



Construcciones existenciales y locativas

Las construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar* son especialmente importantes y recurrentes desde el punto de vista comunicativo. Sin embargo, resultan poco estudiadas desde el punto de vista de la lingüística teórica e insuficientemente tratadas desde el punto de vista de la didáctica y, aún más, de la adquisición. El presente volumen presenta un trabajo de investigación básica y aplicada que integra los aspectos anteriores. Tras establecer un modelo teórico que sirve de base para desarrollar una versión pedagógica acompañada por unos materiales didácticos elaborados conforme la metodología de la “instrucción de procesamiento”, somete a prueba su validez a través de dos experimentos con estudiantes italófonos.

Ignacio Arroyo Hernández es *ricercatore universitario* de Lengua Española en la Universidad Ca' Foscari de Venecia. Ha impartido docencia y seminarios en universidades españolas, italianas y brasileñas. La descripción gramatical del español en clave contrastiva constituye el principal foco de sus trabajos. Miembro de los grupos de investigación *A.IGr.E*, *LICEI*, *Textlink* y del consejo editorial de la revista «Rassegna Iberistica». Entre sus publicaciones destaca el volumen colectivo *La expresión de la causa en español* (ed. Visor), por él coordinado y dirigido, y *La adquisición de construcciones existenciales y locativas con “haber” y “estar”*, trabajo contenido en el volumen *Adquisición del sistema verbal español* (ed. Peter Lang).

In copertina

Foto di Jorge Falagán.

ISBN 978-88-255-0536-8



9 788825 505368

xx,00 euro

Arroyo Hernández Construcciones existenciales y locativas

ARACNE

Ignacio Arroyo Hernández

CONSTRUCCIONES EXISTENCIALES Y LOCATIVAS

Didáctica y adquisición

Prefacio por
Pilar Agustín Llach



NEUROPAIDEIA

DIDATTICA, LINGUE E CULTURE

16

Direttori

Giuseppa COMPAGNO

Università degli Studi di Palermo

Floriana DI GESÙ

Università degli Studi di Palermo

Comitato scientifico

Maria Vittoria CALVI

Università degli Studi di Milano

Giuseppa COMPAGNO

Università degli Studi di Palermo

Floriana DI GESÙ

Università degli Studi di Palermo

Alessandra LA MARCA

Università degli Studi di Palermo

Patrizia LENDINARA

Università degli Studi di Palermo

Covadonga LÓPEZ ALONSO

Universidad Complutense de Madrid

Ángel LÓPEZ GARCÍA–MOLINS

Universitat de València

María MATESANZ DEL BARRIO

Universidad Complutense de Madrid

Félix SAN VICENTE SANTIAGO

Alma Mater Studiorum — Università di Bologna

Montserrat VEYRAT RIGAT

Universitat de València

Giuseppe ZANNIELLO

Università degli Studi di Palermo

NEUROPAIDEIA

DIDATTICA, LINGUE E CULTURE



La collana intende raccogliere contributi finalizzati alla co-costruzione di conoscenza accogliendo i paradigmi formativi che propone la Neuroeducation o la Neurodidattica. Si auspica che, nell'intersezione con le Neuroscienze, l'area psico-pedagogica, l'area didattica, l'area linguistico-filologica e quella letteraria possano invitare alla riflessione epistemologica sulla possibilità di esplorare i percorsi educativi, i fatti di lingua, i testi letterari. Il tutto ricorrendo anche all'ausilio dell' Educational Technology come veicolo di trasmissione di contenuti. S'intende porre attenzione, da una parte, al dialogo tra Neurodidattica, pedagogia e didattiche disciplinari, mediante la presa in esame delle coordinate principali del discorso educativo, dall'altra parte, alle connessioni tra lingua, psiche e cultura letteraria, grazie alla convergenza dell'indagine filologica, di quella semiotico-letteraria nonché alle relazioni tra linguistica percettiva, contrastiva, cognitiva, didattica della lingua, nonché analisi del discorso.

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (*blind peer review*). I criteri di valutazione riguarderanno il rigore metodologico, la qualità scientifica e didattica e la significatività dei temi proposti.

Ignacio Arroyo Hernández

Construcciones existenciales y locativas

Didáctica y adquisición

Prefacio por
Pilar Agustín Llach





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it

info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXVII

Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it

info@gioacchinoonoratieditore.it

via Sotto le Mura, 54

00020 Canterano (RM)

(06) 45551463

ISBN 978-88-255-0536-8

*Reservados todos los derechos internacionales de traducción,
digitalización, reproducción y transmisión de la obra en parte o
en su totalidad en cualquier medio, formato y soporte.*

*No se permiten las fotocopias
sin autorización por escrito del editor.*

I edición: julio 2017

Índice general

- 9 *Abreviaturas utilizadas*
- 11 *Prefacio*
por Pilar Agustín Llach
- 15 *Introducción*
- 29 *Capítulo I*
Enseñanza de la gramática y adquisición
de una lengua extranjera. AF y PI
1.1. ¿Cómo se aprende una lengua extranjera?, 29 – 1.2. El papel de la instrucción gramatical en la adquisición de la L2, 32 – 1.3. La atención al contenido (*focus on meaning*) como mecanismo pedagógico, 34 – 1.4. La atención a las formas (*focus on formS*) y la enseñanza tradicional, 35 – 1.5. La atención a la forma como enfoque para la instrucción gramatical, 36 – 1.6. La instrucción basada en el *procesamiento del input*, 41.
- 53 *Capítulo II*
Construcciones existenciales y locativas con haber y estar
2.1. Elección de la estructura, 53 – 2.2. Construcciones existenciales, locativas y posesivas en las lenguas del mundo, 62 – 2.3. Construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar* en castellano, 69 – 2.4. Construcciones existenciales y locativas italianas con *essere(ci)*, 102 – 2.5. Problemas contrastivos: las imperfectas correspondencias entre *esserci / essere* y *haber / estar*, 104.
- 113 *Capítulo III*
Diseño de una unidad didáctica basada en el procesamiento del input
3.1. Presentación explícita de las estructuras, 113 – 3.2. Las actividades de *input* estructurado, 117 – 3.3. Instrucción y actividades de corte tradicional, 126.

- 129 **Capítulo IV**
 Estudio experimental 1
- 4.1. Los informantes, 129 – 4.2. Desarrollo de la instrucción, 130 –
 4.3. El test para la obtención de datos, 131 – 4.4. El estudio piloto, 138
 – 4.5. Realización del test, 139 – 4.6. Presentación de los resultados del
 estudio experimental 1, 140.
- 157 **Capítulo V**
 Estudio experimental 2
- 5.1. Motivación del estudio: del experimento 1 al experimento 2, 157 –
 5.2. Los informantes y el desarrollo de la instrucción, 158 – 5.3. El test
 para la obtención de los datos, 160 – 5.4. Realización del test, 164 –
 5.5. Presentación de los resultados del estudio experimental 2, 164.
- 239 **Capítulo VI**
 Análisis de los resultados de los experimentos
- 6.1. Introducción, 239 – 6.2. Validación o rechazo de las hipótesis, 239 –
 6.3. Interpretación y comentario de los resultados, 243.
- 249 **Capítulo VII**
 *Conclusiones finales, implicaciones didácticas y limitaciones del
 estudio*
- 259 *Referencias bibliográficas*
- 273 *ANEXO A: Experimento 1*
- 311 *ANEXO B: Experimento 2*

Abreviaturas utilizadas

AF	Atención a la forma
AF'S	Atención a las formas
E/LE	Español como lengua extranjera
ED	Efecto de definitud
GC	Grupo de control
GE	Grupo experimental
IP	Instrucción basada en el procesamiento
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
PI	Procesamiento del input
PP	Pruebas de producción
PPE	Prueba de producción escrita
PPO	Prueba de producción oral

Prefacio

PILAR AGUSTÍN LLACH

El estudio de las construcciones léxico–gramaticales ha ocupado muchas páginas y discusiones en el ámbito de la lingüística general y cognitiva (ver por ejemplo Goldberg 2006), pero su investigación en el ámbito de la lingüística aplicada es mucho más reciente, especialmente en el campo del español como lengua extranjera (ELE) (ver Hijazo–Gascon 2010). Esta es una de las principales y más valiosas novedades de este volumen. En un detallado y novedoso enfoque, esta investigación nos acerca a la adquisición y enseñanza de las construcciones existenciales y locativas con “haber” y “estar” y lo hace desde una perspectiva multidimensional. En primer lugar, el presente estudio aúna gramática y léxico con una exploración dual del lenguaje. Las construcciones pueden entenderse como una interfaz léxico–gramatical, en la que se consideran restricciones sintácticas, semánticas y pragmáticas de las unidades léxicas multipalabra que incluyen elementos funcionales gramaticales y de contenido léxico. Este tipo de elementos o construcciones léxico–gramaticales son especialmente útiles para el aprendiz de lenguas no sólo por su alta incidencia en el lenguaje, y por su versatilidad semántica, sino porque contribuyen a acercar su discurso al discurso nativo, que ha de considerarse como el marco de referencia en función del cual efectuar el aprendizaje y por tanto la enseñanza. En este sentido, la información descriptiva que sobre el valor semántico y pragmático, sobre todo, se da en este estudio es altamente relevante pues no sólo nos permite conocer mejor este tipo de construcciones léxico–gramaticales, sino que también contribuye a que se puedan enseñar de manera más eficiente.

En segundo lugar, este volumen combina la indagación en aspectos relacionados con la adquisición de las construcciones de “haber” y “estar” por parte de aprendices de ELE junto con consideraciones de corte pedagógico. En realidad, el autor hace uso de las conclusiones obtenidas en los estudios experimentales de adquisición para, ha-

ciéndose eco de los resultados presentados, ofrecer recomendaciones destinadas a mejorar la instrucción de este tipo de construcciones en el aula de lengua extranjera. Este es el proceder que debe inspirar los estudios en la disciplina de lingüística aplicada y adquisición de lenguas, es decir, debemos necesariamente conocer cómo se aprende una lengua o un determinado aspecto lingüístico, cómo funciona, qué variables influyen o determinan el proceso de adquisición, qué caminos se siguen y qué procedimientos son más eficaces en este aprendizaje para poder así, con estas informaciones elaborar las propuestas didácticas teóricas y prácticas que mejor se adapten a las circunstancias de nuestros alumnos y del contenido que han de aprender en ELE. El autor hace esto de manera muy exitosa.

En tercer lugar, el presente volumen se enmarca dentro de dos corrientes teóricas diferentes, pero que aparecen aquí fusionadas de manera muy inteligente. Por un lado, el autor plantea sus estudios experimentales sobre la base o marco teórico de la gramática pedagógica. Sin embargo, incluye en la interpretación de sus resultados las teorías del procesamiento del input para poder dotar a sus conclusiones de una validez más amplia y que aumente el espectro teórico de su alcance. Pero no sólo realiza el autor asociaciones con estas dos teorías, las referencias y alusiones a otros marcos teóricos son constantes en la obra, lo que demuestra lo bien afianzada que está la presente investigación en la base lingüística en la que se sustenta.

Finalmente, la última de las dicotomías que guían este volumen es la del investigador-profesor. El autor no sólo escribe desde su papel como investigador y lingüista aplicado, sino que nos ofrece la perspectiva del docente en ejercicio. La experiencia de la labor docente bien traída en este volumen le permite al autor diseñar sus experimentos con una doble vertiente de adquisición y enseñanza y asimismo elaborar sus interpretaciones a través de una lupa didáctica de manera que sus conclusiones no sólo se cifien al ámbito puramente adquisitivo con implicaciones pedagógicas en abstracto, sino que van más allá y nos aportan una visión realista de la aplicación de los resultados obtenidos a la realidad del aula de ELE.

En definitiva, estamos ante una obra minuciosamente elaborada, formalmente impecable, con una redacción muy ligera que se lee de manera agradable y fácil. Este volumen nos ofrece conclusiones muy útiles tanto a nivel descriptivo como aplicado que pensamos se pueden extrapolar a otros aspectos lingüísticos, a otras construcciones, e incluso al ámbito de otras lenguas extranjeras. Ofrece además en el

campo de las construcciones existenciales y locativas con “haber” y “estar” una descripción amplia y precisa de sus usos que completa lo que ya conocía sobre ellas con valores que hasta ahora prácticamente habían quedado ignorados en el campo de la didáctica de ELE por no existir estudios concretos y detallados dentro de la lingüística aplicada más teórica de este tipo de elementos lingüísticos.

GOLDBERG A. (2006), *Constructions at Work. The nature of generalization in language*, OUP, Oxford.

HJAZO-GASCON A. (2010), *La adquisición de eventos de movimientos en segundas lenguas*, «Interlingüística», 20, pp. 1–11.

