una parte, que los complementos de ‘haber’ están siendo introducidos en el discurso, por lo que afirmamos en primera instancia su existencia; por otra, que los sujetos de ‘estar’ no son nuevos para ninguno de los hablantes, sino ya dados y perfectamente identificados, por lo que no necesitamos afirmar su existencia sino determinar su localización. Los aprendices notarán de algún modo cómo los determinantes definidos suelen

acompañar a 'estar', mientras que los indefinidos son más frecuentes con 'haber'. Sin embargo, la exposición a secuencias, debidamente contextualizadas, como 'hay la misma gente que ayer' hará percibir a los estudiantes que ante un determinante definido que encabeza un complemento remático, es decir, que aporta información nueva al introducir un elemento en el discurso por primera vez, prevalece el criterio semántico, el significado que se desea expresar, y se elige la forma que lo vehicula, en este caso, 'haber'. Consideramos que esta versión pedagógica es relativamente fácil de aprehender por parte de los aprendices. No incluye listas de casos que deban ser aprendidas de memoria, se apoya en una regla orientada al contenido comunicado y al plano del discurso, y muestra un poder explicativo fuerte sin disminuir el rigor explicativo: nuestra propuesta pedagógica respetaría la adecuación prescriptiva, pues a pesar de su sencillez no fuerza en absoluto los datos lingüísticos: no hemos encontrado contraejemplos en los usos de los hablantes nativos.

2.3. La creación de una propuesta didáctica.

Atención a la forma y procesamiento del input

En consonancia con algunas técnicas pedagógicas desarrolladas en el marco de la AF, nuestra propuesta didáctica comienza con una presentación del aspecto gramatical, con las explicaciones y la reflexión metalingüística arriba esbozadas. Antes de comenzar con las actividades, los aprendices han de ser informados de las estrategias de procesamiento del input que pueden afectar negativamente a la captación de las relaciones entre forma y significado contenidas en las construcciones presentadas. El primer principio del modelo de VanPatten (2002: 758) para el procesamiento del input, "*learners process input for meaning before they process it for form*", llevaba a este autor a examinar ejemplos en los cuales cierto significado resultaba expresado a través de determinado conjunto de formas y simultáneamente también mediante otros elementos léxicos de la frase. Rehuyendo el procesamiento de las relaciones forma-significado establecidas por los verbos, los aprendices pueden seguir la tendencia natural a buscar en los elementos circundantes el significado de la secuencia. Particularmente tentadora se presenta esta estrategia cuando los elementos que siguen a los verbos 'haber' y 'estar' son los artículos. No debe extrañar, en este sentido, la recurrencia de la regla 'haber + un'/'estar + el' en las formulaciones didácticas de docentes y manuales. Conviene, por tanto, hacer conscientes a los aprendices de esta estrategia (presentando desde el principio contraejemplos que la invalidan), para que, con la instrucción adecuada, puedan evitarla.

Las actividades desarrolladas persiguen el propósito general de la instrucción basada en el PI: hacer que los aprendices presten atención a los datos gramaticales y sean capaces de procesarlos (Alonso 2004). Para facilitar el establecimiento de conexiones entre formas y significados, es preciso cargar de valor comunicativo los datos, de manera que los aprendices atiendan al elemento gramatical al tiempo que procesan el significado. Por otra parte, y con el objetivo de concentrarnos solamente en los procesos mentales que subyacen a la interpretación de las secuencias, los aprendices no han de producir el elemento gramatical sino solo procesarlo en

el input. La elaboración de estas actividades de input estructurado se apoya en las directrices propuestas por Lee y VanPatten (2005: 104).

3. La investigación aplicada, primaria, empírica y cuantitativa

3.1. Pregunta de investigación e hipótesis

La pregunta de investigación central nuestro estudio es: ¿la instrucción basada en la AF y el PI desarrollada para la oposición ‘haber’/‘estar’ favorece la adquisición en mayor medida que la instrucción de carácter deductivo, más tradicional? A partir de esta pregunta central se planteaban tres hipótesis. En primer lugar, planteábamos que la instrucción basada en la AF y el PI favorecería la adquisición de dicha oposición en mayor medida que la metodología tradicional. En segundo lugar, suponíamos que el tipo de tarea afectaba a los resultados: la competencia de los aprendices varía en función de la tarea por realizar. Por último, planteábamos que la mayor efectividad de la metodología basada en el procesamiento del input sobre la metodología de corte tradicional sería mayor cuanto menor sea el grado de control o monitorización que permita cada prueba.

Los trabajos realizados hasta la fecha de inicio de nuestro estudio parecían indicar que sí era posible aplicar el tipo de instrucción denominado procesamiento del input a diversas estructuras con resultados positivos. La mayoría de los estudios replicaban al menos parcialmente la metodología del estudio pionero de VanPatten y Cadierno (1993) y se concentraban en diversos aspectos gramaticales. Todos ellos parecían demostrar la superioridad de la instrucción basada en el procesamiento del input frente a otros tipos de instrucción. Entre otros, VanPatten y Sanz (1995) con los pronombres de CD en español, Cadierno (1995), réplica de VanPatten y Cadierno (1993) sobre la estrategia de procesamiento léxico, con el pretérito indefinido en español, Cheng (1995) con ‘ser’/‘estar’ (verbos copulativos con adjetivos), Buck (2000) con el presente continuo frente al progresivo en inglés, Benati (2001) con el futuro en italiano y VanPatten y Wong (2004) con el causativo en francés. Jiménez Molina (2007) compara, en su estudio sobre la adquisición de las preposiciones por y para por parte de estudiantes itálofonos, los efectos de una metodología inductiva enfocada al procesamiento de un input visual con los de una metodología deductiva, emergiendo de los datos una mayor efectividad de la primera. Kirk (2008), examinando la adquisición del subjuntivo en castellano, compara los efectos de la Instrucción basada en el Procesamiento del Input con los de la Instrucción basada en la Producción significativa, y concluye, a la luz de sus resultados, que la Instrucción basada en el PI es una herramienta de gran utilidad y que la práctica basada en la producción no parece afectar a la adquisición de las estructuras en cuestión. El lector interesado puede profundizar en la revisión a través del trabajo de Llopis (2009b).

VanPatten y Cadierno se preguntaban si los efectos de la instrucción basada en el PI podían deberse a la diferente información explícita proporcionada. Esta cuestión tiene como punto de partida el distinto tipo de información explícita que

en VanPatten y Cadierno (1993) se suministra a cada grupo experimental. Para superar esta limitación, VanPatten y Oikkenon (1996) demuestran con su estudio que lo que determina el éxito en los resultados no es la información explícita sino la naturaleza particular de las actividades de input estructurado. A la misma conclusión llegan Sanz y Morgan-Short (2001), en un estudio sobre el aprendizaje asistido por ordenador: ni la información explícita ni el feedback explícito parecen decisivos a la hora de producirse cambios en los resultados. Intuitivamente, rechazábamos estas conclusiones, por lo que en nuestro trabajo se puso a prueba este asunto, confirmando parcialmente nuestras reticencias.

En el estudio original de VanPatten y Cadierno (1993) los test utilizados se ajustaron al nivel de la oración. Cheng (1995), por contra, se sirve de tareas de composición, mientras que VanPatten y Sanz (1995) utilizan, de modo oral y escrito, dos series de test: los de una son de preguntas y respuestas; los de la otra están configurados a partir de la narración de un vídeo. En todos los casos los resultados son positivos, aunque se percibe una cierta superioridad cuando se utilizan test escritos (VanPatten 2002: 789). Llopis (2009a), en su estudio acerca de la enseñanza de la selección modal a estudiantes alemanes, recurre a tareas de interpretación y de producción, que interactúan y se complementan entre sí. Nuestro interés era elicitarse los efectos de la instrucción de procesamiento utilizando tareas de evaluación diferentes, oscilando desde la distancia comunicativa de los test gramaticales, caracterizados a priori por una mayor posibilidad de monitorización, hasta la inmediatez comunicativa de las producciones orales.

Por otra parte, nuestro estudio pretendía examinar los efectos de la IP a largo plazo, cuestión que resultaba todavía pendiente (VanPatten 2002: 799). Como señala Ortega (2001: 26), los efectos suelen medirse de manera inmediata, “cuando existen buenas razones para esperar que los efectos de intervenciones implícitas sean detectables después de un periodo de incubación y que, por el contrario, los efectos de las intervenciones explícitas registren un deterioro importante a medida que pasa el tiempo”.

3.2. Estudio experimental 1

Fueron seleccionados como informantes 20 estudiantes universitarios de la Universidad de Chieti-Pescara (Italia). Se trataba de un grupo homogéneo en cuanto a la edad, estatus socio-cultural y origen geográfico y lingüístico, proviniendo todos ellos del centro-sur de Italia. cursaban el primer año de *Lingua Spagnola*, en lo que constituía su primera exposición al castellano, y pertenecían a dos grupos distintos, correspondientes a dos licenciaturas similares que comparten las asignaturas lingüísticas.

La instrucción se desarrolló durante una semana, y se articuló en cuatro sesiones de una hora de duración. Los alumnos de uno de los grupos recibieron una instrucción de corte deductivo, en consonancia con la tradición didáctica de la institución, encuadrable en la corriente denominada de ‘atención a las formas’ y correspondiente a la metodología denominada genéricamente como de corte tradicional. Tras la

presentación explícita del aspecto gramatical, se realizaron actividades estructurales de práctica mecánica, consistentes en el rellenado de huecos con el verbo correspondiente. Por su parte, los alumnos del otro grupo recibieron la instrucción de procesamiento del input, compuesta por una presentación metalingüística explícita y de un conjunto de actividades.