Introducción

El castellano se sirve de los verbos *haber* y *estar* para elaborar construcciones existenciales y locativas emparentadas, aunque de efectos diferentes. Se trata en nuestra opinión de un aspecto que merece atención en la elaboración de una gramática pedagógica del español como segunda lengua. En primer lugar, porque estos dos operadores traducen lo que en otras lenguas se expresa con un solo operador (*il y a* en francés, *es gibt* en alemán, *c'è / ci sono* en italiano, *there is / are* en inglés), lo cual provoca no pocas dificultades en la incorporación de estas dos formas a la interlengua de los estudiantes no nativos. En segundo lugar, porque, contrariamente a lo que la tradición gramatical suele aceptar, invocando solamente los conceptos de *definitud* e *indefinitud*, quedan fuera de la explicación numerosos contraejemplos a los que han de enfrentarse frecuentemente los estudiantes extranjeros en usos corrientes de los hablantes nativos. La oposición es, en efecto, más sutil y descriptivamente escurridiza.

A pesar de la importancia de estas construcciones, el tratamiento que reciben en no pocos materiales didácticos de E/LE resulta, en cierta medida, inadecuado, como puede comprobarse a partir de las observaciones siguientes sobre algunos de ellos.

Gutiérrez Araus (2004), en su estudio acerca de los problemas fundamentales de la gramática del español como segunda lengua, no considera oportuno dedicar espacio a la oposición entre las construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar*.

Tampoco Arribas y Landone (2003), en su estudio acerca de las dificultades del español para hablantes de italiano, lengua nativa de los informantes del presente trabajo, toman en consideración el aspecto gramatical que nos ocupa.

El manual de E/LE *Eco 1* (González Hermoso y Romero Dueñas 2004: 65) presenta lo que se denomina “contraste HAY y ESTÁ(N)” en los siguientes términos:

HAY + un(o), unas, unos, unas (+ sustantivo)

Hay una mesa.

HAY + un(o), dos, tres... (+ sustantivo)

Hay dos cuartos de baño.

HAY + sustantivo

En mi habitación no hay terraza.

ESTÁ(N) + el, la, los, las + sustantivo

A la derecha está la cocina.

ESTÁ(N) + preposición

La mesa está a la derecha de la cama.

1. Presentación de las estructuras en *Eco 1* (2004).

Tras esta presentación, se proponen actividades de práctica mecánica consistentes en completar frases con *hay* o *está(n)*.

Eco 2 (González Hermoso y Romero Dueñas 2005), continuación del manual anterior y dirigido a estudiantes de nivel intermedio (B1), no aborda ya el problema de la oposición entre las construcciones con *haber* y las construcciones con *estar*.

El manual *Español en Marcha 1* (Castro *et al.* 2004: 39), tras introducir los artículos determinados e indeterminados, presenta la oposición entre *haber* y *estar* mediante el siguiente cuadro:

Hay + un, una, unos, unas (+ nombre)

Hay un lavavajillas.

Hay una bañera.

Hay + muchos, pocas, algunos... (+ nombre)

Hay muchos armarios.

Hay + dos, tres, cuatro... (+ nombre)

Hay dos sillones.

Hay + nombre común

¿Hay espejo en el cuarto de baño?

Está(n) + el, la, los las (+ nombre)

En la cocina está el frigorífico.

Está(n) + preposición + nombre

El espejo está encima del lavabo.

Está + nombre propio

¿Está Juan?

2. Presentación de las estructuras en *Español en marcha 1* (2004).

Seguidamente se propone un ejercicio estructural o de práctica mecánica, consistente en completar una serie de frases mediante *hay* / *está* / *están*.

El manual de gramática *USO de la gramática española–nivel elemental* (Castro 2004a: 14–15) se sirve fundamentalmente de ejemplos para introducir el uso de la oposición entre *haber* y *estar*:

ESTAR

1. Lugar:

*Las llaves **están en la mesa.***

*¿**Está tu madre en casa?***

2. Condición o estado variable:

*Carlos **está enfermo.***

*Mi marido ahora **está más delgado.***

*Tu habitación **está sucia.***

HAY

1. Para hablar de la existencia o no de personas, animales, lugares, objetos:

*¿**Hay alguna farmacia por aquí cerca?***

*Si quieres tomar algo, **hay cervezas en la nevera.***

No hay leche para todos.

*Mira, allí **hay un cajero automático.***

2. Con **hay**, a los nombres nunca les pueden acompañar los artículos **el/la/los/las**:

*En mi barrio **hay el parque.***

*En mi barrio **hay los parques.***

HAY / ESTAR

Con **hay**, a los nombres nunca les pueden acompañar los posesivos (**mi/mis, tu/tus, sus/sus, nuestro/-a/-os/-as, vuestro/-a/-os/-as**); con **estar**, sí:

*¿~~**Hay mi amiga?**~~ (Incorrecto)*

*¿**Está mi amiga?** (Correcto)*

3. Presentación de las estructuras en *USO elemental* (2004).

A continuación, se proponen actividades de práctica mecánica: “Complete las frases con HAY / ESTÁ / ESTÁN”.

El siguiente nivel de este método gramatical, *USO de la gramática española—nivel intermedio* (Castro 2004b) no dedica ningún capítulo a la oposición.

El manual *Aprende gramática y vocabulario 1* (Castro y Díaz Balles-teros 2004: 18–19) presenta en primer lugar el verbo *haber*:

Se usa el verbo *haber* para hablar de la existencia o no de personas, animales, lugares, objetos:

1. *En esta clase **hay** 3 estudiantes.*
2. *En mi pueblo **no hay** universidad.*
3. *¿**Hay** pan?*

En las frases con *hay* no se pueden usar los artículos *el /la /los /las* delante del nombre:

*En mi calle ~~la~~ **hay** ~~una~~ farmacia*
una

4. Presentación de *haber* en *Aprende gramática y vocabulario 1* (2004).

Seguidamente se aborda el contraste *hay / está*:

Con *hay* preguntamos por la existencia de algo que nombramos por primera vez.

- A. *¿Dónde **hay** una farmacia?*
- B. *En la Calle Mayor.*

Con el verbo *estar* preguntamos por la ubicación de algo que sabemos que existe:

- A. *¿Dónde **está** la farmacia?*
- B. *En la Calle Mayor.*

5. Contraste *haber / estar* en *Aprende gramática y vocabulario 1* (2004).

A continuación se propone la recurrente actividad de completar las frases con *hay* o *está / están*.

Aprende gramática y vocabulario 2 (Castro y Díaz Ballesteros 2005), el nivel sucesivo del manual anterior, no presenta ya ningún capítulo dedicado a este aspecto.

De más reciente publicación, y dentro de la serie de *Cuadernos de gramática española*, el cuaderno correspondiente al nivel A1 (Conejo y Tonnelier 2008: 79) dedica un capítulo a los verbos *a ser, estar y hay*. Por un lado, se ofrece al estudiante cierta información acerca del valor de contenido asociado con *hay* (“se usa para informar de la existencia de algo) y *estar* (“se usa para situar en el espacio elementos que no son nuevos para el oyente”). Por otro lado, se dan indicaciones precisas acerca de qué elementos habrán de combinarse con estos operadores: por lo que a *hay* se refiere, “los sustantivos a los que se refiere van acompañados por **artículos indeterminados, numerales** o no tienen ningún determinante” (Conejo y Tonnelier 2008: 79, la negrita es de los autores); por lo que a *estar* se refiere, “los sustantivos a los que se refiere pueden ser **nombres propios** o bien ir acompañados por **artículos determinados o posesivos**” (Conejo y Tonnelier 2008: 79). Se señala, además, de manera taxativa, que “*hay* nunca se combina con un artículo determinado” (Conejo y Tonnelier 2008: 79).

Esta sucinta y parcial panorámica sobre los acercamientos a la oposición puede servirnos para apoyar algunas observaciones que han conducido a la realización de este trabajo:

1. Observamos un aparente desinterés de los gramáticos hacia la pareja de operadores existenciales–locativos *haber* y *estar*. Este desinterés se plasma en una cierta escasez de estudios específicos, sea en el ámbito de la tradición gramatical española, como hemos tenido ocasión de comprobar al elaborar la fundamentación teórica de este estudio, sea en el ámbito de E/LE, como puede ilustrar la ausencia de tan problemática oposición en estudios centrados precisamente en las dificultades.

2. La tradición gramatical suele apelar exclusivamente a los conceptos de *definitud* / *indefinitud* para caracterizar el funcionamiento de estos operadores. En la práctica, es decir, en los manuales de E/LE, esto se plasma en una simplificación de la oposición que consideramos perjudicial para los estudiantes. Siguiendo los cánones de la AFs (*atención a las formas*, cfr. I.I.4), se invita 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 refleja 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, como veremos, 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?*, por citar un ejemplo, representaría para el alumno una oposición incomprensible.

3. Incluso cuando la explicación se dota de un fundamento léxico-semántico, superando así la mera correspondencia entre formas, como en el caso de *Aprende 1* (Castro 2004a) o *Cuadernos de gramática española* (Conejo y Tonnelier 2008), 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. No es necesario comprobar con Leonetti (1999b), o más recientemente NGLÉ (2009), cómo esta orden contraviene la realidad gramatical, sino que es suficiente observar los usos reales de los hablantes para verificar la inexactitud de semejante prohibición: *en la plaza había la confusión de siempre o no hay el menor indicio de culpabilidad* son secuencias perfectamente aceptables por los hablantes nativos. La consulta de una secuencia como “hay el”, presuntamente agramatical, en el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) de la Real Academia de la Lengua (RAE)¹ ofrece como resultado la existencia de 217 casos en 198 documentos; la consulta de “hay la”, 388 casos en 352 documentos; la consulta de “hay los”, 67 casos en 63 documentos, y la de “hay las”, 55 casos en 53 documentos. Los documentos son textos pertenecientes al español escrito y hablado en España y en Hispanoamérica: prensa, novela, ensayo

1. Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <http://www.rae.es> [10 de enero de 2015].

científico, entrevista oral, etc. de España, México, Nicaragua, Venezuela o Argentina, por citar solo algunos países. Nos ocuparemos en nuestro estudio de estos aparentes contraejemplos a una regla que con frecuencia manejan, como hemos visto, los autores del ámbito de E/LE. Quedará por determinar, en futuros estudios, qué factores pueden explicar el distinto grado de aceptabilidad entre los hablantes nativos de las secuencias existenciales con elementos definidos.

4. Como hemos podido observar a través de nuestra experiencia en el aula de E/LE, fundamentalmente en la Universidad de Chieti–Pescara (Italia), es frecuente encontrar errores en el uso de *haber* y *estar* incluso en alumnos pertenecientes a niveles muy elevados de conocimiento y dominio de nuestra lengua. Muchos de estos errores reaparecen cuando parecían superados. Esto nos lleva a pensar que la fosilización de los errores en el uso de estas construcciones existenciales y locativas es un peligro real y habitual. Sin embargo, vemos con frecuencia que incluso en los materiales en los que en un primer momento la oposición recibe atención (aun cuando no se recogen, como hemos señalado, todos los usos de los hablantes), como en *Aprende 1* (Castro y Díaz Ballesteros 2004) o *USO–nivel inicial* (Castro 2004a), en un segundo momento desaparece casi completamente: ni *Aprende 2* (Castro y Díaz Ballesteros (2005) ni *USO–nivel intermedio* (Castro 2004b) recogen la oposición de modo específico. Parece darse por supuesto que basta la atención inicial para hacer que el alumno adquiera satisfactoriamente la oposición. En nuestra opinión, no solo es necesaria una fundamentación teórica rigurosa y una metodología diversa, sino también una atención a este aspecto gramatical que se prolongue más allá de los primeros tiempos del aprendizaje del español como lengua extranjera y que vigile, además, ante el peligro de la fosilización.

Por otra parte, el error en el uso de las construcciones existenciales y locativas con *estar* y *haber* representa una presencia habitual en los trabajos de interlengua. El corpus de textos de español como lengua extranjera recogido por Vázquez (1991) como base para la realización de un análisis de errores permite observar dificultades en la cuestión gramatical que nos interesa a través de la producción escrita de alumnos de lenguas tan distantes como el japonés, el francés, el árabe o el alemán. También Santos Gargallo (1993: 113–114) encuentra errores relativos al uso y distribución de las construcciones

con *haber* y *estar* en un corpus de expresión escrita de estudiantes cuya lengua nativa es el serbocroata. Señala además esta autora que la importancia de estos errores radica en que afectan a estudiantes con niveles de competencia muy avanzados. Finalmente, Sánchez Iglesias (2003), en su exhaustivo trabajo acerca de los errores, la corrección y la fosilización en la didáctica de lenguas afines, proporciona numerosos ejemplos de este error, extraídos de un corpus formado por producciones escritas de estudiantes de lengua italiana, lengua materna de los informantes que proporcionan los datos para nuestro estudio.

Como señala Moreno Cabrera (1991: 567), las construcciones existenciales, locativas y posesivas están íntimamente unidas en las lenguas más diversas del orbe. La conexión entre existencia y locatividad es muy natural desde el punto de vista semántico pues, como señala 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). No debe extrañar, por lo tanto, que en las primeras fases del aprendizaje se neutralicen en la interlengua de los estudiantes *hay* / *están* (Vázquez 1991: 169).

El aspecto gramatical que nos ocupa ha sido ocasionalmente objeto de estudio en los trabajos de análisis contrastivo. Entre las aportaciones más exhaustivas destaca la de Carpi (2003), que analiza el uso impersonal de *haber* y *estar* y propone además un análisis contrastivo italiano–español en lo que a construcciones existenciales y locativas se refiere.

Objetivos

Los objetivos de este proyecto se sitúan en un doble ámbito, al tratarse de una investigación básica y aplicada.

En la primera fase de la investigación, de carácter básico, el objetivo lo constituyó el establecimiento de un modelo teórico sobre el funcionamiento de las construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar* en español.

En un segundo momento, de aplicación, el objetivo consistió en integrar el modelo teórico en la didáctica de las construcciones

existenciales y locativas con *haber* y *estar* para estudiantes de E/LE, y se creó, para alcanzarlo, un metalenguaje adecuado para el aula. La elección de estas estructuras se justifica en 2.1, mientras que el modelo teórico de descripción de las mismas se encuentra recogido en 2.2; el metalenguaje desarrollado se halla recogido dentro del capítulo relativo al *diseño de la unidad didáctica* (cfr. 3.1)

En la tercera fase, el objetivo se centró en el desarrollo de materiales didácticos ajustados a las exigencias concretas planteadas por la enseñanza del aspecto gramatical estudiado aquí, labor que se llevó a cabo siguiendo los principios de la AF (*atención a la forma*) y, más en concreto, del IP (*procesamiento de input*), cuyo origen, desarrollo y fundamentación teórica se examina en 1.6.

El presente estudio es, básicamente, una doble investigación aplicada, primaria, empírica y cuantitativa. En un primer momento, que constituye el *experimento 1* y presentamos en el capítulo 4, tras haberse empleado en el aula cierta metodología, inspirada en los principios de la Atención a la Forma (AF) y el Procesamiento del Input (PI) y especialmente establecida para facilitar la mejor adquisición de las construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar*, 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* y presentamos en el capítulo 5, 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. El análisis de los resultados (capítulo 6) y las conclusiones finales del estudio (capítulo 7), que dan cuenta del grado de cumplimiento de los objetivos perseguidos, cierran el presente estudio.

Hipótesis planteadas

La pregunta de investigación central de este proyecto es: *¿la instrucción basada en la AF y el PI que hemos desarrollado para la oposición haber / estar favorece la adquisición en mayor medida que la instrucción de carácter tradicional?* A partir de esta pregunta central se plantean las siguientes hipótesis:

1. La instrucción basada en la AF y el PI favorece la adquisición de dicha oposición en mayor medida que la metodología tradicional.

Se trata de una hipótesis direccional que predice la relación entre la variable dependiente *resultados del test* (que se efectuará para medir la *adquisición*) y la variable independiente *tipo de instrucción*.

2. El tipo de tarea afecta a los resultados: la competencia de los aprendices varía en función de la tarea por realizar.

Se trata de una hipótesis no direccional, que no prevé la dirección de la relación entre las variables investigadas *resultados del test / tipo de tarea*.

3. 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.

Se trata una hipótesis direccional que predice que cuando el tipo de prueba que deba llevarse a cabo permita un menor grado de control o monitorización por parte del estudiante la superioridad en los resultados entre el grupo de control y el grupo experimental (a favor de este último) será mayor.

Justificación

Para cerrar y resumir este capítulo de introducción, apuntamos algunos motivos por los que consideramos justificada nuestra investigación:

1. Importancia y recursividad de las estructuras elegidas: la oposición entre las construcciones con *haber* y las construcciones con *estar* es de una gran rentabilidad para la comunicación. Es evidente que 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 y urgentes para todos los usuarios de la lengua.

2. Dificultades en la adquisición de las estructuras: nuestra experiencia en el aula y la revisión de la bibliografía nos permiten señalar que la adquisición de las estructuras con *haber* y *estar* representa un aspecto particularmente problemático para los alumnos de E/LE, independientemente de su lengua materna y de, incluso, el nivel en que se hallen.

3. Carencias en los materiales didácticos que abordan el problema e insuficiencia de los modelos teóricos subyacentes: en nuestra opinión, complica ulteriormente la adquisición de unas estructuras ya de por sí delicadas el tratamiento que de ellas realizan los materiales didácticos existentes. Los manuales de español para extranjeros propician una didáctica basada en el desarrollo de procesos de deducción por parte de los alumnos. El alumno aplica las reglas generales previamente propuestas a los casos particulares, presentados en forma de ejercicios mecánicos destinados generalmente a completar algo. No solo consideramos insuficiente esta metodología, basada en la deducción y en la *atención a las formas* aisladas, que no parte de datos lingüísticos reales ni permite al estudiante forjar sus propias correspondencias entre forma y función, sino que consideramos erróneos, por insuficientes, los modelos gramaticales teóricos que sustentan la formulación de las reglas de las que se parte. Se trata de modelos simplificadores que gravitan en torno a los conceptos de *definitud* / *indefinitud* para caracterizar el funcionamiento de los operadores. Como pretendemos demostrar, cualquier modelo teórico sustentado en esta dicotomía está condenado a ser un modelo reductivo que ni explica la distribución de las estructuras con *haber* y *estar* ni es posteriormente refrendado por los datos que aporta el uso de los hablantes.

4. Resultados prometedores de la Atención a la Forma (AF) y el Procesamiento del Input (PI): La eficacia pedagógica de las numerosas propuestas didácticas elaboradas bajo los principios de la AF (recogidas por Lourdes Ortega (2001), y más concretamente del *procesamiento del input* –en especial, las propuestas que para la enseñanza de aspectos gramaticales del castellano realizan autores como Ruiz Campillo (1998), Chamorro Guerrero (1998), Castañeda y Ortega (2001) o Llopis (2009a)– invita a proseguir en la investigación, en este ámbito, de los diversos aspectos gramaticales relevantes para el

E/LE. No existen hasta la fecha, por lo que nos consta, estudios de este tipo que aborden las construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar*.

La instrucción basada en el *procesamiento del input* trata de alejar a los aprendices de estrategias de procesamiento que conducen a interpretaciones erróneas de las secuencias y a la creación de asociaciones forma–significado inexactas. En el caso que nos ocupa consideramos que la incorrecta interpretación y adquisición de las estructuras con *haber* y *estar* responde en buena medida al empleo de ciertas estrategias de procesamiento que nuestra instrucción pretende anular.

5. Percepción de cambio lingüístico: Tal es la complejidad de la distribución de las estructuras, fuertemente entrelazadas entre sí, que entre hablantes nativos se producen discrepancias en cuanto a la aceptabilidad de algunas secuencias. En concreto, no todos los hablantes aceptan convencidos secuencias en las que *haber* se hace acompañar por elementos definidos. Este fenómeno, que no parece determinado por motivos de variación diatópica, diastrática ni diafásica, apareció también en los resultados del estudio piloto que efectuamos en un grupo muy homogéneo de nativos de español. Como veremos más adelante, las secuencias existenciales con elementos definidos resultan aceptables si se verifican ciertas condiciones semántico–pragmáticas, pero revisten, en cualquier caso, un carácter marcado. No sorprende, por tanto, cierta inestabilidad en cuanto al grado de aceptación por parte de los hablantes. Toda variación sincrónica implica un cambio lingüístico en proceso, y “el cambio viene siempre precedido de una etapa de variación en que conviven las formas rivales” (López Morales 1993: 242). Nuestra impresión, a la espera de análisis de la variación en función del factor edad, es que estas construcciones van ganando terreno. No parece una cuestión irrelevante, por lo anteriormente expuesto y con vistas a estudios posteriores, determinar cómo se debe abordar y plantear la enseñanza a estudiantes extranjeros de un aspecto gramatical no solo intrincado sino, posiblemente, objeto de un cambio lingüístico en la actualidad.

Enseñanza de la gramática y adquisición de una lengua extranjera. AF y PI

1.1. ¿Cómo se aprende una lengua extranjera?

Raramente los aprendices adultos de una lengua extranjera consiguen alcanzar los niveles de corrección, precisión y fluidez que poseen los hablantes nativos. La adquisición de la lengua no materna es, en no pocos aspectos, distinta de la adquisición de la lengua materna.

Durante la niñez, un *módulo lingüístico* (Fodor 1985; aunque cabe entenderlo también en un sentido más amplio) guía de manera automática y enormemente eficiente la adquisición de la lengua. Superado un cierto lapso de tiempo, o *periodo crítico* (Singleton 1989; Long 1990; Schachter 1996), que en la mayor parte de los casos parece llegar hasta los siete años (Ortega Olivares 1998: 335), se produce un declive gradual en la capacidad del *módulo lingüístico* para forjar representaciones gramaticales a partir de un *input* lingüístico. Es decir, para los aprendices adultos de una lengua extranjera la mera recepción de *input* no lleva ya a la adquisición de la totalidad de los recursos lingüísticos, a causa de una limitación natural de carácter, muy probablemente, neurológico–cognitivo. Es necesario buscar, pues, nuevos caminos. Así, los adultos recurren a los procesos del sistema central. Aunque puedan aprovechar los efectos de un módulo parcialmente activo, la adquisición que los adultos hacen de numerosas formas y estructuras lingüísticas se realiza mediante estrategias universales de procesamiento de la información.

Los procesos que tienen lugar en el sistema central de proceso difieren notablemente respecto de los radicados en el módulo lingüístico: estos son automáticos, e iniciados, sin control consciente, como mera respuesta a estímulos apropiados; aquellos parten de un cierto control consciente, de la voluntad (Ortega Olivares 1998: 336). El adulto se sumerge en una visión reflexiva y metalingüística

de la lengua, por medio de la cual elabora una especie de “mapa” lingüístico de representaciones más o menos generales y abstractas de los distintos aspectos de la lengua aprendida, venciendo así el vacío creado por la superación del periodo crítico.

Sobre el supuesto implícito de que la lengua extranjera puede ser adquirida tal y como el niño adquiere su lengua materna, Krashen (1977, 1985) teoriza sobre la *competencia dual*, la existencia de dos sistemas de conocimiento, independientes y homogéneos, que componen la interlengua del alumno. Por un lado, un sistema de conocimiento implícito o subconsciente, *adquirido*, que es el resultado de haber aplicado los aprendices las mismas habilidades de aprendizaje lingüístico que usan los niños en la adquisición de la primera lengua; por otro lado, el sistema de conocimiento *aprendido*, explícito o consciente, producto de una enseñanza formal y que comprende el conocimiento consciente de ciertas reglas gramaticales. La imposibilidad de que el saber aprendido pueda convertirse en saber adquirido determina la primacía del primero sobre el segundo. Frente a estos posicionamientos se sitúan, como veremos a continuación, diversos autores y corrientes de investigación.

La posibilidad o imposibilidad de que el conocimiento explícito o aprendido pueda desempeñar un papel en la adquisición de la L2 se sustancia en la *hipótesis de la interfaz*. La posición de Krashen (1981), de *no interfaz* (*non-interface*), sostiene que el conocimiento explícito y el implícito son completamente distintos, de manera que el conocimiento explícito no puede convertirse en implícito. Esta posición es apoyada por la investigación que sugiere que la memoria explícita y la implícita están neurológicamente separadas (Paradis 1994). La posición de la *interfaz* (*interface position*) sostiene, en cambio, la posibilidad de una interacción entre ambos tipos de conocimiento, y parte del supuesto, cardinal, de que las lenguas materna y extranjera se aprenden de diferente manera. Iniciada con los estudios de Bialystok (1978) y McLaughlin (1978), tiene en la actualidad numerosos valedores. DeKeyser, uno de los más reconocidos representantes de esta tendencia, sostiene, en su formulación de 1998, que el conocimiento explícito se convierte en conocimiento implícito si los aprendices tienen oportunidad de ejercitarse en abundante práctica comunicativa (*plentiful communicative practice*). Junto a esta *versión fuerte* de la posición de la *interfaz*, la *versión débil* (R. Ellis 1994) sostiene que el conocimiento explícito propicia algunos procesos de adquisición fundamentales, en particular el *darse cuenta* de algunas características del

input: el *noticing* y el *noticing the gap* (Schmidt 1994). El conocimiento explícito de una estructura gramatical favorece que los aprendices adviertan de algún modo la estructura presente en el *input* y lleven a cabo la comparación cognitiva entre lo que observan en el *input* y su propio *output* (R. Ellis 1994).