Transcurridos ocho meses desde el periodo de instrucción, se realizó la recogida de los datos que constituyen la base de este experimento. Los informantes completaron en un máximo de 25 minutos tres pruebas que presentamos abajo. De entre los alumnos que asistieron a la totalidad de las sesiones de que constaba la instrucción, seleccionamos aleatoriamente 10 informantes de cada una de las dos clases. Los informantes procedentes del grupo que recibió la instrucción basada en el PI funcionan como grupo experimental (GE), los procedentes del grupo que recibió instrucción de corte tradicional como grupo de control (GC).

El test para la obtención de datos

Con la finalidad de medir la adquisición de las construcciones, desarrollamos un test que consta de dos actividades: la primera consiste en establecer juicios de gramaticalidad y preferencia; la segunda, en una pequeña producción escrita semiespontánea en que los estudiantes deben dar cuenta de las diferencias entre dos viñetas similares entre las cuales existen cambios relativos bien a la presencia o ausencia de elementos, bien a su localización. Éramos conscientes de que este tipo de test no era completamente coherente con la metodología que habíamos experimentado, y de que existían alternativas de evaluación más comunicativas, como las propuestas por Lee y VanPatten (2005). Sin embargo, considerando que había de elaborarse un solo test para los dos grupos, nos pareció una opción válida por dos razones. Por un lado, el tratamiento desarrollado, basado en el procesamiento del input, no estaba asociado necesariamente a la producción u output, aspecto este que sí prevé el tratamiento de carácter más tradicional. Por otro lado, nuestros alumnos estaban más familiarizados con la reflexión sobre el input requerida por los juicios de gramaticalidad, que los estudiantes que recibieron la otra instrucción. En consecuencia, consideramos que se trata de un test equilibrado y que, en principio, no favorecía a los alumnos de uno u otro tipo de instrucción. Por otra parte, había de resultar particularmente interesante verificar, a través de la actividad de producción escrita, el rendimiento alcanzado por los alumnos que recibieron instrucción basada en el PI, pues considerábamos muy significativo el que tal rendimiento pudiera ser superior al de aquellos alumnos que de hecho trabajaron en la producción de output.

Las series de juicios de gramaticalidad y de preferencia que conforman la primera parte del test son el resultado de un proceso continuado de elaboración. En conformidad con la descripción gramatical propuesta se confeccionó un primer borrador del test. Este fue sucesivamente refinándose mediante un estudio piloto con hablantes nativos, hasta alcanzarse una versión cuyos resultados presentaban un grado de homogeneidad satisfactorio: de 400 juicios expresados por los hablantes, 395 concordaban con nuestras previsiones. Los 5 casos discordantes correspondían

a violaciones del efecto de definitud, y correspondían, según los propios informantes, hablantes de español norteño, a secuencias que ‘personalmente’ no habrían producido aun cuando eran conscientes de que se hallaban presentes en los usos de otros hablantes.

Los juicios de gramaticalidad (JG) presentaban una serie de 22 secuencias formadas por una o dos oraciones que contienen construcciones existenciales y locativas sobre cuya gramaticalidad emitir un juicio. Sucesivamente se presentaba una serie de 18 secuencias que contienen la alternativa ‘haber’/‘estar’ y sobre las que emitir un juicio de preferencia a favor de uno u otro verbo (JP). Los 40 ítems se dividen en dos grupos transversales: llamaremos ‘ítems especiales’ a aquellos que presentan sintagmas que, encabezados por artículos determinados, introducen, sin embargo, elementos nuevos en el discurso, en aparente violación del efecto de definitud.

Los textos semiespontáneos y escritos producidos por los informantes (pruebas de producción escrita, PPE) recibieron una calificación correspondiente al porcentaje de uso correcto de las estructuras. En cada texto se computó el número total de apariciones de las estructuras y se determinó el número de apariciones correctas. El porcentaje de corrección obtenido representa, a nuestro juicio, el metro de medida más adecuado para la evaluación de las producciones. Si bien se consideró la posibilidad de introducir un factor correctivo que premiara la abundancia de usos y penalizara su escasez, tal posibilidad fue rechazada. Por un lado, un cierto factor correctivo hacía posible favorecer a aquellos alumnos que, en virtud de una mayor seguridad, fluidez y atrevimiento, se mostraban más prolíficos, penalizando por el contrario a aquellos más conservadores. Por el otro lado, sin embargo, cualquiera que fuere la naturaleza del factor correctivo, su empleo habría introducido en la calificación un excesivo grado de arbitrariedad y manipulación de los datos.

3.3. Estudio experimental 2

Con el objetivo de subsanar ciertos límites del experimento 1, que podían menoscabar su validez interna, y de incrementar el caudal de datos disponibles para el presente estudio mediante la inclusión de nuevas variables, se desarrolló una segunda investigación experimental.

El criterio de selección de informantes garantizaba en principio su homogeneidad: todos habían cursado el mismo número de horas de lengua española en la universidad y carecían de experiencias previas o posteriores a la instrucción en ella recibida. Sin embargo, cuando se establecieron los grupos GC y GE se asumió una homogeneidad no refrendada objetivamente. El experimento 2 habría de corregir este procedimiento.

El intervalo de tiempo transcurrido entre el periodo de instrucción y la recogida de datos, ocho meses, dota a los resultados del experimento 1 de un cierto peso, pues pueden aportar información sobre la calidad de la adquisición a largo plazo. Sin embargo, la ausencia de un test realizado a escasa distancia del periodo de instrucción nos impide obtener información acerca de la estabilidad o la debilidad en el tiempo de las representaciones mentales forjadas en la mente de los estudiantes.

En ese sentido, el experimento 2 habría de contar con un test inmediatamente posterior al periodo de instrucción y con un postest pasado un cierto lapso de tiempo.

Si el experimento 1 preveía la obtención de datos mediante pruebas de carácter escrito, el experimento 2 habría de proveer datos de carácter oral, contribuyendo así a observar los efectos de la instrucción de procesamiento en los distintos tipos de tareas.

El experimento 1 se había servido de informantes con una experiencia en el aula de español cercana a las 225 horas. Como señalábamos arriba, en los manuales de E/LE estas estructuras reciben atención solo en un primer momento. Parece presuponerse, pues, que una única aproximación es suficiente para permitir a los estudiantes una correcta adquisición. Consideramos, por el contrario, que la ausencia de estas estructuras en momentos posteriores del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula puede ser responsable en buena medida de su imperfecta adquisición y de eventuales fenómenos de fosilización. En consecuencia, el experimento 2 se sirve de informantes con un mayor grado de competencia.

Por último, el experimento 1 encontraba dificultades para determinar la eficacia real de las actividades de input estructurado: la distinta explicación metalingüística, previa a las actividades, recibida por cada uno de los grupos constituía una variable que debía ser controlada. El experimento 2 debía, pues, partir de una sesión teórica común para el grupo de control y el grupo experimental.

En el mismo centro universitario del experimento 1, los dos grupos de alumnos de la asignatura *Lingua Spagnola 2* recibieron uno de los dos tratamientos metodológicos. Tras una sesión teórica de 90 minutos común para ambos grupos en la que se proporcionó la versión pedagógica arriba descrita, en los días sucesivos y durante dos sesiones de una hora de duración, cada grupo trabajó con una de las dos propuestas didácticas ya empleadas en el experimento 1. De entre todos los alumnos que cursaban la asignatura, y que habían asistido tanto a la sesión teórica inicial como a las dos sesiones, seleccionamos 26 que cumplían ciertos requisitos indispensables para conferir homogeneidad y validez interna a los resultados. En primer lugar, haber obtenido a la conclusión de la asignatura de Lengua Española I una calificación de entre 22 y 27 puntos, sobre un máximo de 30; en segundo lugar, haber iniciado el estudio de la lengua española solo el año precedente; en tercer lugar, no haber recibido exposición significativa al español durante el espacio de tiempo comprendido entre el final del curso. 13 alumnos pertenecientes a la clase que recibió la instrucción basada en el PI desarrollada para el presente trabajo fueron seleccionados así para constituir el GE, mientras que 13 alumnos pertenecientes a la clase que recibió instrucción de corte tradicional constituyeron el GC.

A la hora de diseñar las herramientas para la obtención de datos en el segundo experimento se planteó una disyuntiva metodológica relevante: si bien no se ponía en cuestión la necesidad de formular pruebas orientadas tanto a la comprensión como a la producción, cabía, por un lado, mantener las pruebas del primer experimento o bien, por el otro, diseñar pruebas nuevas. A favor de la segunda posibilidad pesaba la evidencia de que las series de juicios podían ser reformuladas, a partir de los datos obtenidos en el primer experimento, para dar cuenta, de manera más

sistemática, de la casuística y los contextos comunes. Esta opción conllevaba, sin embargo, la imposibilidad de comparar los resultados del segundo experimento con los del primero y, en consecuencia, impedía obtener datos acerca del peso de ciertas variables introducidas en el segundo experimento (nivel de competencia intermedio, importancia de la información metalingüística previa). En aras de la comparabilidad, se optó por mantener las tres pruebas utilizadas en el primer experimento (test de juicios de preferencia, test de juicios de gramaticalidad, producción escrita semilibre consistente en la descripción de dos imágenes). Con el objetivo de obtener información acerca de los efectos de nuestra instrucción, en la competencia oral de los estudiantes, se diseñó una cuarta prueba. Los informantes contaban con 90 segundos para describir y dar cuenta de las diferencias entre dos imágenes, ricas en detalles. En la primera recogida de datos, las imágenes ilustraban un paisaje urbano y en la segunda, el interior de un bar. Las diferencias entre las dos imágenes propuestas en cada caso consistían en la ausencia o presencia de ciertos elementos y en la distinta ubicación o cantidad de los mismos. Una descripción de tales imágenes y sus diferencias pasa, necesariamente, por la expresión de la existencia y la localización, por lo que favorece, en principio, el recurso a las estructuras gramaticales que nos ocupan en este estudio. A pesar de que las instrucciones proporcionadas a los informantes antes de iniciar su producción insistían en la identidad de las dos imágenes y de los elementos que en ellas aparecían, para favorecer el juego entre primeras y segundas menciones y los elementos definidos e indefinidos y evitar descripciones independientes de cada una de las dos imágenes, las producciones recogidas presentan, como veremos, ciertos problemas que, por un lado, cuestionan la validez metodológica de la prueba para elicitar el grado de adquisición pero, por el otro, resultan indicativos de las dificultades de los informantes para hacer un uso adecuado de las estructuras. Como señala Kirk (2008: 54), son pocos los estudios que requieren que los alumnos produzcan oraciones enteras en la prueba de producción, y menos incluso los que requieren que produzcan más que oraciones. Aún más, todos los estudios de aplicación de la AF y el PI reseñados en nuestra revisión de la bibliografía prevén la realización, por parte de los informantes, de pruebas escritas. Consideramos, por tanto, que nuestra prueba de producción oral semiespontánea puede revestir particular interés.