Estas tres posiciones conducen a diferentes acercamientos a la enseñanza de la lengua. La posición de la *no interfaz* conduce a una enseñanza que prioriza enfoques centrados en el significado y sustentados en la realización de tareas (R. Ellis 1994). La versión fuerte de la posición de la *interfaz* conduce a una enseñanza que parte de la presentación explícita de una estructura gramatical, la cual será practicada posteriormente hasta su completa automatización; se trata de la estrategia conocida como *estrategia de las tres 'p'* (PPP): **p**resentación de reglas, **p**ráctica controlada, **p**roducción creativa. La versión débil ha sido usada como base para tareas de *toma de conciencia* (*consciousness-raising tasks*), que requieren que el aprendiz infiera sus propias reglas gramaticales explícitas a partir de los datos que se le proporcionan (R. Ellis 1994).

Como señala J. Ortega (2001: 77), en los últimos años diversas teorías centradas fundamentalmente en explicar cómo se procesa la información convergen en una postura que defiende la posibilidad de que el conocimiento logrado a través del sistema central sí pueda ser transformado en saber automatizado, susceptible de ser explotado espontáneamente en la comunicación. Se fundamenta esta postura en la evidencia de que, en ámbitos ajenos al lenguaje, determinados procesos inferenciales y de resolución de problemas en los que interviene el sistema central comienzan siendo lentos pero gradualmente se tornan más rápidos, hasta automatizarse total o parcialmente. Cabría, por tanto, suponer un funcionamiento similar para el caso de la adquisición de conocimiento gramatical. En palabras del propio J. Ortega (2001: 78),

los saberes gramaticales aprendidos por la puerta del sistema central, una vez realizada la práctica necesaria y transcurrido el tiempo preciso, también pueden, como los logrados mediante el módulo lingüístico, ser utilizados eficaz y rápidamente en la comunicación espontánea.

1.2. El papel de la instrucción gramatical en la adquisición de la L2

Las controversias teóricas han hecho que el papel de la instrucción gramatical en la adquisición de una L2 haya oscilado históricamente entre el ostracismo y el protagonismo absoluto, pasando por las soluciones intermedias mayoritariamente aceptadas en la actualidad.

Contra la instrucción gramatical

Los años 70 contemplaron el predominio de una postura adversa a la enseñanza de la gramática, llegándose incluso a propugnar el *zero grammar approach*, que la desterraba completamente. Esta postura adversa se sustentaba en dos supuestos: la existencia de un orden establecido de adquisición de los recursos de la L2 y la validez de la llamada *hipótesis del input*.

Los estudios “clásicos” de morfemas (especialmente Dulay y Burt 1974) apuntaban lo que hoy confirman estudios como los de Pienemann (1989, 1998, entre otros¹) acerca de los *estadios del desarrollo*: la existencia de un itinerario evolutivo que se da naturalmente en la construcción de la gramática segunda, itinerario independiente de la lengua de origen e impermeable a la intervención externa (por ejemplo, la instrucción en el aula).

Por otra parte, la llamada *hipótesis L1=L2*, según la cual adquirimos una lengua extranjera de igual manera que adquirimos nuestra lengua materna, propició que autores como Krashen (1977, 1985) depositaran especial énfasis en el papel del *input* como motor de la adquisición. La *hipótesis del input* sostiene que un aprendiz puede adquirir una lengua extranjera si es adecuadamente expuesto a *input* comprensible. En el llamado *enfoque natural*, de Krashen y Terrell

1. La PT o “Teoría de la Procesabilidad” de Pienemann explica las secuencias evolutivas de la interlengua a partir de una jerarquía universal de procedimientos, o habilidades procedimentales, que vienen adquiridas gradualmente por el aprendiente de una L2 de la misma forma que un nativo adquiere sus habilidades en L1. Durante la elaboración del mensaje se activan los distintos procedimientos, que siguen una escala de dificultad, que va desde lo más sencillo a lo más complejo, cuyos peldaños o estadios representan los varios niveles de accesibilidad a la lengua. Estos procedimientos se presentan en orden jerárquico implicacional, de modo que el procedimiento de un nivel más bajo es requisito para el funcionamiento del procedimiento del nivel sucesivo. Según la hipótesis base de la PT, la adquisición de los procedimientos de elaboración lingüística refleja la misma secuencia implicacional activada en la producción del lenguaje hablado.

(1983), la instrucción gramatical no había de tener cabida en el aula, pues ésta debía convertirse en un espacio de *adquisición* natural y no de *aprendizaje*.

A favor de la instrucción gramatical

Como recoge L. Ortega (2001: 7), fue en concreto Long (1983) quien rompió con la postura mayoritariamente adversa a la instrucción gramatical, que postulaba como ideal la adquisición en contextos naturales y negaba al aula carta de ciudadanía. La evidencia empírica que aportó Long pretendía demostrar la superioridad de la adquisición en el aula sobre la adquisición en contextos naturales. Desde entonces abundantes trabajos sobre adquisición de lenguas extranjeras han buscado evidencias que justificaran algún tipo de 'intervención gramatical' (J. Ortega (2001: 75).

Numerosos estudios (Long 1983; Pica 1983; Pienemann 1984; Swain 1985; Zobl 1985; N.C. Ellis 1990, 1997; Spada 1997; Doughty y Williams 1998, por citar solamente algunos) señalan que, si bien la instrucción no altera el itinerario evolutivo que se da naturalmente en la construcción de la gramática, los aprendices que reciben instrucción gramatical alcanzan un grado de precisión mayor que quienes no la reciben; señalan dichos estudios, además, que la instrucción acelera el ritmo de los procesos de adquisición, mejora los niveles últimos de aprendizaje y evita en buena medida la fosilización.

R. Ellis destaca (2005a: 38) cómo los estudios anteriores, que sirvieron para sostener la utilidad de la instrucción gramatical, deben servir también para recordar que la instrucción tiene que tener en cuenta el *built-in syllabus* del aprendiz. En efecto, algunos de estos estudios mostraron cómo la instrucción no garantizaba que los aprendices adquirieran lo que se les enseñaba. Es necesario, pues, que lo que se enseña sea compatible con el proceso natural de adquisición. Para ello hay que asegurarse de que los aprendices se encuentran en un estadio del desarrollo adecuado (*developmentally ready*) para adquirir un determinado aspecto de la L2, consideración que concuerda con la fundamentación y consecuencias metodológicas de la Teoría de la Procesabilidad de Pienemann (1998). El propio R. Ellis (2005a: 11) resume en seis puntos las conclusiones a las que llega la investigación que aborda la cuestión de la utilidad de la instrucción gramatical (*direct intervention*):

1. Grammar instruction results in greater accuracy in test-like performance.
2. However, it is much less likely to lead to improved accuracy in spontaneous oral language use.
3. Grammar instruction does not enable learners to beat the 'natural route' but it is effective in helping them to progress more rapidly along it.
4. It may not be necessary to 'fine-tune' grammar instruction to the learner's developmental stage.
5. Grammar instruction can contribute to learners' metalingual understanding of L2 grammar rules but doubts exist as to the utility of this kind of knowledge.
6. When grammar instruction does have an effect, this effect is generally durable.

Como matizaba Long (1988), sin embargo, el carácter beneficioso de la instrucción formal en la adquisición de una lengua extranjera no significa que cualquier tipo de instrucción formal sea igualmente idóneo. Por esta razón, a finales de los años ochenta surge una corriente de investigación denominada *investigación del aula*, que, concentrándose en aspectos concretos del aprendizaje de una lengua extranjera, trata de arrojar luz sobre los efectos de diversos mecanismos pedagógicos.

1.3. La atención al contenido (*focus on meaning*) como mecanismo pedagógico

Los modelos comunicativos, tan en boga en la década de los noventa, en sus versiones más radicales abogaban por la exclusión de cualquier tipo de instrucción gramatical, depositando así una confianza plena en la comunicación como único motor de una adquisición 'natural' de los recursos gramaticales (J. Ortega 2001: 74), y orientando las intervenciones pedagógicas a involucrar al aprendiz en el contenido del mensaje (*focus on meaning*).

Si bien los aprendices en este marco alcanzaban niveles satisfactorios en cuanto a fluidez, comprensión y confianza en el uso de la lengua, resultaban por el contrario evidentes sus carencias en cuanto a la precisión y corrección gramaticales. Estas dificultades se traducían en numerosos errores en el uso de formas y funciones, errores que con frecuencia tendían además a fosilizarse (J. Ortega 2001: 74). Incluso en los programas de inmersión se manifestaron las limitaciones de una pedagogía basada en el procesamiento del contenido del mensaje como trasfondo único de la comunicación.

Junto a la competencia gramatical *tout court*, otros componentes de la competencia comunicativa, como la competencia sociolingüística y pragmática, no resultaban adecuadamente adquiridos por los aprendices (L. Ortega 2001: 14).

1.4. La atención a las formas (*focus on forms*) y la enseñanza tradicional

En el extremo opuesto a los enfoques basados en la atención al contenido, se sitúan los enfoques que Long denomina de *atención a las formas* (*focus on forms*; en adelante AF's). La AF's propone intervenciones pedagógicas que persiguen fijar la atención del aprendiz hacia las formas lingüísticas en aislamiento: fuera de su contexto natural de aparición y uso. La adquisición en el aula de unos contenidos marcadamente metalingüísticos constituye para los defensores de estos enfoques solamente un primer paso. Basándose en la posibilidad de la interfaz entre el conocimiento explícito e implícito, se confía en que a largo plazo el conocimiento explícito metalingüístico obtenido revertirá en el desarrollo de la gramática interna (L. Ortega 2001: 11).

Las técnicas de AF's son propias de metodologías tradicionales, como el aprendizaje de la gramática a través de la traducción, pero han sobrevivido a los diversos vaivenes metodológicos y se hallan todavía hoy en métodos modernos como la versión de la enseñanza comunicativa propuesta por el British Council, plasmada en las conocidas tres 'P': presentación, práctica y producción. VanPatten (2002: 794) señala que, para su trabajo en colaboración con Cadierno (VanPatten y Cadierno 1993), seleccionó la TI (*traditional instruction*) como tipo representativo de instrucción orientada al *output* por ser la "instrucción gramatical dominante" en la enseñanza de lenguas en los Estados Unidos; en efecto, tras revisar diez manuales para la enseñanza del español, seleccionados en virtud de su amplia difusión, comprobaron cómo nueve de ellos empleaban la metodología tradicional en el tratamiento de la gramática.

A pesar de la notable vigencia de la AF's, este enfoque conduce frecuentemente a grados finales de competencia poco fluida, y casi nunca natural o apropiada. Además de facilitar la existencia de lagunas en cuanto a competencia gramatical, sociolingüística y pragmática, provoca en muchos estudiantes de idiomas frustración y desencanto con la instrucción gramatical (L. Ortega 2001: 15). La

AF's no motiva adecuadamente para la comunicación, no recoge en sus objetivos las necesidades reales de los hablantes y se apoya repetidamente en prácticas rutinarias sobre realidades lingüísticas muy abstractas o alejadas de los intereses vitales de los aprendices.

A la luz de estas consideraciones, los partidarios de la *atención a la forma* han señalado que tanto la pedagogía basada en el procesamiento del contenido, en el significado (*focus on meaning*), como la que persigue fijar la atención hacia las formas en aislamiento (*focus on formS*) producen resultados que no son enteramente satisfactorios. En consecuencia, se va a proponer una docencia y aprendizaje de las lenguas en que se compaginen las oportunidades de comunicar y las ocasiones en que se preste atención a la gramática en cuanto conjunto de recursos empleado para transmitir los contenidos comunicativos (J. Ortega 1998, 2001, 2004; Castañeda y Ortega 2001).

1.5. La *atención a la forma* como enfoque para la instrucción gramatical

El principio de la *atención a la forma* se gesta en la certeza de que ciertos aspectos formales y funcionales de la segunda lengua, ciertas correspondencias de forma y función solo se adquieren si el aprendiz atiende a los aspectos específicos de la forma o formas lingüísticas involucradas en la correspondencia de forma y función que debe ser adquirida en cada caso (L. Ortega 2001: 14). Se proponen por tanto intervenciones orientadas a la integración de la forma y el contenido durante el procesamiento de material lingüístico nuevo. Reciben estos 'mecanismos pedagógicos' la denominación de 'atención centrada en la forma' o 'atención a la forma' (AF) (traducción de *focus on form*) (Doughty y Williams 1990; Lightbown y Spada 1990, 1993; Long 1991; Spada 1997). La AF, a grandes rasgos, y en palabras de J. Ortega (1998: 341), consiste en

instruir de cierto modo al aprendiz para que aplique la atención a los aspectos (fonológicos, sintácticos, pragmáticos, etc.) de la lengua meta que se consideren pertinentes en cada caso, en especial aquellos que son la base de errores producidos durante la interacción en un marco didáctico comunicativo.