Transcurrida una semana desde el final del periodo de instrucción, se procedió a una primera recogida de datos. A distancia de un mes, se repitió el procedimiento, obteniéndose así una segunda toma de datos.

3.4. La complejidad del análisis cuantitativo de los datos

La corrección y análisis de las producciones pone al descubierto toda la complejidad del uso de los operadores existenciales y locativos en castellano, que rebasa los límites de la gramática y llama en causa mecanismos y estrategias eminentemente pragmáticos. Se requiere un ejercicio de interpretación para ver más allá de las formas y alcanzar la verdadera intención comunicativa del hablante. La imposibilidad

de acceder a la ‘caja negra’ del hablante obliga a un ejercicio de reconstrucción y elaboración de hipótesis difícilmente demostrables.

Al examinar los usos de las construcciones con ‘haber’ y ‘estar’, bastaría, en principio, con establecer si la estructura existencial o locativa detectada responde a un caso de primera o de segunda mención textual. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la información dada o ya aparecida textualmente y la información que se presupone conocida. También forman parte del trasfondo discursivo entidades aún no aparecidas y a las que puede incluso aludirse sin necesidad de mencionarlas en ningún momento. No todas las segundas menciones siguen a primeras menciones presentes en el cotexto. En ocasiones, una primera mención genérica a varios elementos puede dar lugar a una segunda mención específica [Los ejemplos se reproducen con la formulación original de los informantes]:

- (1) En el primero dibujo hay unos niños, en el segundo no está la niña.

El informante está describiendo una escena, consciente de que el entrevistador tiene delante la misma imagen. Al dirigir la atención del entrevistador hacia los niños presentes, presupone que éste será capaz, como él, de percibir que la pareja está compuesta por un niño y una niña. De esta manera, se comporta sucesivamente como si dicha niña hubiese sido ya mencionada, es decir, como si tal información, adquirida a través del canal *visivo*, quedara incorporada al contexto, en sentido amplio, del intercambio conversacional, y no hubiera introducción de información nueva y, por tanto, función presentativa. Es preciso recordar aquí que la definitud comunica la garantía de accesibilidad del referente por parte del interlocutor, y que el interlocutor no tendría problema alguno para acceder, a la vista de las imágenes, a la referencia del sintagma definido.

En otras ocasiones se verifica un fenómeno de signo contrario. El informante recurre a dos estructuras existenciales con ‘haber’ para dar cuenta de un mismo elemento:

- (2) [En el primer dibujo] hay también un cuadro [...] [en el segundo dibujo] aquí también hay un cuadro.

Deshaciendo *de facto* la homorreferencialidad de los elementos presentes en ambas viñetas, el informante puede servirse de dos primeras menciones. La inseguridad ante la dinámica referencial de primera y segunda mención activa en diversos informantes un mecanismo de *evitación*: una estrategia comunicativa consistente en simplificar la tarea aferrándose a una estructura que saben correcta, y repitiéndola sistemáticamente, ignorando la identidad de los espacios y los elementos representados y contrapuestos, sobre la cual fueron advertidos. Se construyen así dos listas paralelas de afirmaciones acerca de la existencia o ausencia de elementos:

- (3) En la primera imagen hay un chico [...] hay una televisión, un armario con cajones [...] En la segunda imagen hay en cambio un sólo chico, un armario y una televisión

No resultaba posible evitar tales comportamientos durante la actuación de los informantes, ya que esto habría atentado contra el carácter semilibre de la producción: la habría convertido así en una producción guiada, cercana a un tipo de ejercicio estructural que no era de nuestro interés. El resultado, las sucesiones de primeras menciones 'dobles', plantea problemas: no cabría considerar agramaticales las estructuras, porque ateniéndonos a los principios operativos propuestos y a cuanto hemos afirmado acerca de la intención comunicativa subyacente del hablante, tales estructuras resultarían posibles. Las consecuencias prácticas para nuestro estudio son evidentes: el alto grado de corrección de los alumnos que practican la evitación, plasmado en puntuaciones elevadas, desvirtúa los resultados, y castiga a aquellos informantes cuyos textos presentan intentos de jugar con la primera y la segunda mención, aun cometiendo errores. Un alto porcentaje de usos correctos puede esconder la incompleta adquisición de las estructuras por parte de los informantes y su inseguridad en el uso, enmascaradas a través de la evitación. Radicando la anomalía en una estrategia puesta en práctica, de manera sistemática, como principio de composición de los textos, resultaría extremadamente difícil adecuar el criterio de puntuación sin que ello constituyera una manipulación arbitraria e invasiva.

Las construcciones locativas con 'estar' presentan una estructura tema-remata. El SN que funciona como sujeto de 'estar' constituye la información que puede manejarse como compartida por emisor y receptor, mientras que su eventual localización en un espacio, implícito o explícito, constituye una novedad informativa. Las construcciones existenciales con 'haber', por el contrario, por su función presentativa, son enteramente remáticas. Son numerosos los casos en que nuestros informantes se sirven de estructuras locativas con 'estar' + sintagma nominal determinado (SNdet) allí donde, por la ausencia de referencias anteriores a lo denotado por el SNdet, tal vez sería previsible una estructura existencial. La corrección gramatical de tales usos es condición necesaria, pero no suficiente, para su aceptación como usos que testimonian una correcta adquisición de las estructuras que nos ocupan. Es preciso indagar para establecer si aquello que en la superficie se configura como tema o remata tiene realmente tal estatus en la mente del informante.

Durante la codificación de su mensaje, el hablante hace presuposiciones acerca del estado de activación de la información en la mente de su oyente y, con Chafe (1976), consideramos que la información dada corresponde al conocimiento que el hablante asume que está en la conciencia del oyente en el momento en que se produce un enunciado, mientras que la información nueva corresponde a lo que el oyente asume que está introduciendo en la conciencia del oyente mediante sus palabras. No resultó posible en el presente estudio consultar a los informantes acerca de la naturaleza de sus presuposiciones, con el objetivo de verificar si éstas son coherentes con la estructura informativa de sus producciones. Nos limitamos, pues, a tratar de reconstruir dichas presuposiciones y, en general, la intención comunicativa de los informantes. Para ello, resultó útil el recurso a instrumentos de corte cognitivista. La semántica cognitiva ha dado lugar a conceptos parcialmente coincidentes, como el de modelo cognitivo idealizado, dominio cognitivo, marco (*frame*), espacio mental (*mental space*) o guión (*script*). La conceptualización que para *frame* propone Evans

(2007: 85), coherente con la propuesta de Barsalou (2009), resulta coincidente con lo que entendemos aquí por marco semántico o marco conceptual:

A schematization of experience (a knowledge structure), which is represented at the conceptual level and held in long-term memory and which relates elements and entities associated with a particular culturally embedded scene, situation or event from human experience. Frames include different sorts of knowledge including attributes, and relations between attributes.

En ciertas ocasiones, el informante da la impresión de no limitarse a describir, como se le pide, las escenas propuestas, en este caso, dos ‘instantáneas’ de una calle, sino que, yendo más allá, activa un marco conceptual: PAISAJE URBANO, HABITACIÓN DE UN ADOLESCENTE, BAR. De esta manera, la descripción parte no ya de los elementos presentes en la viñeta, sino de los elementos que componen típicamente dicho marco conceptual, y se convierte, entonces, en el ejercicio de confirmar o no la existencia de tales elementos en la imagen concreta que se le muestra. En un caso como

(4) en la segunda está el cine Avenida

no cabe presuponer la activación de un marco conceptual general precedente en que tal cine concreto esté presente, pero en casos como

(5) En la primera figura está la iglesia

la presuposición sí podría estar justificada. Podemos imaginar, para la pregunta “¿cómo es un típico pueblo riojano?”, una respuesta del tipo “pues está la iglesia, el frontón, la plaza mayor...”. Trabajando con la hipótesis de que los marcos semánticos abren expectativas, y de que pueden activar conceptos que permanecían pasivos en la mente del hablante, el uso de estructuras locativas con ‘estar’ + SNdet en ausencia de un elemento referencial explícito que actúe como trasfondo podría ser el resultado de tres procesos encadenados: 1) la mención del ámbito representado en las imágenes durante la explicación de la tarea a realizar, y la visión de dichas imágenes, activa el marco semántico correspondiente, es decir, la estructura mental que representa esquemáticamente tal lugar, los participantes y elementos implicados en el mismo; 2) el informante evalúa el estado de activación de la información en la mente del interlocutor (el oyente en el caso de los textos orales, el lector en el caso de los textos escritos), y elabora la presuposición de que su interlocutor comparte en buena medida el marco conceptual que ha activado; 3) el informante afronta la tarea, no tanto describiendo lo que efectivamente ve sino constatando la presencia o ausencia en las imágenes de los elementos que forman parte de su propio marco y que, según sus presuposiciones, forman parte también del marco de su interlocutor, constituyendo, por tanto, información dada o compartida que puede funcionar como tema en estructuras locativas.

Los tres ámbitos representados en las imágenes que forman parte de nuestras pruebas, esto es, la habitación de un adolescente, un paisaje urbano y un bar, constituyen ámbitos con los que todos los informantes se hallan presumiblemente

familiarizados. Resulta verosímil considerar la hipótesis de que, para cada uno de los ámbitos, el informante posee en su memoria a largo plazo una representación mental o marco semántico. Ahora bien, los marcos, con su información léxica y enciclopédica, se conforman no solo a partir de la experiencia cultural de una comunidad de hablantes, sino también a partir de la experiencia individual de cada persona. En consecuencia, no resulta tarea fácil decidir con exactitud qué elementos forman parte de un determinado marco y, en nuestro caso concreto, decidir qué elementos formaban parte del marco HABITACIÓN DE ADOLESCENTE, del marco PAISAJE URBANO y del marco BAR para cada uno de nuestros informantes en el momento de elaborar sus producciones orales y escritas.

La posibilidad de encontrarnos ante casos de activación de un marco semántico exige, por un lado, que los elementos localizados formen parte, verosímilmente, del marco semántico en cuestión; por el otro, coherencia en los usos: la alternancia entre construcciones existenciales con ‘haber’ y locativas con ‘estar’ con miembros más o menos prototípicos del marco semántico indicaría, por ejemplo, que no estamos ante una estrategia generada por la activación del marco sino ante una vacilación entre ambas estructuras debida a una imperfecta competencia en el uso de las mismas. Se registran en un mismo texto usos de *estar* + SNdet constituidos por elementos verosímilmente prototípicos junto a usos en que los SSNN contienen sustantivos con escaso o nulo índice de prototipicidad:

(6) está la radio... están los libros... *está la paraba*

Tanto la radio como los libros podrían formar parte del marco semántico HABITACIÓN DE ADOLESCENTE; difícilmente, por el contrario, un paraguas (*paraba*).

No parece que el ordenador posea un menor grado de prototipicidad que la radio para el marco semántico HABITACIÓN DE ADOLESCENTE.

(7) está sobre la pared a la izquierda, *la puerta, un cuadro y la diana...hay un televisor*

Difícilmente un televisor resulta menos prototípico que una diana en el marco semántico BAR.

(8) **está una televisión...está el bilar*

Consideramos que no nos encontramos aquí ante una activación del marco semántico. Se trata a nuestro juicio de usos vacilantes de estructuras no adquiridas perfectamente, si bien carecemos de un respaldo objetivo para mantenerlo.

Esta misma dificultad para establecer criterios objetivos de corrección de las producciones es experimentada por Perpiñán (2014) en su reciente estudio sobre construcciones existenciales y locativas. Se trata de un aspecto que no debe ser desdeñado en este tipo de investigaciones, pues puede comprometer seriamente su rigor antes ya de la fase de análisis de los resultados.

3.5. Presentación de los resultados del estudio experimental 1

Juicios de gramaticalidad y preferencia

El GE obtiene mejores resultados que el GC en el conjunto de la prueba de juicios, pues alcanza un índice de corrección de 64,5% frente al 49,5% obtenido por el GC. El índice de corrección alcanzado por el conjunto de los informantes se sitúa en el 57%. GE obtiene, asimismo, mejores resultados que el GC si se consideran las pruebas, JG y JP, por separado: en los JG, alcanza un índice de corrección del 58,18%, frente al 41,82 del GC; en los JP, un 72,22% frente al 58,89.

Los ítems que hemos denominado ‘especiales’, por contener sintagmas definidos en construcciones existenciales con haber, plantean mayores dificultades que los ítems normales. En el caso del GE, de un índice de corrección del 65,2% en los ítems normales, se pasa a un 63,33%, un margen reducido si lo comparamos con los 28 puntos porcentuales que separan el índice de corrección de GC en los ítems normales, 60%, de su índice en los ítems especiales: 32%. Considerados los estudiantes en su conjunto, frente a un índice de corrección del 62,6% en los ítems normales observamos un 47,67% en los especiales.

Prueba de producción escrita PPE

El GE muestra un mayor acierto en los usos generados en la prueba de producción escrita, al alcanzar un índice de corrección del 82,02%, frente al 53,75% alcanzado por el GC. El conjunto de los informantes presenta un índice de corrección del 68,64%. GE alcanza un mayor índice de corrección produciendo, además, un mayor número de estructuras correctas que el GC: 73 frente a 43.

Tabla 4: Resultados del experimento 1. Índices de corrección

	GC	GE	GC+GE
JG	41,82	58,18	50
JP	58,89	72,22	65,55
JG+JP	49,50	64,50	57
Ítems normales	60	65,20	62,60
Ítems especiales	32	63,33	47,67
PPE	53,75	82,02	68,64

Comparaciones entre variables y grupos

Para determinar si los resultados de un grupo difieren significativamente de los del otro grupo, tanto en el presente experimento como en el sucesivo, se ha realizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (equivalente no paramétrico de la

prueba t para la diferencia de dos medias cuando las muestras son independientes), basada en categorías o rangos, por lo que la medida de tendencia central que se compara es la mediana.

Nos preguntábamos si el GE obtendría resultados significativamente mejores que el GC en JG, en JP y en el conjunto de la prueba de juicios. Dado que el nivel de significación es menor de 0,05 se acepta la hipótesis de que el índice de corrección alcanzado por el GE es significativamente más alto que el índice alcanzado por GC tanto en el conjunto de los juicios ($p=0,001$) como en los JG ($p=0,007$) y JP ($p=0,001$) considerados por separado.

El índice de corrección alcanzado por el conjunto de los estudiantes en los JG es significativamente más alto que el alcanzado en los JP ($p=0,001$), situación que se repite en los resultados del GC ($p=0,006$) y del GE ($p=0,004$) considerados por separado. Los ítems que denominamos especiales resultan más abundantes en la prueba JG (12 de 22) que en la prueba JP (3 de 18). Para valorar, pues, los resultados anteriores, es preciso observar el comportamiento de los informantes en los ítems especiales, que muestra cómo el GE ha obtenido un índice de corrección en los ítems especiales significativamente más alto que el GC ($p=0,001$).

Pasando a la prueba de producción escrita, y contrastando las puntuaciones obtenidas por los dos grupos, la significación asintótica ($p=0,001$) indica que existen diferencias significativas en el índice de corrección de la prueba PPE, de forma que el GE obtiene un índice de corrección significativamente más alto que el GE.

Contraste JP / JG / Juicios / PPE

En relación al índice de corrección obtenido por el conjunto de los informantes, existen diferencias relevantes entre los dos tipos de pruebas ($p=0,035$): el índice de corrección alcanzado en la PPE es significativamente más alto que el índice de corrección alcanzado en los juicios. Limitando el contraste al GC, vemos que existen asimismo diferencias significativas entre los dos tipos de pruebas ($p < 0,001$). La significación es, además, alta. En el caso del GE, por el contrario, no se identifican diferencias significativas entre juicios y PPE ($p=0,226$).

3.6. Presentación de los resultados del estudio experimental 2

Juicios de gramaticalidad y de preferencia. Fase TEST

Observamos que el GE obtiene mejores resultados que GC en el conjunto de los juicios: alcanza un índice de corrección del 69,42%, frente al 60,19% alcanzado por el GE. El conjunto de los informantes logra un índice de corrección del 64,8%. GE obtiene, asimismo, mejores resultados que GC en cada una de las pruebas por separado: en los JG, GC obtiene un índice de corrección del 53,15%, mientras que GE llega a 63,29%; en los JP, GC obtiene 68,8%, y GE 76,92. Tanto los alumnos del GC como los del GE encuentran más dificultades para resolver los JG que los JP. El GC obtiene índice de corrección en los JP más de 15 puntos superior al alcanzado en

los JG (68,8%–53,15%), mientras que, en el caso del GE, la diferencia se acerca a los 14 puntos porcentuales (76,92%–63,29%).

Los ítems que hemos denominado ‘especiales’ contienen sintagmas definidos en construcciones existenciales con ‘haber’. Tanto el GC como el GE padecen la dificultad que presentan estas estructuras: frente a índice de corrección medio de 64,81% en el conjunto de los ítems, en los ítems especiales se baja hasta el 50,6%. La puntuación del GC registra un fuerte retroceso respecto a la media del conjunto de los ítems: casi 20 puntos (de 60,19% a 40,15%). La puntuación del GE, por su parte, sufre una caída más leve: de 69,4% a 60,7%.

Juicios de gramaticalidad y de preferencia. Fase POSTEST

Observamos que el GE obtiene mejores resultados que GC en el conjunto de los juicios: alcanza un índice de corrección del 71,73%, frente al 60,58% alcanzado por el GC. El conjunto de los informantes logra un índice de corrección del 66,15%. GE obtiene, asimismo, mejores resultados que GC en cada una de las pruebas por separado: en los JG, GC obtiene un índice de corrección del 52,49%, mientras que GE llega a 65,39%; en los JP, GC obtiene un 70,51%, y GE 79,49%. Tanto los alumnos del GC como los del GE encuentran más dificultades para resolver los JG que los JP. El GC logra un índice de corrección en los JP más de 18 puntos superior al alcanzado en los JG (52,49%–70,51%), mientras que, en el caso del GE, la diferencia supera los 14 puntos (65,39%–79,49%).

Tanto el GC como el GE padecen la dificultad que presentan los ítems especiales: frente a un índice de corrección medio de 66,15% en el conjunto de los ítems, en los ítems especiales se baja hasta el 51,9%. La puntuación del GC registra un retroceso respecto a la media del conjunto de los ítems de casi 18 puntos (de 60,58% a 42,56%). La puntuación del GE, por su parte, sufre un descenso de 10,03 puntos (de 71,73% a 61,03%).

Juicios de gramaticalidad y de preferencia. Comparación fase TEST / fase POSTEST

Tanto el GC como el GE mejoran en el posttest el índice de corrección obtenido en el test, si bien por un escaso margen: GC asciende 0,39 puntos porcentuales y GE 2,33. El conjunto de los informantes, por su parte, mejora sus resultados en 1,34 puntos porcentuales.