La AF, pues, sostiene que el tipo de instrucción ideal es el que induce al aprendiz a dirigir su atención a la forma cuando esta es

el vehículo esencial a través del cual el contenido está expresado (L. Ortega 2001: 15). Se entiende (Castañeda y Ortega 2001: 217) que concedemos cierto tipo de atención a la forma lingüística para salir al paso de una necesidad de contenido, es decir, para resolver en primera instancia un problema comunicativo. El aprendiz dirige su atención a un cierto rasgo lingüístico que le es necesario para interpretar correctamente el sentido, contando siempre con un contenido y uso evidente o asequible (J. Ortega 2001: 80).

Las intervenciones pedagógicas propuestas serán más eficaces en la medida en que los procesos de atención involucrados durante el procesamiento de la segunda lengua puedan ser alterados, al orientar la atención del aprendiz hacia las correspondencias de forma y función que deben ser adquiridas (L. Ortega 2001: 16).

Desde una versión débil de la posición de interfaz, que admite un pasaje con limitaciones entre el conocimiento metalingüístico y el conocimiento lingüístico tácito, se entiende que la intervención externa que aspira a fijar la atención del aprendiz en la forma por adquirir puede ser útil solo en la medida en que se logra el estado cognitivo de procesamiento del contenido (L. Ortega 2001: 16):

A través de la atención hacia la forma como tipo de instrucción se intenta crear una ventana de oportunidad para el aprendizaje, que se cree posible sólo cuando la forma a adquirir es procesada como vehículo del contenido expresado a la vez que ciertos aspectos lingüísticos de la forma en cuestión son puestos en relieve para el aprendiz de manera clara pero implícita, sin interrumpir el procesamiento del contenido.

En palabras de Doughty (2001, recogidas por L. Ortega 2001: 17), el objetivo del principio de *atención a la forma* es “añadir atención a la forma en una tarea primordialmente comunicativa en lugar de alejarse de un objetivo comunicativo para discutir una característica lingüística” (énfasis en el original).

El constructo teórico que sustenta en buena medida la AF es el modelo denominado ‘hipótesis de la interacción’ (Long 1996). Este modelo subraya la importancia que para el desarrollo lingüístico tiene la interacción comunicativa entre aprendices y otros hablantes (nativos o no) y entre aprendices y textos (J. Ortega 2001: 81). El fenómeno de la *negociación del sentido*, por medio del cual los hablantes gestionan la conversación para hacerla avanzar adecuadamente, propicia en el aprendiz la percepción de la correspondencia o ausencia de correspondencia entre la propia intención comunicativa y el

output producido, o entre la intención comunicativa del interlocutor y lo entendido por él mismo. En este contexto no se hace necesaria la simplificación del *input*, sino que éste se hace gradualmente más comprensible para el aprendiz de un modo natural: el aprendiz va *notando* las relaciones que median entre forma y función, responsables del entender y de hacerse entender adecuadamente en la interacción comunicativa, apoyándose en la *retroalimentación negativa* que van generando sus intervenciones (J. Ortega 2001: 81):

En la adquisición de una lengua lo que el entorno aporta depende en gran medida de la acción de dos factores, a saber, una atención selectiva y la capacidad del aprendiz para desarrollar el procesamiento de la lengua meta, y estos dos agentes cumplen más eficazmente su cometido cuando ello ocurre durante la “negociación del sentido”. Además, la retroalimentación negativa surgida al hilo de esta negociación o de cualquier otro proceso al parecer favorece el aprendizaje de la lengua meta en no pocos de sus aspectos.

Definiciones y tipos de AF

Si bien los autores que trabajan en la investigación bajo los parámetros de la AF coinciden en la premisa básica de la integración de forma y contenido en la enseñanza de la lengua extranjera (Long 1997); Doughty y Williams 1998b; J. Ortega 1998, 2001; Doughty 2000; Chaudron 1991²; L. Ortega 2001), la definición inicial y más radical del enfoque, propuesta por Long (1991), ha sido objeto de múltiples adaptaciones pedagógicas y epistemológicas, lo que ha dado lugar a definiciones más laxas y a cierta vaguedad terminológica (L. Ortega 2001: 18).

La concepción original de Long (1991) y su reformulación en Long y Robinson (1998)³ muestran la versión más estricta de la AF, que exige que las intervenciones pedagógicas sean *reactivas* y extremadamente *implícitas*. Sin que el hilo de la comunicación se detenga, se añade *in situ* relieve a la forma o formas que han presentado pro-

2. Briefly put, the argument is that formal instruction stands to promote a more rapid advance through natural sequences of target language development, as well as a likely higher degree of ultimate attainment in the TL. [...] [T]he source of such effectiveness may be that formal instruction provides focal opportunities for learners to ‘notice the gap’ between their developing grammars or lexis and target forms, in other words, it promotes their conscious awareness” (Chaudron 1991: 57).

3. “[A] responsive teaching intervention that involves occasional shifts in reaction to salient errors using devices to increase perceptual salience” (Long y Robinson 1998: 23).

blemas para la comunicación, de manera incidental (L. Ortega 2001: 18–19). Es fundamental en esta concepción el tipo de retroalimentación negativa o corrección suministrada (J. Ortega 2001: 83).

Una segunda versión de la AF, propuesta por investigadores como R. Ellis (1998), Sharwood Smith (1993), Spada (1997) o VanPatten (1996, 2002), abre la puerta a intervenciones *proactivas* y con un cierto grado de *explicitud*, a través de las cuales se atrae la atención del aprendiz hacia determinadas formas responsables de problemas para la comunicación conocidos de antemano, y recogidos en sílabos sintéticos de tipo estructural (L. Ortega 2001: 21). La elección de las formas, en cualquier caso, descansa en la experiencia e intuición de los docentes, pues, como señala J. Ortega (2001: 81), todavía no se conoce bien por qué algunas formas presentan fuerte resistencia a ser adquiridas mientras otras se aprenden con facilidad.⁴ Con el objetivo de conseguir un adecuado procesamiento del *input*, se persigue preventivamente la ‘toma de conciencia gramatical’: los estudiantes perciben las formas, las procesan y elaboran hipótesis sobre su funcionamiento, que podrán confirmar o desechar en posteriores interacciones comunicativas.

Doughty y Williams (1998) proponen una posición de compromiso⁵ que permita equilibrar los aspectos de la intervención que añaden relieve a la forma y la hacen más susceptible de ser notada por el aprendiz, y los aspectos que mantienen la comunicación (comprender y comunicar) como objetivo primordial de las actividades (L. Ortega (2001: 22). Los dos requerimientos fundamentales serían, por un lado, intervenir de modo reactivo o proactivo, aunque respetando siempre las necesidades comunicativas y los estadios de desarrollo de la interlengua del aprendiz, y, por otro lado, llevar siempre en primer lugar la atención del aprendiz al procesamiento del contenido, y solo en un segundo momento hacia la forma objeto de la intervención.

4. Además, las secuencias de adquisición “naturales”, que podrían aportar información relevante, son escasas, además de estar limitadas en buena medida al inglés y al alemán. Por esta razón, Doughty y Williams (1998: 217) advierten de que “the inventory of documented developmental sequences remains small and insufficient for designing effective pedagogical strategies. Further, even when more is discovered about the language forms that develop sequentially, not all prerequisites for moving from one stage to another are based on processing constraints”.

5. Aunque muestran su preferencia por las intervenciones reactivas: “The reactive stance would seem to be most congruent with the general aims of communicative language teaching.” (Doughty y Williams 1998: 205)

Lejos de encontrarnos ante compartimentos estancos, los investigadores se mueven entre versiones permeables, recorridas por los ejes *reactivo/proactivo* e *implicitud/explicitud*. Para Alonso y Martínez (1998: 327), los tratamientos proactivos y reactivos son igualmente efectivos, y la elección entre uno u otro estaría motivada por las circunstancias del aula. En cuanto a la dualidad *implicitud / explicitud*, estamos ante un aspecto conocido aún solo en parte (J. Ortega 2001: 83). Se plantea si basta con atraer la atención del aprendiz sobre algo (tratamiento implícito) o es necesario un enfoque al menos en cierta medida reflexivo y consciente (tratamiento explícito). En principio, la elección entre ambos tipos de tratamiento descansaría en buena medida en el aspecto gramatical por tratar, que reclamaría intrínsecamente *implicitud* o *explicitud* (J. Ortega 2001). En palabras de DeKeyser (2005: 16),

when time is limited and the pattern is made salient, explicit learning (presumably drawing on aptitude) is clearly important; when there is more time and when the pattern is far less salient, as would be the case in naturalistic language acquisition, the role of more implicit learning, relying more heavily on mere associative memory, is likely to increase.

Si se opta por un tratamiento explícito, las decisiones metodológicas que pueden tomarse son varias. Las intervenciones pueden orientarse al *input*, al *output*, o a ambos. Deben recurrir a un metalenguaje específico (con el problema de la construcción de descripciones adecuadas pedagógicamente), y reaccionar con un criterio claro ante la actuación de los aprendices (con el problema del tipo de retroalimentación que se ha de suministrar).

Las técnicas pedagógicas desarrolladas en el marco de la AF se sitúan a lo largo de estos ejes. Doughty y Williams (1998: 258) ordenan algunas de estas técnicas según el grado de interferencia que provoquen en la comunicación (un criterio paralelo al de la *implicitud/explicitud*). Comenzando por las más intrusivas, tenemos las siguientes: *realce del input*, *negociación*, *reformulación significativa*, *realce del output*, *realce de la interacción*, *dictogloss*, *toma de conciencia gramatical*, *procesamiento del input* y *'garden path'*. Dentro de las técnicas más explícitas cabe incluir también las *explicaciones metalingüísticas de reglas* y la *reflexión metalingüística*.

1.6. La instrucción basada en el *procesamiento del input*

Un modelo de procesamiento del input

La *instrucción enfocada al procesamiento del input* (*processing instruction*) es una técnica de AF presentada por VanPatten y Cadierno (1993), impulsada por VanPatten (1996; 2002; 2003) y basada en el modelo de *procesamiento del input* (*input processing*, en adelante PI) de VanPatten.

Gass (1997), citada por VanPatten (2002: 756), deja claro en las primeras líneas de su estudio que

[t]he concept of *input* is perhaps the single most important concept of second language acquisition. It is trivial to point out that no individual can learn a second language without *input* of some sort. In fact, no model of second language acquisition does not avail itself of *input* in trying to explain how learners create second language grammars. (Énfasis añadido por VanPatten)

Más allá de la caracterización del *input* como “comprensible”, que para Krashen (1985) habría de propiciar, por sí mismo, (en un entorno motivacional y afectivo favorable), la adquisición, y que para Long (1990) sería necesario pero no suficiente, VanPatten (2002: 757) señala cómo no basta con hablar de *input* en términos generales, sino que es necesario explicar y describir de algún modo los mecanismos de aprendizaje que operan sobre el *input* o interaccionan con él. Con este objetivo VanPatten elabora su modelo de PI (2002: 757):

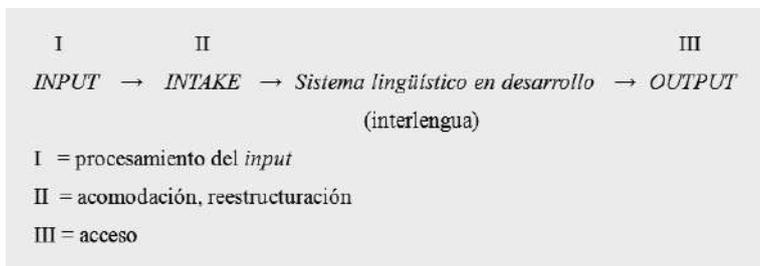


Figura 1.1. Modelo del procesamiento del input de VanPatten. Adaptación de R. Alonso (2004).

VanPatten parte del concepto de *input* como lengua que el aprendiz oye o lee con propósitos comunicativos. Su modelo trata de

explicar cómo los aprendices obtienen información sobre la forma a partir del *input*, y cómo analizan secuencias durante el acto de la comprensión cuando la atención se concentra primordialmente en el significado (VanPatten 2002: 757). La porción de datos lingüísticos presentes en el *input* que son realmente procesados, que los aprendices *notan* (R. Ellis 2005: 48), constituye el *intake*. El aprendiz almacena en la memoria de trabajo (*working memory*, una memoria a corto plazo) el *intake* que su cerebro ha filtrado a partir del *input*, con vistas a ulteriores procesamientos lingüísticos.

El mensaje que el alumno trata de comprender está codificado lingüísticamente, por lo que durante la comprensión el aprendiz establece conexiones entre el significado y cómo éste está codificado. Dichas conexiones son el material con el que se va tejiendo un sistema lingüístico interno en constante desarrollo, la interlengua del aprendiz.

Tras el procesamiento del *input* (que representa el primer conjunto de procesos presentes en la adquisición de una segunda lengua), el *intake* obtenido es total o parcialmente reestructurado y acomodado en la interlengua, y por tanto en la memoria a largo plazo (R. Ellis 2005a: 48). La práctica comunicativa ofrecerá al aprendiz la ocasión de *acceder* a los recursos lingüísticos disponibles en su sistema en desarrollo para elaborar *producciones* o *output*.

Principios del PI

El modelo del PI de VanPatten consta de una serie de principios, subprincipios y corolarios que explican la relación entre el procesamiento del *input* y la limitada capacidad de atención de los aprendices. En el modelo psicolingüístico de VanPatten cobra particular importancia el papel de la memoria de trabajo (*working memory*) o memoria a corto plazo⁶; los aprendices se sirven de ella en el procesamiento del lenguaje hasta agotar sus recursos, momento en el cual, para dar espacio a nueva información, es vaciada de algunos de sus contenidos (VanPatten (2002: 757).

Los principios del PI pretenden explicar cómo se resuelve la dialéctica entre atención a la forma y atención al contenido en la mente de

6. En consonancia con otros modelos psicolingüísticos de procesamiento y producción del lenguaje, como el de la producción del lenguaje hablado en L1 de Levelt (1989), adaptado para la producción bilingüe por de Bot (1992), o el de la *incremental procedural grammar* de Kempen y Hoenkamp (1987), en los cuales se apoya Pienemann (1998) para elaborar su Teoría de la Procesabilidad.

los aprendices de una L2. Como veremos, acceder al contenido, crear significado, será el objetivo principal del aprendiz. En consecuencia, los elementos léxicos recibirán mayor atención, en detrimento de la información gramatical codificada:

PI. Los aprendices procesan el *input* atendiendo al significado antes que a la forma.

PI (a) Los aprendices procesan las palabras con contenido (ítems léxicos) en el *input* antes que cualquier otra cosa.⁷

PI (b) Los aprendices prefieren procesar ítems léxicos a ítems gramaticales (por ejemplo, marcas morfológicas) para obtener la misma información semántica.

PI (c) Los aprendices prefieren procesar morfología 'significativa' antes que morfología 'menos o nada significativa'.

P2: Para que los aprendices puedan procesar formas opacas (*not meaningful*, con bajo *valor comunicativo* (por ser redundantes, por ejemplo), tienen que ser capaces de procesar el contenido comunicativo o informativo con poco o ningún coste de atención.

P3: Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o SN que encuentran en el enunciado. Es *la estrategia del primer nombre*.

P3 (a) *la estrategia del primer nombre* puede ser invalidada si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia de los sucesos ofrecen al aprendiz datos suficientes para superar su primera impresión.

P3 (b) Los alumnos harán uso de otras estrategias de procesamiento para asignar roles gramaticales solo después de que su sistema en desarrollo haya incorporado otras pistas que les ayuden en la tarea (por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo).

P4: Los alumnos procesan de manera más inmediata lo que aparece en primera posición.

P4 (a) Los alumnos procesan los elementos que se encuentran en posición final antes que los que aparecen en posición intermedia.

5. Principios del PI. Adaptación de VanPatten (2002: 758)⁸.

7. En la mente del aprendiz, e incluso en la de cualquier hablante, las palabras son la principal fuente de conocimiento referencial (VanPatten 2002: 757). El léxico invade todos los sistemas de la lengua (fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática), con los que está inextricablemente relacionado. Precisamente por ello, "la adquisición de lenguas, materna o extranjera, se entiende como un aprendizaje léxico que comienza con y se desarrolla sobre la base de y a través de la adquisición de palabras" (Agustín Llach 2005: 1).

8. El modelo de PI continúa evolucionando: los principios en su formulación del 2002,

El seguimiento de estos principios por parte de los aprendices puede llevar en muchas ocasiones a un procesamiento lingüístico del *input* que resulte en un *intake* ‘empobrecido’ (*impoverished*, VanPatten 2002: 763). Considerando que los datos contenidos en el *intake* (también en el empobrecido) pueden acceder automáticamente a la representación mental en desarrollo de la segunda lengua, VanPatten (2002: 763) se plantea si, teniendo en cuenta los conocimientos recogidos en el modelo de procesamiento del *input*, existe algún modo para enriquecer el *intake* de los aprendices (“[. . .] to what degree we can either manipulate learner attention during IP [*input processing*] and / or manipulate *input* data so that more and better form–meaning connections are made?”).

Descripción de la instrucción basada en el PI

La instrucción basada en el PI es una técnica enmarcada en el enfoque de la AF cuyo objetivo es, en pocas palabras, hacer que los aprendices presten atención a los datos gramaticales y sean capaces de procesarlos adecuadamente (R. Alonso (2004: 6). En las actividades elaboradas con esta técnica, que llamaremos, siguiendo a VanPatten, “actividades de *input estructurado*” (*structured input activities*), se privilegian los datos gramaticales para cargarlos de valor comunicativo, de manera que el aprendiz se vea obligado a prestar atención al ítem gramatical al tiempo que procesa el significado. El *input* es, pues,

que seguimos en la elaboración de nuestra propuesta didáctica, han sido posteriormente revisados por VanPatten. En su formulación más reciente (2007), sin alejarse de la versión original, describen con mayor precisión las estrategias de procesamiento del aprendiente:

P1. *The Primacy of Content Words Principle: Learners process content words in the input before anything else.* P2. *The Lexical Preference Principle: Learners will process lexical items for meaning before grammatical forms when both encode the same semantic information.* P3. *The Preference for Nonredundancy Principle: Learners are more likely to process nonredundant meaningful grammar markers before they process redundant meaningful markers.* P4. *The Meaning before Nonmeaning Principle. Learners are more likely to process meaningful grammatical markers before nonmeaningful grammatical markers.* P5. *The First Noun Principle: Learners tend to process the first noun or pronoun they encounter in a sentence as the subject.* P6. *The L1 Transfer Principle: Learners begin acquisition with L1 parsing procedures.* P7. *The Event Probability Principle: Learners may rely on event probabilities, where possible, instead of the First Noun Principle to interpret sentences.* P8. *The Lexical Semantics Principle: Learners may rely on lexical semantics, where possible, instead of the First Noun Principle (or an L1 parsing procedure) to interpret sentences.* P9. *The Contextual Constraint Principle: Learners may rely less on the First Noun Principle (or L1 transfer) if preceding context constrains the possible interpretations of a clause or sentence.* P10. *The Sentence Location Principle: Learners tend to process items in sentence initial position before those in final position and those in medial position.*

manipulado, ‘realzado’ (*input enhancement*, VanPatten (2002: 764), para evitar las estrategias de procesamiento por defecto que generan errores. Se trata de un tipo de instrucción con énfasis en el *input*, puesto que no se demanda al aprendiz la producción del ítem gramatical en cuestión, sino solo su procesamiento, con el establecimiento de las correspondencias adecuadas entre forma y significado.

El desarrollo de la instrucción basada en el PI se sustancia en el aula en tres momentos (VanPatten 2002:764):

1. En un primer momento, de tratamiento explícito, los aprendices reciben información metalingüística sobre un aspecto gramatical particular seleccionado *previamente* por presentar una particular dificultad para ser adquirido.
2. En un segundo momento, los aprendices reciben información sobre las estrategias de procesamiento del *input* que pueden afectar negativamente a la detección de datos que realizan durante la comprensión del *input*.
3. En un tercer momento, mediante *actividades de input estructurado*, se empuja a los estudiantes a procesar la forma o estructura en cuestión contenida en el *input*, un *input* manipulado de tal manera que para obtener significado resulta imprescindible dicha forma o estructura.

Lee y VanPatten (1995: 104) ofrecen una serie de principios básicos que deben respetar las actividades de PI:

1. *Presentar una sola cosa cada vez.* Es preciso limitar el contenido abordado por la actividad, hasta reducirlo idealmente a una sola relación entre forma y significado, de manera que la atención del alumno pueda concentrarse plenamente en ese contenido.
2. *Mantener el significado como objetivo primario de la actividad.* Las conexiones entre forma y significado *acompañan* el establecimiento del significado en la mente del aprendiz. Restar importancia al significado desnaturaliza el procesamiento del aprendiz y lo convierte, además, en una práctica mecánica y metalingüística.
3. *Ir de la frase al discurso.* El procesamiento de discursos amplios reduce el tiempo que el aprendiz tiene a disposición para procesar,

por lo que es preferible partir de un nivel oracional, más sencillo y adecuado para que el aprendiz preste la atención necesaria a la forma lingüística.

4. *Usar input oral y escrito.* Dado que ambos tipos de *input* están presentes fuera del aula, resulta preciso acostumbrar los estudiantes a procesar los dos. Por otra parte, de esta manera es posible tener en cuenta los diversos estilos o modalidades de aprendizaje de los alumnos.

5. *Hacer que los alumnos hagan algo con el input.* Mostrar acuerdo o desacuerdo o seleccionar la interpretación correcta de una secuencia entre varias alternativas son modos a través de los cuales el aprendiz demuestra que comprende y toma un papel activo en el desarrollo de la actividad.

6. *Tener presentes las estrategias de procesamiento del alumno.* Cada una de las estrategias de procesamiento por evitar puede prestarse mejor a un cierto tipo de actividad. En la medida en que el tipo de actividad se ajuste a la estrategia de procesamiento la actividad puede ser más efectiva.

Lee y VanPatten (1995: 110) ofrecen un pequeño catálogo de tipos de actividades que pueden proponerse en el aula con las finalidades siguientes:

1. *Proporcionar información:*
El procesamiento de la forma elegida proporciona al aprendiz la información que falta en momentos posteriores de la actividad.
2. *Relacionar:*
El aprendiz debe establecer correspondencias entre ejemplos de la forma en cuestión en frases o textos e imágenes que de alguna manera los representan.
3. *Resolver opciones binarias:*
El aprendiz selecciona entre dos opciones para responder a una pregunta, señalando verdadero-falso, correcto-incorreto, etc.
4. *Seleccionar una alternativa:*
Como en el caso anterior, el estudiante selecciona una opción, ahora entre más de dos posibilidades.

El papel del output en la adquisición de la lengua extranjera

El hecho de que la *instrucción de procesamiento* se concentre en el *input* no significa que en el proceso de adquisición no se asigne un papel destacado al *output*. VanPatten subraya (2002: 762) cómo el *output* puede ser una herramienta que atraiga la atención de los aprendices hacia algún aspecto del *input* cuando entre *output* e *input* existan discordancias. Además, el *output*, la producción, favorece el desarrollo de la fluidez y la corrección. *Input* y *output* son dos momentos de un mismo proceso que se repite cíclicamente para dar lugar a la adquisición. En palabras del mismo VanPatten (2002: 762):

Input provides the data, IP [*input processing*] makes (certain) data available for acquisition, other internal mechanisms accommodate data into the system (often triggering some kind of restructuring or a change of internally generated hypotheses), and output helps learners become communicators and, again, may help them become better processors of input.

A pesar de esta premisa, VanPatten (2007) incluye entre los *common misunderstandings* que rodean su modelo la creencia de que el Procesamiento del Input niega un papel para el output: “the person believes that because there is a focus on one aspect of acquisition, therefore the researcher or scholar does not believe anything else plays a role in acquisition” (VanPatten 2007: 127). Negando la existencia de un debate entre el input y el output, o entre la comprensión y la producción en la adquisición de lenguas extranjeras, VanPatten subraya que el investigador del procesamiento del input se limita a tomar una pieza del puzle para examinarla con detalle. Si el papel del output queda fuera del modelo, de la misma forma que los factores sociales o la interacción, es porque “they simply do not figure into the specifics of the research questions that guide IP” (VanPatten 2007: 128). Conviene tener presente que otros de los *common misunderstandings* acerca del PI es considerarlo como un modelo completo de adquisición, cuando, por el contrario, “IP is only concerned with how learners come to make form–meaning connections or parse sentences” (VanPatten 2007: 127). El Procesamiento del Input se limita a aislar una fase del proceso de adquisición: la relativa a la adquisición de datos por parte de los aprendientes. De la restructuración posterior de estos datos en la mente del aprendiente habrán de dar cuenta otros modelos o constructos teóricos.

Estudios sobre los efectos de la instrucción basada en el PI

En su estudio pionero de 1993, VanPatten y Cadierno investigaron los efectos de la instrucción enfocada al procesamiento del *input* frente a los de la instrucción tradicional. El aspecto gramatical seleccionado fueron los pronombres objeto en español, de conocida dificultad para los angloparlantes. El grupo experimental, sometido a la instrucción de procesamiento mejoró sus resultados en la tarea de interpretación. Por contra, el grupo que recibió instrucción ‘tradicional’ y el grupo de control, que no recibió instrucción, obtuvieron los mismos resultados. En la tarea de producción mejoraron los dos grupos con instrucción.