El intervalo de tiempo transcurrido entre el test y el posttest no parece incidir en los resultados obtenidos por los informantes en los ítems especiales: los índices de corrección obtenidos en el posttest superan a los obtenidos en el test por un margen muy reducido.

Pruebas de producción. Fase TEST

Observamos que el GE obtiene un mejor resultado que el GC en la prueba de producción escrita (+5,77 puntos porcentuales), situación que se invierte en la prueba de producción oral (+6,09 puntos porcentuales). Si se consideran las dos pruebas en conjunto, el GC y el GE obtienen un índice de corrección muy parejo: tan solo 0,62 puntos porcentuales en beneficio del GC separan a ambos grupos. Considerando a los informantes en su conjunto, la PPE genera un mejor resultado con respecto a la PPO: +8,57 puntos porcentuales. En el caso del GC, la diferencia entre la prueba de producción escrita y la oral es limitada: obtienen un índice de corrección 2,34 puntos porcentuales superior en la PPE; en el caso del GE, la diferencia es más acusada: +14,6 puntos porcentuales.

Si nos atenemos al número de usos correctos de las estructuras, los resultados siguen un patrón diverso. El GE produjo en el test 235 usos, por 215 del GC. Esta superioridad se labra en la PPE, donde el GE produce 24 usos más, ya que en la PPO los valores se igualan: 120 usos por parte del GC, 116 por parte del GE. En el caso del GE, a un descenso del porcentaje de corrección entre la PPE y la PPO (-14.6%) corresponde un descenso en el número de usos correctos (-3). Por el contrario, en el caso del GC, a un ligero descenso del porcentaje de corrección entre la PPE y la PPO (-2,34%) corresponde un sensible aumento en el número de usos correctos (+25). Si se consideran los informantes en su conjunto, en efecto, vemos que a un mayor número de usos correctos en la PPO (+22) le corresponde un menor porcentaje de corrección: +8,57%.

Examinando la actuación de los informantes por separado, observamos una cierta variabilidad en el índice de corrección obtenido en la PPE y en la PPO, especialmente en el GE. Un informante del GE obtiene un índice de corrección del 100% en la PPE, y tan solo un índice del 9,09% en la PPO; otro informante, oscila entre el 36,36% en la PPE y el 100% en la PPO y un tercero oscila entre un 0% en la PPE y un 100% en la PPO.

Pruebas de producción. Fase POSTEST

Observamos que el GC obtiene mejores resultados que el GE en las dos pruebas de producción, consideradas por separado. 10,41 puntos porcentuales separan a ambos grupos en la PPE, 2,8 en la PPO. Lógicamente, si se toma en consideración el conjunto de las pruebas, el GC supera al GE: +5,05 puntos porcentuales. Considerando a los informantes en su conjunto, y al igual que en la fase test, la PPE genera un mejor resultado con respecto a la PPO: +12,37 puntos porcentuales. El GE pierde, entre la PPE y la PPO, 9,63 puntos porcentuales (frente a 14,6 en el test); resultan llamativas las puntuaciones del GC: si en el test la diferencia entre el resultado de la PPE y la PPO era de 2,43 puntos porcentuales, en el posttest se alcanzan los 17,24 puntos.

Si nos atenemos al número de usos correctos de las estructuras, allí donde los dos grupos obtenían un resultado más igualado, la PPO, el GC produjo dos estructuras más que el GE pero, paradójicamente, allí donde el GC superó con un margen amplio

al GE, la PPE, es el GE quien produjo, de largo, un mayor número de estructuras correctas: 118 frente a 88. Por otra parte, si bien ambos grupos obtienen peores resultados en la PPE respecto a la PPO, su comportamiento difiere en cuanto a usos correctos: el GC produce un mayor número en la prueba oral (95 frente a 88 en la escrita), mientras que el GE, de 118 usos en la PPE pasa a 93 en la PPO.

Si consideramos la actuación de los informantes por separado, observamos un cierto índice de variabilidad en el índice de corrección obtenido en la PPE y en la PPO. Así, GC7 obtiene un índice de corrección del 0% en la PPE, frente a un índice del 54,55% en la PPO, y GE12 alcanza un índice del 100% en la PPE frente a un índice del 0% en la PPO.

Pruebas de producción. Comparación fase TEST / fase POSTEST

El tiempo transcurrido entre el test y el postest, a la luz de los datos, no da lugar a grandes variaciones en los resultados obtenidos. Consideradas las dos pruebas en su conjunto (PPE+PPO), el GC pasa de 71,19% en el test a 74,69% en el postest (un incremento de 3,5 puntos porcentuales), mientras que el GE pasa de 70,57% a 69,64% (descenso de 0,93 puntos porcentuales). El resultado del conjunto de los informantes para estas dos pruebas aumenta ligeramente en el postest: de 70,87% se pasa a 71,90% (+1,03 puntos porcentuales). Si atendemos a los resultados de cada grupo, observamos cómo el GC registra un descenso de 2,8 puntos porcentuales en la PPO, frente a un llamativo ascenso en la PPE: +12,1 puntos porcentuales. Los resultados del GE, por su parte, oscilan de manera más ajustada: por un lado, un descenso de 4,08 puntos en la PPE; por el otro, un ligero aumento en la PPO: +0,47 puntos.

Si prestamos atención al número de estructuras producidas por los informantes, registramos un descenso, entre el test y el postest, para los dos grupos y las dos pruebas, considerados ya sea en conjunto, ya sea por separado, con una excepción: en la PPE, el GE pasa de 152 usos en el test a 159 en el postest.

Tabla 5: Resultados experimento 2. Índices de corrección

	TEST			POSTTEST		
	GC	GE	GC+GE	GC	GE	GC+GE
JG	53,15	63,29	58,22	52,49	65,39	58,94
JP	68,8	76,92	72,86	70,51	79,49	75
JG+JP	60,19	69,42	64,81	60,58	71,73	66,15
Ítems especiales	40,15	60,7	50,6	42,56	61,03	51,9
PPE	72,52	78,29	75,62	84,62	74,21	78,33
PPO	70,18	64,09	67,05	67,38	64,58	65,96
PPE+PPO	71,19	70,57	70,87	74,69	65,96	71,90

Comparaciones entre variables y grupos en la prueba de juicios

El GE obtiene resultados significativamente superiores a los obtenidos por los individuos del GC en el conjunto de la prueba de juicios de la fase test ($p=0,01$) y también en la fase test, aunque la significación es algo menor ($p=0,023$). Limitando la comparación a la prueba JG en la fase test, el resultado es, de nuevo, afirmativo, aun cuando el nivel de significación no es alto ($p=0,043$). Por el contrario, centran-do la comparación en la prueba JP del test, observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p=0,084$). Considerando los resultados del postest, constatamos que existen diferencias significativas ($p=0,015$) entre las calificaciones del GE, más elevadas, y las del GC en lo que a la prueba JG se refiere. Por el contrario, la comparación en el caso de la prueba JP no da lugar a diferencias significativas entre los grupos ($p=0,112$).

Si nos concentramos en los ítems especiales, constatamos que el GE obtiene resultados significativamente mejores que el GC tanto en la fase test ($p=0,003$) como en la fase postest ($p=0,013$). Si bien la significación disminuye, continúa siendo alta.

Para valorar si existe un efecto del test frente al postest en el conjunto de los informantes y de las pruebas, esto es, si una fase de recogida de datos produce resultados significativamente mejores que la otra, comparamos los datos y constatamos que no existen diferencias significativas ($p=0,441$). Esta ausencia de significatividad se verifica asimismo si restringimos la comparación a los JG ($p=0,832$), los JP ($p=0,354$) o los ítems especiales ($p=0,542$), considerando al conjunto de los informantes, o si limitamos el análisis al GC ($p=0,877$ para JG, $p=0,435$ para JP, $p=0,569$ para ítems especiales) o al GE ($p=0,568$ para JG, $p=0,516$ para JP, $p=0,774$) para ítems especiales.

Comparación entre variables y grupos en las pruebas de producción

Iniciando la comparación con los datos de la fase test, señalamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, GE y GC, en lo que a la PPE se refiere ($p=0,817$). Tampoco en el caso de la PPO, en la que, a diferencia de las situaciones anteriores, es el GC el que obtiene mejores resultados, se registran diferencias significativas ($p=0,738$). Considerando las pruebas de producción en su conjunto, por último, registramos también la ausencia de diferencias significativas entre los dos grupos ($p=0,505$).

Pasando a la fase postest, y en concreto a la en la PPE, constatamos que el GC, aun cuando supera los resultados del GE, no lo hace de manera estadísticamente significativa ($p=0,561$). Tal situación se repite en la PPO, donde el GC supera al GE sin que la diferencia resulte significativa ($p=0,326$). Lógicamente, considerando el conjunto de las pruebas de producción del postest, la diferencia tampoco adquiere relevancia estadística ($p=0,505$).

La comparación entre los datos del test y del postest ofrecen resultados no significativos en todos los contrastes: si consideramos al conjunto de los alumnos ($p=2,09$ en la PPE; $p=0,978$ en la PPO; $p=0,415$ en las pruebas de producción en conjunto), si consideramos solo a los alumnos del GC ($p=0,140$ en la PPE; $p=0,644$ en la PPO;

$p=0,608$ en las pruebas de producción en conjunto) o si examinamos a los alumnos del GE ($p=0,796$ en la PPE; $p=0,735$ en la PPO; $p=0,590$ en el conjunto de las pruebas).

Contraste juicios (JG+JP) / pruebas de producción (PPE+PPO)

Contrastando los resultados obtenidos en las pruebas de juicios (JG+JP) con los obtenidos en las pruebas de producción (PPE+PPO) y observando los datos procedentes del GC, vemos que, sea en la fase test, sea en la fase postest las diferencias en el índice de corrección alcanzado en cada tipo de prueba no son significativas ($p=0,29$ en el test, $p=0,057$ en el postest). Tampoco lo son si observamos los datos procedentes del GE ($p=0,898$ en el test, $p=0,719$ en el postest). Finalmente, si examinamos los resultados obtenidos por el conjunto de los estudiantes, observamos que el valor de p no resulta estadísticamente significativo en el test, por un estrecho margen ($p=0,06$), pero sí en el postest ($p=0,046$).

Contraste prueba de producción escrita (PPE) / prueba de producción oral (PPO)

En lo que al GC se refiere, las diferencias entre el índice de corrección alcanzado en PPE y el alcanzado en PPO no resultan significativas en la fase test ($p=0,739$), pero sí en la fase postest ($p=0,037$). Las diferencias en los índices de corrección de GE en PPE y PPO no resultan estadísticamente significativas en la fase test ($p=0,409$) ni tampoco en la fase postest ($p=0,656$). Por último, de los test no paramétricos efectuados sobre los datos de ambos grupos en su conjunto emerge que no existen diferencias significativas entre los resultados de PPE y los de PPO en el test ($p=0,345$), como tampoco en el postest ($p=0,086$).

4. Análisis de los resultados de los experimentos

4.1. Resultados y validación o rechazo de las hipótesis

Nuestra primera hipótesis aventuraba que la instrucción basada en la AF y el PI favorece la adquisición de dicha oposición en mayor medida que la metodología tradicional. En el experimento 1 contamos con los datos obtenidos a través de dos pruebas: la doble prueba de juicios, compuesta por JG y JP, y la PPE. Tanto en un caso como en otro existe evidencia estadística para afirmar que el grupo que recibió la instrucción basada en la AF y el PI alcanzó índices de corrección significativamente superiores respecto al grupo que recibió una instrucción de corte tradicional y deductiva. El valor p generado por el contraste de hipótesis, tanto en los juicios como en la PPE, es 0,001, lo cual nos permite validar la hipótesis planteada.

En el experimento 2 contamos con los datos obtenidos en dos fases distintas (test y postest) mediante una doble prueba de juicios, JG y JP, y una prueba de producción (PP) doble, compuesta por PPE (prueba de producción escrita) y PPO (prueba de producción oral).

Si consideramos la prueba de juicios (JG+JP), observamos que es posible afirmar que el GE obtiene resultados significativamente superiores a los alcanzados por el GC tanto en el test como en el postest, si bien el valor de la significación asintótica se reduce en el postest, al pasar de $p=0,010$ a $p=0,023$. Esto viene a indicar que el lapso de tiempo transcurrido entre las dos fases de recogida de datos ha disminuido la distancia entre las prestaciones de los dos grupos, GC y GE. Al examinar los datos relativos a las pruebas de producción en el segundo experimento observamos que el índice de corrección alcanzado por el GE en sus usos es inferior con respecto al índice alcanzado por el GC. En nuestra descripción de los datos obtenidos hemos desglosado los resultados por grupo y prueba, emergiendo la superioridad del GC tanto en el test como en el postest, y tanto en cada una de las pruebas de producción por separado (PPE, PPO) como en conjunto, con la excepción de la PPE en el test, donde GE supera a GC. La prueba U de Mann-Whitney revela que las diferencias entre los grupos no son, sin embargo, significativas: los valores de p , reunidos en el siguiente cuadro, superan el índice de significación con el que trabajamos ($p<0,05$):

Tabla 6: Valores de p . Contraste Juicios / PP del test y postest (GC/GE). Experimento 2

Contraste: GC / GE	Valor de p Prueba de Mann-Whitney	
	Test	Postest
PPE	0,817	0,561
PPO	0,738	0,326
PPE+PPO	0,505	0,505
	Test + Postest	
PPE	0,797	
PPO	0,939	
PPE+PPO	0,590	

Cabría atribuir al azar del muestreo la divergencia entre ambos grupos pero, en cualquier caso, no resulta posible validar la hipótesis 1 para las pruebas de producción del experimento 2, ni tampoco, por tanto, para este experimento en su conjunto.

Nuestra segunda hipótesis proponía que el tipo de tarea afecta a los resultados: la competencia de los aprendices varía en función de la tarea por realizar. En el experimento 1 nos encontramos con un distinto comportamiento de los grupos. En el caso del GC, el índice de corrección obtenido en la prueba de producción escrita es significativamente más alto que el obtenido en la prueba de juicios ($p=0,000$). Por el contrario, entre las puntuaciones del GE en los juicios y la PPE no registran

diferencias estadísticamente significativas ($p=0,226$). Si consideramos a los alumnos en su conjunto, las diferencias son significativas ($p=0,035$). En estas condiciones, cabría la posibilidad de validar la hipótesis 2 para el experimento 1. Sin embargo, en rigor, dado que el valor de p para el GE supera ampliamente el índice de significación con el que trabajamos ($p<0,05$), consideramos necesaria una cierta prudencia y, por tanto, especificar que la hipótesis queda validada para los alumnos del GC y no para los del GE.

En el caso del experimento 2, de los seis contrastes de hipótesis efectuados, y que se muestran a continuación en la tabla, solo dos atribuyen a p un valor inferior a 0,05 y, en consecuencia, hallan diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los informantes en las distintas pruebas. Cabría validar la hipótesis solamente para los dos contrastes en cuestión: en primer lugar, el contraste entre las puntuaciones obtenidas en el postest por el conjunto de los estudiantes (GC+GE) en los juicios y las obtenidas en las pruebas de producción (PPE+PPO), donde $p=0,046$; en segundo lugar, el contraste entre las puntuaciones obtenidas en el postest por el GC en PPE y las obtenidas en PPO, donde $p=0,037$. Se trata de dos valores de p relativamente altos, es decir, denotan un efecto del tipo de prueba bajo. Por esta razón y, sobre todo, por el carácter aislado de estos dos casos señalado antes, resulta prudente afirmar que, a la vista de los datos, no es posible validar la hipótesis 2 para el experimento 2.

Tabla 7: Valores de p . Contraste PPE / PPO del test y postest (GC/GE). Experimento 2

Contraste: Juicios / PP	Valor de p Prueba de Mann-Whitney	
	Test	Postest
GC	0,29	0,057
GE	0,898	0,719
GC+GE	0,06	0,046
Contraste: PPE / PPO	Valor de p Prueba de Mann-Whitney	
	Test	Postest
GC	0,739	0,037
GE	0,409	0,656
GC+GE	0,345	0,086

Nuestra tercera hipótesis sugería que la mayor efectividad de la metodología basada en el procesamiento del input sobre la metodología de corte tradicional será mayor cuanto menor sea el grado de control o monitorización que permita cada prueba.

En el experimento 1, partiendo de unos datos en los que el GE alcanzaba un índice de corrección superior al alcanzando por el GC, el análisis estadístico revela que

el valor p generado por el contraste de hipótesis es, tanto en los juicios como en la PPE, 0,001. No cabe, pues, validar la hipótesis 3, dado que, en términos estadísticos, el índice de significación es el mismo.

En el experimento 2 el contraste empírico de la hipótesis arroja un resultado negativo. En contra de lo previsto, y tanto en el test como en el postest, solo en la prueba que presupone un mayor grado de control o monitorización del informante, la prueba de juicios obtiene GE resultados superiores al GC, invirtiéndose la situación en las pruebas de producción. En ningún caso se trata de diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 8: Validación/refutación de hipótesis

Hipótesis	Experimento 1	Experimento 2
Hipótesis 1. AF-PI > Instrucción deductiva	✓	✗ (✓ solo en Juicios)
Hipótesis 2. Tipo de tarea afecta a resultados	✗ (✓ solo en GC)	✗
Hipótesis 3. Mayor control, mayor superioridad AF-PI	✗	✗

4.2. Interpretación y comentario de los resultados

Antes de ofrecer posibles explicaciones para los datos, es preciso subrayar que el reducido número de informantes que constituyen la muestra, 46, impone necesariamente prudencia y abre la puerta al azar del muestreo como clave de interpretación.

Del análisis de los resultados emerge una sensible disparidad entre los dos estudios experimentales realizados. Por un lado, los datos recogidos en el experimento 1 nos llevan a considerar que la metodología que desarrollamos bajo los principios de la AF y el PI puede resultar eficaz, y constituir una alternativa más efectiva a las metodologías de corte tradicional, en consonancia con los resultados que emergen de estudios como el de Jiménez Molina (2007), que compara la efectividad de la instrucción basada en el procesamiento del input con la de una instrucción de corte tradicional apoyada en la deducción. Por otro lado, los datos procedentes del experimento 2 ponen en cuestión esta mayor efectividad, pues el grupo que no recibió la nueva metodología llegó a superar al grupo experimental en la prueba de producción. Una de las causas que puede contribuir a explicar esta disparidad es la existencia de un substrato de instrucción de corte tradicional anterior al segundo experimento. Los estudiantes que participaron en este contaban con un año académico de experiencia en el estudio de la lengua española, durante el cual habían abordado la cuestión de las construcciones existenciales y locativas. Tal instrucción se había llevado a cabo a través de una metodología de corte tradicional en la línea de la metodología que en nuestro segundo experimento siguió el GC. En consecuencia, mientras los estudiantes del GC recibieron un refuerzo de la instrucción precedente, los alumnos del

GE recibieron una instrucción que, en cierta medida, colisionaba con sus anteriores hipótesis y los obligaba a replantearse todo el sistema de relaciones forma-función de las estructuras en cuestión. En este sentido, conviene tener en cuenta que, si bien, por un lado, la instrucción de corte tradicional recibida por el GC podía generar un fenómeno negativo de transferencia de instrucción, por otro lado, reforzaba un aparato teórico que era capaz de dar cuenta acertadamente de un elevado número de usos, considerando la tipología de nuestras pruebas. Resulta difícil, en cualquier caso, sortear el obstáculo que suponen los conocimientos y expectativas preexistentes de los alumnos de nivel intermedio, cuya interlengua raramente puede presentarse como una tabula rasa que favorezca los estudios de adquisición.