El propio VanPatten, esta vez en colaboración con Sanz (1995), replicó el estudio anterior, añadiendo dos tareas más de producción. Se obtuvieron nuevamente resultados positivos (cfr. Lee y VanPatten 1995: 103).

El estudio de VanPatten y Cadierno (1993), conocido como “the original study” (VanPatten 2002: 769), ha sido frecuentemente citado y ha dado lugar a numerosas réplicas. VanPatten, en su *Update* (2002), recoge las limitaciones del estudio y propone sugerencias para futuras investigaciones, que articula en torno a las cuestiones siguientes:

1. *¿Se pueden generalizar los efectos de la instrucción basada en el PI a otras estructuras?* Los trabajos realizados hasta la fecha parecen indicar que sí es posible aplicar este tipo de instrucción a otras estructuras con resultados positivos. La mayoría de los estudios replican al menos parcialmente la metodología y se concentran en diversos aspectos gramaticales. Todos ellos parecen demostrar la superioridad de la instrucción basada en el procesamiento del *input* frente a otros tipos de instrucción. Entre otros⁹, 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 (2003) con el causativo en francés. Jiménez Molina (2007) compara, en su estudio sobre la adquisición de las preposi-

9. Recogemos aquí someramente algunos de estos estudios. Para profundizar en ellos remitimos al *Update* de VanPatten (2002) y a la revisión de Llopis (2009b).

ciones *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.

Otros estudios ponen en duda la validez de esta generalización a otras estructuras: DeKeyser y Solkaski (1996), Salaberry (1997) o Collentine (1998), por citar algunos. VanPatten concluye, tras revisarlos, que, al poner en práctica una metodología distinta u orientarse a otras preguntas de investigación, difieren del estudio original hasta el punto de no poder ser considerados como réplicas. En consecuencia, a pesar de obtener resultados distintos, no ofrecen pruebas en contra de los de VanPatten y Cadierno.

2. *¿Se deben los efectos de la instrucción basada en el PI 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.

3. *¿Se pueden observar los efectos de la instrucción de procesamiento al utilizar tareas de evaluación diferentes?* 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.

4. *¿Los efectos de la instrucción de procesamiento son distintos de los de otros tipos de instrucción?* En general, parece que las conclusiones de VanPatten y Cadierno (1993) están, tras más de una década de estudios, aún vigentes: la instrucción basada en el procesamiento del *input* es superior a la enseñanza tradicional (VanPatten (2002: 790). Queda por determinar, sin embargo, si la instrucción propugnada por VanPatten obtiene mejores resultados que la técnica desarrollada por Farley, denominada MOI, *meaning-based output instruction*. En su estudio de 2001, Farley compara los efectos de la *processing instruction* de VanPatten con los de MOI, y observa mejorías en ambos casos tanto en las tareas de interpretación como en las de producción. Sin embargo, VanPatten considera que también el MOI es una combinación de *input* y *output*, y que la ausencia total de *input* en los grupos de instrucción tradicional que sirven de grupo de control en sus estudios podría ser responsable en buena medida de la disparidad de los resultados. Por otra parte, el propio Farley, al replicar su propio estudio (2001b, en VanPatten (2002: 790), observa que, en el tiempo, las mejorías obtenidas con la instrucción de procesamiento se mantienen en mayor medida que las obtenidas a través del MOI.

Es en la línea de la investigación de los efectos de la instrucción basada en el PI en la que situamos nuestro estudio, que pretende aportar nueva información relativa a las cuatro cuestiones planteadas por VanPatten:

1. Pretendemos, en primer lugar, demostrar la validez de esta técnica pedagógica para la adquisición en el aula de las construcciones existenciales en español con los verbos *haber* y *estar*. No nos consta que hasta la fecha existan estudios que aborden este aspecto gramatical desde la instrucción basada en el PI.
2. Para nuestro estudio desarrollamos una descripción pedagógica del aspecto gramatical elegido. En la primera investigación que llevamos a cabo se proporcionó tal descripción solamente a los informantes del grupo experimental; los estudiantes del grupo de control, por su parte, recibieron una instrucción explícita en consonancia con la opción metodológica de

la atención a las formas que hacía hincapié en la vinculación de *haber* y *estar* con los elementos que suelen acompañarlos respectivamente. En la segunda investigación, y para poder valorar adecuadamente la importancia de la información explícita y su peso en los resultados, ambos grupos recibieron la instrucción elaborada *ad hoc* para nuestro estudio. De esta manera, resulta lícito atribuir eventuales disparidades en los resultados de ambos grupos al distinto tipo de actividades que desarrolló cada uno posteriormente.

3. Con el objetivo de verificar si los efectos de la instrucción de procesamiento son detectables en distintos tipos de evaluación, en nuestro primer experimento nos servimos de tres tareas de evaluación distintas para extraer los resultados: juicios de gramaticalidad, juicios de preferencia y una producción escrita semiespontánea. En nuestro segundo experimento, añadimos un cuarto tipo de prueba: una breve producción oral semiespontánea.
4. Tanto en nuestro primero como en nuestro segundo experimento, los alumnos del grupo de control recibieron instrucción de tipo tradicional acerca del aspecto gramatical elegido, lo cual nos permitirá comparar los efectos de ese tipo de instrucción con los de la instrucción basada en el PI.

Nuestro estudio pretende aportar luz acerca de los efectos de la instrucción de procesamiento a largo plazo, una cuestión todavía pendiente (*long-term effects*, VanPatten 2002: 799). Como señala L. Ortega (2001: 26),

los efectos se miden casi siempre de forma 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.

En efecto, nuestro primer experimento recoge los datos transcurridos unos ocho meses desde el periodo de instrucción, lapso que permite, por un lado, la incubación y asimilación de las representaciones forjadas adecuadamente y, por otro lado, el deterioro de las que no hayan sido forjadas de este modo).

En nuestro segundo experimento, por el contrario, a una primera toma de datos inmediatamente posterior al periodo de instrucción

le sigue, con un intervalo de un mes, una segunda toma. De esta manera se pretende evaluar la perdurabilidad y el desgaste de las representaciones mentales forjadas por los estudiantes a corto (una semana de lapso) y medio plazo (un mes), además de comparar la solidez de la adquisición con uno y otro tipo de instrucción.

Construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar*

2.1. Elección de la estructura

La elección de las construcciones existenciales y locativas con los verbos *haber* y *estar* como estructuras gramaticales objeto de nuestro estudio se apoya tanto en una revisión de los estudios realizados sobre ellas como en un análisis de las propias construcciones. Así, por un lado, consideramos la recurrencia de las construcciones con *haber* y *estar* en trabajos de interlengua, análisis de errores y lingüística contrastiva, y la ausencia, sin embargo, de estudios específicos que aborden el tema; por otro lado, detectamos en esta estructura gramatical rasgos que nos permiten atribuirle una particular *dificultad*, entendiendo esta noción en el sentido en el que la conciben autores como VanPatten o DeKeyser.

2.1.1. Recurrencia de la estructura en la literatura

El error en el uso de las construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar* suele ser tenido en cuenta en los trabajos de interlengua. Así, el corpus recogido por Vázquez (1991) permite examinar, en las producciones de estudiantes de español alemanes (fundamentalmente como lengua tercera), algunas de las dificultades que les ocasiona el aspecto gramatical que aquí nos ocupa. Este corpus está formado sobre todo por producciones escritas semiespontáneas, elaboradas por 27 aprendices que respondían a los niveles de conocimiento inicial, intermedio y avanzado.

En el capítulo que la autora denomina “Errores en el componente morfosintáctico” (1991: 123) encontramos las estructuras con *haber* y *estar* bajo dos epígrafes distintos. En primer lugar, bajo el epígrafe *Los artículos en combinación con “ser/estar/hay”* (1991: 169) en el que la

autora ofrece dos muestras lingüísticas que contienen un error en el uso de estas estructuras,

- (1) *En la calle **está** un banco
- (2) *Detrás del buzón **hay** la moto de Paco.

En opinión de Vázquez se trata de errores motivados por la incapacidad para “percibir los rasgos propios de los artículos, introductor vs. reconocedor en relación con ‘hay’ y ‘estar’” (1991: 123). La confusión en el uso de los artículos en las estructuras que involucran *hay* y *estar* para expresar localización no debe ser, para la autora, atribuida a la L1 sino a “la inobservancia de las restricciones contextuales” (*ibidem*). Más adelante, bajo el epígrafe *Ser/Estar* (1991: 169), Vázquez alude a la neutralización de *haber* y *estar* que se produce en las primeras fases del aprendizaje, un error que se combina con la “falsa elección del artículo” (*ibidem*) anteriormente mencionada. En estas circunstancias, el estudiante se enfrenta a un problema de elección, y para resolverlo “deberá distinguir entre la noción de existencia y espacio, respectivamente. Si bien es cierto que ambos conceptos pertenecen a su mundo de experiencias, dicha distinción, en la lengua nativa, se neutraliza en una sola expresión lingüística” (*ibidem*). En consecuencia, el estudiante dudará entre estructuras como las siguientes, que la autora ha hallado en su corpus:

- (3) *En la esquina **hay** mi casa.
- (4) * En la esquina **está** mi casa.
- (5) * En la esquina **es** mi casa.
- (6) Mi casa **está** en la esquina.
- (7) Mi casa **es** en la esquina.

Para Vázquez, la secuencia número 3 no es gramatical, mientras que las secuencias 4 y 5 no eran aceptables en el contexto en que se produjeron.

Resulta particularmente interesante la explicación que Gracie-la Vázquez propone acerca de las estructuras con “*hay* + art. def”. Su introducción, con su significado de existencia (*hay los buenos y los malos* (1991: 171), provocaría en la interlengua de los estudiantes regularizaciones ilegítimas, al ser interpretado erróneamente el significado de dichas estructuras como sinónimo de ‘existir’: **Selinker piensa que hay solamente la transferencia sintáctica* (*ibidem*, en negrita

en el original). Este tipo de confusiones se verificaría en estudiantes situados en las “últimas etapas del aprendizaje” (1991: 171).

Santos Gargallo (1993), se sirve de un corpus constituido por cincuenta y cinco producciones redactadas por estudiantes de lengua materna serbo-croata inscritos en el tercer y cuarto curso de español de la Universidad de Sarajevo. En estas producciones encuentra la autora errores relativos al uso y distribución de los verbos *ser/estar/haber*, que agrupa bajo un mismo epígrafe de su análisis de errores. Se trata de errores no muy numerosos en el corpus examinado, por lo que no le resultan un fenómeno preocupante cuantitativamente. Pese a esto, considera la autora que “constituyen un problema que afecta incluso a estudiantes cuyo nivel de competencia es avanzado” (1993: 113-4). La confusión entre el valor locativo de *estar* y el existencial de *haber* debe ser combatida haciéndose “hincapié [...] no solo en las diferencias semánticas que aporta la elección de uno u otro, sino también en el régimen del complemento y en la elección del artículo para la determinación del mismo” (1993: 114).

En el exhaustivo trabajo de Fernández (1997) acerca de la interlengua no se encuentra referencia alguna a los errores asociados al uso de las estructuras existenciales y locativas. Cabe interpretar esta ausencia por el carácter exclusivamente *narrativo* de los textos que conforman el corpus: es la *descripción* la actividad que propicia en mayor medida el uso de construcciones existenciales y locativas, y en los textos de los informantes los pasajes descriptivos son casi inexistentes. La aparición de las estructuras que nos interesan no resulta frecuente, aunque cabe señalar la corrección en los usos observados.

En fechas más recientes destaca el minucioso estudio de Sánchez Iglesias (2003). Se trata de un minucioso trabajo cuyo objetivo es la descripción de la interlengua italiano-española de aprendientes de nivel intermedio. El trabajo no aporta, como señala el propio autor, una descripción completa, sino que se centra “solamente en los fenómenos más representativos, por estar cuantitativamente más presentes en los resultados” (Sánchez Iglesias 2003: 103).

A la hora de escoger los materiales que integran su corpus, Sánchez Iglesias recurre a los textos que fueron elaborados, desde mayo de 1992 a mayo de 1996, por estudiantes italianos que realizaron las pruebas del *Diploma Básico de Español (DBE)*¹. Sánchez Iglesias, para

1. Éste era uno de los *Diplomas de español como lengua extranjera (DELE)*, títulos oficiales que entonces expedía el Ministerio de Educación y Cultura.

asegurar la homogeneidad en el nivel de aprendizaje de los candidatos, se limita a considerar los textos redactados por los candidatos cuya puntuación final esté comprendida entre el 10,5 (la calificación requerida para aprobar) y 12 (la nota máxima alcanzable era 15), una franja correspondiente en porcentaje al 70–80% del total. De esta manera, y teniendo en cuenta la edad mínima de 18 años para optar a la obtención del *Diploma*, el intervalo equivale al nivel de adquisición de un estudiante prototípico de nivel intermedio. El corpus así seleccionado se compone de 215 textos, pertenecientes a 111 alumnos (cada alumno redacta dos textos, a excepción de siete candidatos que entregan solo uno), y que son subcategorizados en términos tipológicos: *carta informal*, *carta formal*, *texto expositivo*, *texto argumentativo*, *texto narrativo*.