Más allá de la comparación con la instrucción de corte tradicional, cabe afirmar que la IP se muestra en el presente estudio, y en la línea de estudios precedentes (Marsden 2006, Tooth 2006, Jiménez Molina 2007, Alonso 2007, Kirk 2008, Llopis 2009a), como una metodología efectiva. Incluso en las pruebas que prevén la producción escrita u oral de las estructuras que deben adquirirse, los resultados de los alumnos del GE, cuya instrucción no contemplaba en ningún caso fases de output, son semejantes a los resultados del GC, que contaban con cierta experiencia en la producción gracias a las actividades contenidas en su secuencia didáctica. Toth (2006: 320), al comparar los efectos de la instrucción basada en el procesamiento del input (PI) con los de la instrucción tradicional (TI) en un estudio con aprendientes del español L2, registra el mismo equilibrio, y sostiene que *“the parity between PI and TI learners on output tasks is indeed one of the most interesting and controversial aspects of this research, given that PI is essentially about structured input practice and excludes the production of target forms”*.

El examen de los resultados del GE en cada una de las pruebas del experimento 2 nos revelaba la ausencia de un efecto estadístico del tiempo transcurrido entre el test y el postest. Esto parece sugerir una cierta estabilidad en el tiempo de las representaciones mentales forjadas en la mente de los estudiantes. En este sentido, los resultados generados por nuestra metodología coinciden con los de otras metodologías basadas en el PI, como las implementadas por Jiménez Molina (2007) o Kirk (2008) en sus estudios. Sin embargo, conviene tener presente que, durante el intervalo de tiempo transcurrido entre las recogidas de datos (en nuestro caso un test y un postest), la eventual exposición de los informantes a input que contuviera construcciones existenciales y locativas, estructuras notablemente frecuentes, constituye una variable no controlada.

VanPatten y Sanz (1995) sugerían que el PI podría tener distintos efectos dependiendo de si la adquisición se medía mediante pruebas de narración oral o en tareas a nivel de frase. En este sentido se planteó la hipótesis 3 del presente estudio. A pesar de que ésta fue rechazada, cabe señalar que en nuestro experimento 2 el grupo que recibió la instrucción basada en el procesamiento del input se muestra superior al grupo que recibió la instrucción de corte tradicional en la prueba de juicios, pero la situación se invierte en la prueba de producción. Así, los resultados se alejan de nuestra previsión y coinciden, parcialmente, con los resultados de Cadierno (1995) en su estudio sobre la adquisición de los pretéritos en español: la PI se mostraba

significativamente más efectiva que la instrucción tradicional, y su eficacia era particularmente evidente en las tareas de interpretación.

Los ítems denominados ‘especiales’ en el presente estudio constituyen juicios que contienen estructuras existenciales con ‘haber’ seguidas de sintagmas definidos que, sin embargo, resultan adecuados en su contexto. Los resultados muestran que tanto en el experimento 1 como en el experimento 2, y tanto para el grupo que recibió IP (GE) como para el grupo que recibió instrucción de corte tradicional (GC), los ítems especiales presentan una mayor dificultad que los ítems normales. A pesar de esta dificultad común, los resultados señalan que el GE obtiene, en los dos experimentos, un índice de corrección significativamente más alto que el GC en los ítems especiales. La instrucción desarrollada para el GE mostraba, si bien en una sola actividad, usos adecuados de ‘haber’ con sintagmas definidos. La mera asociación mecánica de formas que tienden a co-ocurrir no permitiría discriminar entre usos aceptables y usos no aceptables de ‘haber’ + sintagmas definidos, y llevaría a catalogarlos globalmente en una de las dos categorías. Sin embargo, los informantes del GE, que obtienen buenos resultados en los ítems especiales, son capaces de establecer en ellos la agramaticalidad de secuencias que contienen estructuras con ‘haber’ y elementos definidos de segunda mención que no introducen información nueva, de establecer la gramaticalidad de las secuencias que no violan la *novelty condition*, en lo que a los JG se refiere, y de seleccionar, en los JP especiales, la opción gramatical. Esto puede significar que las relaciones entre forma y función forjadas en la mente de los informantes, al trascender las meras formas, han penetrado la esencia semántica e informativa de las estructuras y pueden constituir una base sólida para procesar nuevo input real, rico en construcciones ‘especiales’, con buenas perspectivas de éxito. Si observamos los datos relativos al GC, se observa, entre los dos experimentos, la obtención de un índice de corrección notablemente más elevado en el experimento 2 en lo que concierne a los ítems especiales. Si consideramos que las actividades que llevó a cabo en los dos experimentos el GC fueron las mismas, una clave para explicar esta divergencia podría radicar en la sesión de instrucción teórica, común para ambos grupos, que ponía el foco de la explicación en la estructura informativa. El importante peso que atribuimos a la breve explicación teórica contrasta con la opinión de estudiosos como Marsden (2006: 544–545), quien, en su estudio acerca de los efectos de la instrucción de procesamiento y la instrucción de input enriquecido, al examinar el papel de la instrucción teórica, concluye que sus datos “*could support claims made in other PI studies regarding the minimal role of the explicit grammar instruction component of PI*”.

Para concluir con los ítems especiales, podemos destacar el hecho de que, si bien algunos de ellos aparecen recurrentemente entre los ítems más problemáticos en ambos experimentos, el ítem más problemático resulta ser un ítem ‘normal’. La ausencia de una homogeneidad clara en el grado de dificultad de cada ítem y la falta de coherencia entre los resultados generados por ítems similares a lo largo de los dos experimentos, junto con el bajo número de informantes, nos han llevado, en el presente estudio, a mantener la atención en la efectividad general de las metodologías

comparadas y a evitar descender a un análisis minucioso a la búsqueda de sintagmas y construcciones dotados de una particular problematicidad o sencillez.

5. Conclusiones

5.1. Sobre la adquisición de las construcciones y la instrucción basada en el procesamiento del input

La persistencia del error en alumnos no solo de nivel inicial, como en el experimento 1, sino también en alumnos de nivel intermedio, como en el experimento 2, nos indica que las construcciones existenciales y locativas constituyen un aspecto que plantea especiales problemas y que, en consecuencia, merece atención en estudios futuros. En este sentido, resultan significativas ciertas inconsistencias en los resultados obtenidos por algunos informantes, que alternan altos índices de corrección con índices notablemente bajos en las diversas pruebas: tal variabilidad puede ser síntoma de una imperfecta adquisición de las estructuras.

Junto a las dificultades intrínsecas de la oposición, consideramos que existen límites en la metodología que hemos desarrollado para este estudio. Resulta preciso perfeccionarla para facilitar la labor del estudiante.

El estudio de VanPatten y Cadierno (1993) aportaba sugerencias para futuras investigaciones, que se articulaban en torno a varias cuestiones. En primer lugar, se interrogaba sobre la posibilidad de generalizar los efectos de la instrucción basada en el PI a otras estructuras. En este sentido, nuestro estudio ofrecería una respuesta mixta: la aplicación de los principios del PI a la didáctica de las construcciones existenciales y locativas ha ofrecido resultados satisfactorios en el experimento 1, y resultados solo parcialmente satisfactorios en el experimento 2. En cualquier caso, si bien nuestra metodología no ha dado lugar siempre a resultados superiores a los obtenidos tras una instrucción deductiva, sí ha alterado positivamente el sistema lingüístico en desarrollo de los informantes. A pesar de la ausencia de fases de trabajo centradas en la producción, la metodología que hemos desarrollado ha permitido a los informantes del grupo en que se ha implementado alcanzar unos resultados parejos a los del grupo de control. Cabe suponer que, complementando nuestra metodología con elementos de una metodología apoyada en el output, los resultados puedan ser aún más esperanzadores, tal y como concluye Llopis (2007: 105).

En segundo lugar, VanPatten y Cadierno se preguntaban si se debían los efectos de la instrucción basada en el PI a la diferente información explícita proporcionada. Mientras VanPatten (2002: 769) considera que en principio la información explícita no tiene una importancia crucial, nosotros consideramos que nuestro caso plantea algunos interrogantes. De nuestro experimento 1 se concluía que la instrucción desarrollada favorece la adquisición de las estructuras consideradas en mayor medida que una instrucción deductiva de corte tradicional; sin embargo, nuestra metodología se apoyaba en una descripción gramatical de fondo que difiere de la descripción gramatical en que se apoyaba la metodología objeto de comparación, y esta descripción se llevaba al aula, siguiendo a VanPatten (2002: 764), en un primer

momento de tratamiento explícito. Nos preguntábamos qué resultados habríamos obtenido de haberse desarrollado la instrucción en ambos grupos (GE y GC) a partir de un mismo modelo teórico, o, por el contrario, qué resultados habríamos obtenido si, partiendo de modelos teóricos diversos, los dos grupos hubiesen compartido un mismo tipo de instrucción. Nos preguntábamos, igualmente, qué efecto habría tenido nuestra instrucción de haber recibido previamente el GE una información metalingüística basada en la dicotomía definido / indefinido. En otras palabras, no considerábamos posible determinar exactamente dónde radicaba la superioridad de nuestra metodología: podría radicar en la potencia de la descripción lingüística de fondo, en la eficacia del procesamiento lingüístico o en la conjunción de ambos factores. La información metalingüística no puede ser 'neutra', pues es el reflejo directo de un modelo teórico gramatical. Por todo esto, en nuestro experimento 2, y con el objetivo de neutralizar esta variable, tanto la instrucción basada en el procesamiento del input como la basada en los principios de enseñanza gramatical tradicionales partían de una breve exposición teórica común. Los resultados reflejan la mayor eficacia de la metodología basada en el procesamiento del input en las pruebas de juicios pero, al mismo tiempo, su menor eficacia en las pruebas de producción. El propio VanPatten no aclara si existe una completa homogeneidad teórica de fondo en los modelos gramaticales que sustentan los tipos de instrucción que compara. Si existe esta homogeneidad, la cuestión se limita a la utilidad o inutilidad del momento de tratamiento explícito. Si no existe, la cuestión invade la entera investigación. Se trata de una cuestión sobre la que habrán de realizarse ulteriores investigaciones.

Asumiendo que el PI puede constituir una herramienta efectiva para la didáctica de las construcciones existenciales, consideramos necesario crear más y mejores actividades de input estructurado. Sería preciso en ellas moverse en un nivel superior al empleado en la metodología desarrollada para el presente trabajo: en lugar de trabajar a un nivel oracional, habría de situarse en un nivel textual, en el ámbito del cual se manifiestan y operan los mecanismos de estructuración de la información que rigen la oposición entre las construcciones con 'haber' y 'estar'. Hemos observado, por otra parte, que los alumnos recurren a su L1 cuando se enfrentan, especialmente en los primeros momentos, a las construcciones examinadas. En consecuencia, será necesario modificar y adaptar la instrucción a la L1 de los aprendices. Las estrategias de procesamiento generadoras de errores que intentamos evitar con la instrucción pueden ser sensibles a la L1.

La tercera pregunta de VanPatten y Cadierno cuestiona si se pueden observar los efectos de la instrucción de procesamiento al utilizar tareas de evaluación diferentes. Debemos desglosar nuestra respuesta en dos partes correspondientes a los dos experimentos. En nuestro experimento 1, el test que medía la adquisición contenía dos partes principales: en primer lugar, el alumno se enfrentaba a dos series de secuencias sobre las que realizar un juicio de gramaticalidad (en la primera) y un juicio de preferencia (en la segunda); en segundo lugar, el alumno debía realizar una producción escrita en la que, sirviéndose de las estructuras existenciales y locativas, describiera las diferencias existentes entre dos viñetas. Los resultados obtenidos indican que la instrucción basada en el PI ha dado lugar a resultados

significativamente más altos que los obtenidos por el GC tanto en la primera parte del test como en la segunda. Además, existe un efecto estadístico de la instrucción: podemos asumir que la diferencia entre los grupos aumenta en la prueba de producción (respecto a la prueba de los juicios) de una manera que no cabe explicar sobre la base del azar. Como señalábamos arriba, este hecho resulta llamativo porque la instrucción recibida por el GE no prevé en ningún momento la producción escrita de estructuras existenciales y locativas con 'haber' y 'estar', a diferencia de la instrucción de carácter más tradicional que recibe el GC. En nuestro experimento 2 se registraba una mayor eficacia de la instrucción de procesamiento en las pruebas de juicios o interpretación, pero una menor eficacia en las de producción.

Una parte del test (la prueba de producción escrita en el experimento 1 y las pruebas de producción escrita y oral en el experimento 2) medía precisamente el output, lo cual podía, en consecuencia, favorecer al GC, mientras que la otra medía, en un cierto sentido, la capacidad de procesamiento del input, lo cual podía favorecer al GE. En efecto, consideramos un aspecto que merece interés por lo que a futuras investigaciones se refiere: la determinación de las características que ha de poseer un test de evaluación de la adquisición para ser metodológicamente neutro. De otra manera, la mayor familiaridad de un grupo respecto a otro con las tareas previstas en el test se convierte en una variable que escapa al control.

5.2. Sobre cuestiones metodológicas de la presente investigación

Debe subrayarse que el reducido número de informantes pone en cuestión la validez interna del estudio y obliga a extremar la cautela a la hora de extrapolar conclusiones. Asimismo, la parte de la investigación referida a las pruebas ha de ser revisada. De la interacción entre el pequeño tamaño de la muestra y el número reducido de ítems que contenían los test se deriva la imposibilidad de extraer conclusiones relativas a las distintas estructuras contenidas en los juicios o aparecidas en las producciones. En efecto, y al margen del caso de los ítems especiales, hemos renunciado a aventurarnos en un intento de encontrar efectos entre la instrucción y el tipo de estructura sintáctica contenida en el ítem o producida en la descripción. Nos hemos limitado a tratar de recoger de manera equilibrada en el test toda la casuística de las construcciones existenciales y locativas que examinamos en el marco teórico. En futuras investigaciones el uso de una muestra mayor y de diversos test que agoten todas las posibilidades contextuales podrá proporcionar informaciones más precisas. Nuestro trabajo pretende fundamentalmente extraer conclusiones generales sobre la efectividad de la propuesta pedagógica desarrollada bajo los principios del PI. En cualquier caso, consideramos que el diseño de las pruebas de producción no se ha mostrado completamente satisfactorio para elicitar los conocimientos reales de los informantes, al permitir un uso despreocupado de ciertas estrategias de evitación.

Nuestro estudio pretendía verificar la efectividad de una metodología desarrollada para facilitar la adquisición de un determinado aspecto gramatical a estudiantes de español con independencia de su L1. En la práctica, la instrucción fue recibida

por un conjunto de estudiantes de lengua materna italiana, lengua afín al español. El análisis contrastivo entre la situación española y la italiana pone de manifiesto una situación de fuerte opacidad interlingüística. En nuestro análisis de los resultados hemos evitado rastrear los numerosos fenómenos de transferencia que sin duda se han producido, por considerar que excedían a las pretensiones del presente trabajo. Consideramos este aspecto merecedor de mayor atención en futuras investigaciones. Por otra parte, resulta interesante comprobar la validez de nuestra metodología cuando los aprendices tienen como L1 otras lenguas afines al español, como el francés, u otras lenguas no afines a la nuestra, como el inglés.

Más allá de los límites prácticos reseñados, la realización del presente estudio nos ha llevado a considerar necesario un cambio de perspectiva o de enfoque metodológico para poder hacer luz sobre el proceso de enseñanza y adquisición de las construcciones existenciales y locativas. Este trabajo se ha servido de herramientas analíticas propias del paradigma empírico cuantitativo, pero la naturaleza de los mecanismos cognitivos que gobiernan el uso de las construcciones examinadas quizás requiera también la adopción de herramientas propias del paradigma cualitativo. El paradigma cuantitativo tiende al desarrollo de principios generalizables, y requiere que el campo de investigación venga delimitado, aislando sectores parciales y aislando las variables y los factores externos que pueden influir en el objeto de la investigación (Baumann 2009: 10). Esto conlleva una cierta manipulación del campo de investigación y, en consecuencia, una pérdida de profundidad y naturalidad a causa de las condiciones creadas de manera artificial. El muestreo o los procedimientos para la obtención de los datos del presente estudio pueden, por tanto, oscurecer el objeto de nuestra investigación. La metodología cualitativa, en el ámbito de los estudios de adquisición de segundas lenguas, tiene como principal objetivo, por su parte, la comprensión profunda de los fenómenos examinados. En este paradigma, el objetivo es reconstruir empíricamente el universo que rodea al fenómeno, a partir de la perspectiva de los sujetos implicados en la investigación. El centro de interés no está constituido tanto por los resultados generales del comportamiento de los individuos como por los procesos que llevan a ellos. En el presente estudio, y como se ha señalado arriba, se experimenta una fuerte dificultad para interpretar los datos provenientes de las producciones de los informantes, esto es, para trascenderlos y determinar el grado de competencia y de adquisición que subyace en cada caso, reconstruyendo el estatus de las informaciones manejadas. En la metodología cualitativa, "*i dati vanno interpretati in profondità per rivelare la complessità dei fenomeni presi in esame, per conferire loro significato e scoprire, in questo modo, le loro strutture di senso individuali e collettive*" (Baumann 2009: 10).

En futuras investigaciones acerca de las construcciones existenciales y locativas, consideramos útil el empleo conjunto de ambas metodologías. A partir de un estudio de corte cuantitativo como el presente trabajo podría iniciarse un estudio cualitativo que permitiera una visión más profunda de los fenómenos, el desarrollo de una metodología didáctica más eficaz y el diseño de herramientas cuantitativas de análisis más eficaces. A la vista del papel preponderante que, como objeto de estudio, habría de desempeñar la relación que se establece entre el saber lingüístico y los

procesos mentales que en él se hallan implicados, el recurso al aparato conceptual y metodológico de la psicolingüística podría resultar extremadamente fructífero.

Concluimos estas páginas señalando cómo el tiempo transcurrido desde la realización del presente estudio no ha propiciado un desarrollo importante de los trabajos aplicados a la vertiente didáctica y adquisicional de las construcciones existenciales y locativas con 'haber' y 'estar' en castellano. En el ámbito de la descripción teórica contamos ahora con el trabajo que Pons Rodríguez (2014) dedica al efecto de definitud en la historia de la lengua española. A pesar de tratarse de un trabajo de corte diacrónico, contiene valiosas claves para la descripción sincrónica de las construcciones con 'haber' y de la división del trabajo con las construcciones con 'estar'. En el ámbito didáctico, al examinar la versión más reciente de la popular *Gramática básica del estudiante de español* (2011: 190–194), extraemos conclusiones solo parcialmente satisfactorias. Por un lado, en la descripción de las construcciones se formulan correspondencias entre forma y significado que apuntan al valor invariante de cada estructura y que consideramos pedagógicamente válidas. Por el otro lado, sin embargo, persisten las invitaciones a vincular cada operador con ciertas formas lingüísticas (determinantes indefinidos, cuantificadores, etc.) y a desvincularlo de otras, lo cual, en la práctica, sigue dejando fuera de la explicación las citadas violaciones del efecto de definitud. En el ámbito de la adquisición, más allá del citado trabajo de Perpiñán (2014), no orientado a la medición de la adquisición tras la implementación de un determinado tratamiento didáctico, no encontramos otros estudios específicos sobre las construcciones existenciales y locativas.