En la parte del estudio dedicada al análisis de los errores, Sánchez Iglesias abre un amplio apartado titulado *En torno al verbo*. Junto a los problemas morfológicos y funcionales, el autor toma en consideración los *Aspectos léxicos y semánticos*, entre los cuales podemos encontrar los errores relativos a “las dos direcciones de la confusión entre los verbos *estar* y *haber* impersonal” (2003: 233), encuadrados en el epígrafe *Transferencia y confusión semántica en verbos*:

Según recoge la categoría 1.2.6a, una de las establecidas para tipificar los errores hallados en el corpus, el autor propone una fuente interlingüística como fuente básica del error la oposición entre las diferentes posibilidades estructurales del español y el italiano, concretamente lo que denomina *bifurcación* entre los elementos de ambas lenguas, y subraya el carácter semántico. Es interesante destacar, en contraste con los estudios anteriormente reseñados, la ausencia de alusión alguna al artículo determinado o indeterminado como elemento imbricado en la oposición y los errores cometidos en su uso.

Sánchez Iglesias señala cómo entre los datos de García Gutiérrez (1993: 97–102)² aparecen los problemas derivados de la distribución *haber/estar* (**En el medio de la casa está un niño; *También hay el metre [sic] del restaurante*), y cómo para la autora no se trata de un caso de transferencia, porque “lo que en italiano forma parte de una sola

2. “El estudio de García Gutiérrez (1993: 109) se centra en la interlengua de “una joven italiana de 27 años a la que llamaremos Franca y que empezó a estudiar español hace aproximadamente cinco años, como una asignatura que formaba parte de su curriculum universitario. El período de aprendizaje institucionalizado ha durado cerca de cuatro años, después del cual ha pasado cuatro meses en España inmersa en el nuevo medio lingüístico”.

Cuadro 2.1. Errores en producciones de italo fonos en Sánchez Iglesias (2003).

Tipo de texto	Error
Carta informal	[quiero] visitar las maravillas que están en tu [...] ciudad aquí hay mi número de teléfono: 011-4472091 están también aquí vecinos que hacen ruidos hay una cocina donde hay también la cama
Texto expositivo	tambien avia un entrenador de un equipo importante no estaba casi nadie al centro del aprisco había el pastor de la maravilla no habia mas el león estaba un guardia sólo (ha ocurrido) porque los guardias no estaban
Texto descriptivo	cerca de nuestra casa estan [muchos animales] [me gusta pasear] por las calles céntricas, no está nadie no hay el aire contaminada juegan en los jardines que estan cerca de los edificios [es agradable estar juntos] mirando lo que está cerca del tilo [después] hay el patio de recreo no sé porqué estaban niños que jugaban en realidad no está nadie
Texto narrativo	Hay la posibilidad de un recúpero [en el articulo] habia el nombre de los dos chicos

entrada léxica, en español se distribuye en dos” (1993: 101). Ante esta consideración, Sánchez Iglesias indica que “los errores que reflejan casos de asimetría estructural se consideran habitualmente como transferencias” (2003: 234) y que es dudoso “que se pueda hablar de “entradas léxicas” para referirse a este tipo de construcciones” (*ibidem*). Finalmente, el autor resalta, como aspecto más interesante del estudio de García Gutiérrez (1993), en lo que a la distribución *haber/estar* se refiere, el hecho de que se mencionen las dificultades que la informante mantiene en su uso, incluso después de la explicación teórica y la práctica, mediante ejercicios, de tales formas.

2.1.2. Dificultad de la estructura

Lozano Zahonero (2001) a la hora de precisar qué problemas gramaticales deben recibir tratamiento en el aula de ELE, establece tres criterios generales: a) la persistencia del error, b) la implicación de significados y usos, c) la especial dificultad para el aprendiz.

Como hemos señalado arriba, el aspecto gramatical que nos ocupa provoca en los aprendices errores que ofrecen particular resistencia a su erradicación a lo largo de los sucesivos estadios del aprendizaje. Fernández (1997) denomina estos errores como *fosilizables* o *persistentes*, y establece que “se refieren a estructuras que ofrecen una especial **dificultad** para el aprendiz, dificultad intrínseca, dificultad relacionada con la LM, dificultad percibida por el alumno o dificultad inducida por la metodología”. Parece, pues, que la persistencia del error es consecuencia más o menos directa de la dificultad del aspecto lingüístico objeto de aprendizaje. Lozano Zahonero identifica *dificultad* con *marcado*, de manera que un aspecto difícil sería un aspecto marcado en la L2 (2001: 93) Establece esta autora como marcadas “las estructuras que conllevan mayores **dificultades** de aprendizaje o procesamiento” (Lozano Zahonero 2001: 99); la negrita es nuestra). La circularidad del razonamiento nos hace entender el carácter complejo y escurridizo del concepto de dificultad.

DeKeyser (2005) se interroga sobre qué es lo que hace que el aprendizaje de una segunda lengua sea difícil, y revisa la corriente de investigación que trata de elucidar los elementos o características de una L2 que son difíciles de adquirir (*hard to acquire* (DeKeyser 2005: 1). En relación con las definiciones de dificultad propuestas por diversos investigadores, señala DeKeyser cómo “even a cursory glance at some well-known discussions of what is difficult in L2 acquisition shows how tricky this concept is” (2005: 2). Tres factores parecen implicados en la determinación de la *dificultad gramatical*: la complejidad de la forma (*complexity of form*), la complejidad del significado (*complexity of meaning*) y la complejidad de la relación entre forma y significado (*complexity of the form-meaning relationship*). A estos factores DeKeyser sostiene que se debe añadir un cuarto que recoge la dificultad psicolingüística fundamental de la adquisición: “the difficulty of grasping the form-meaning relationship while processing a sentence in the L2” (2005: 3). Es precisamente la *transparencia* de las relaciones entre forma y significado lo que, para un aprendiz que está procesando una frase con la intención de extraer su significado, determina decisivamente la dificultad de la adquisición. La *transparencia*, sin embargo, como la *dificultad*, es un concepto escurridizo. De ahí que, en última instancia, muchos investigadores eviten la teoría y prefieran determinar la dificultad de una estructura a partir de las intuiciones de profesores de L2 consultados al respecto (2005: 4). DeKeyser, por su parte, opta por aislar y separar varios componentes en

el concepto de *dificultad*: los relativos a) al significado, b) a la forma y c) al acoplamiento de forma y significado (*form-meaning mapping*).

El significado puede, en sí mismo, constituir una fuente de dificultad. DeKeyser (2005: 5) señala, como elementos susceptibles de complicar la adquisición de una forma lingüística, la novedad y el carácter abstracto del significado de ésta. En el caso que nos ocupa, del contraste entre las estructuras existenciales y locativas en castellano e italiano podemos afirmar que las construcciones con *haber* y *estar* no constituyen una novedad conceptual para los aprendices italianos sujetos de nuestro estudio. Sin embargo, las nociones de *existencia* y *localización*, y las nociones aparejadas de *presuposicional* / *no presuposicional* o *específico* / *no específico* que vertebran la oposición, son nociones extremadamente abstractas y considerablemente difíciles de inferir, de manera implícita o explícita, del *input*.

La forma puede en sí misma suponer una fuente de dificultad cuando, según DeKeyser (2005: 6), resulta elevado el número de elecciones que el aprendiz tiene que realizar entre las diversas alternativas formales para elegir los elementos adecuados y su colocación. En el caso que nos ocupa, dado que se estamos ante sólo dos operadores, no parece que sus formas planteen especiales dificultades.

Adquirir el mapa de las correspondencias entre la forma y el significado puede resultar difícil si, como señalábamos arriba, 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.

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”. Como señalábamos arriba (cfr. capítulo 1), la oposición entre las es-

estructuras existenciales con *haber* y locativas con *estar* es presentada frecuentemente en los manuales de ELE de una manera un tanto simplificada: sobre la base de los conceptos de definitud e indefinitud, se elaboran para *haber* y *estar* sendas listas de las partes de la oración y los sintagmas compatibles con una y otra forma. Recordemos aquí un cuadro propuesto por uno de los manuales revisados, *Español en marcha 1* (Castro *et al.* 2004: 39):

<p>Hay + un, una, unos, unas (+ nombre) <i>Hay un lavavajillas.</i> <i>Hay una bañera.</i></p> <p>Hay + muchos, pocas, algunos... (+ nombre) <i>Hay muchos armarios.</i></p> <p>Hay + dos, tres, cuatro... (+ nombre) <i>Hay dos sillones.</i></p> <p>Hay + nombre común <i>¿Hay espejo en el cuarto de baño?</i></p> <p>Está(n) + el, la, los las (+ nombre) <i>En la cocina está el frigorífico.</i></p> <p>Está(n) + preposición + nombre <i>El espejo está encima del lavabo.</i></p> <p>Está + nombre propio <i>¿Está Juan?</i></p>

6. Presentación de las estructuras en *Español en marcha 1* (2004).

Se presupone que los elementos que pueden acompañar a *haber* recogen la noción de *indefinitud*, mientras que los que pueden acompañar a *estar* recogen la noción opuesta de *definitud*. Como hemos señalado arriba, esta oposición conceptual básica, si bien permite dar cuenta de una parte considerable de los usos de los hablantes, es insuficiente para explicar otros usos también permitidos por el complejo mecanismo que subyace a la oposición de las estructuras con *haber* y *estar*. De esta manera, no solo no se permite al alumno forjar en su mente una representación rigurosa de los valores operativos de estas formas, sino que consecuencia de lo anterior, éste se vería desprovisto de los recursos necesarios para afrontar los numerosos contraejemplos contenidos en el habla real y no incluidos en

la “colección” de correspondencias comúnmente suministrada en los manuales. Así, ¿quién *está/hay ahí?* puede resultar para el alumno una oposición incomprensible. En relación con la *redundancia*, el problema de la adquisición de las construcciones con *haber* y *estar* se complica de manera notable 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. Así pues, una instrucción simplificadora alimenta en los aprendices la *presunción de redundancia* de los verbos *haber* y *estar* a la hora de procesar las secuencias con ellos formadas. Presunción desmentida por los hechos expuestos arriba (cfr. capítulo 1). No solo se complica de esta manera el aprendizaje, conforme a lo expuesto por DeKeyser, sino que, como sabemos, se induce al estudiante al error. Todo esto se ve agravado si también tenemos en cuenta la siguiente aseveración de DeKeyser (2005: 8): “When the redundant element is also abstract and novel, then the learning problem is particularly severe”.

Si, conforme a los criterios de DeKeyser el aspecto gramatical objeto de nuestro estudio reviste una particular dificultad, el constructo teórico de *valor comunicativo* (*communicative value*) propuesto por VanPatten (2002) parece avalar nuestra percepción. 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”, lleva a este autor a examinar ejemplos en los cuales cierto significado que resulta expresado a través de determinado conjunto de formas (*meaning-oriented*), puede serlo también mediante un elemento léxico en otra parte de la frase. A partir de esta observación VanPatten elabora el concepto del *valor comunicativo* (*communicative value*) de una determinada forma. Según sus propias palabras, “communicative value refers to the meaning that a form contributes to overall sentence meaning” (2002: 759). La determinación del valor comunicativo de una forma se basa en dos rasgos: [+/- valor semántico inherente] y [+/- redundancia]. A mayor valor semántico inherente y menor grado de redundancia, mayor valor comunicativo. Cuanto mayor es el valor comunicativo de una forma, más susceptible es esta de ser procesada y de formar parte, por tanto, del *intake* disponible para la adquisición. En el caso que nos ocupa, consideramos que el valor semántico inherente a la oposición entre *haber* y *estar* es elevado: se trata de un valor que integra los conceptos de *existencia*

/ localización, remático / no remático (anafórico) o presuposicional / no presuposicional, entre otros. Sin embargo, como observábamos antes, la *transferencia de instrucción* generada por una presentación simplificada de la oposición provoca una falsa presunción de redundancia en los aprendices), circunstancia que reduce, en su sistema lingüístico en formación, el valor comunicativo de la oposición *haber/estar* y aumenta la dificultad para adquirirlo.

2.2. Construcciones existenciales, locativas y posesivas en las lenguas del mundo

Las construcciones existenciales, locativas y posesivas en las lenguas del mundo mantienen una estrecha relación, tanto desde el punto de vista semántico como desde el punto de vista sintáctico, y tanto sincrónicamente como diacrónicamente³. Lyons (1968: 390), ante la similitud en términos de significado y sintaxis entre las oraciones existenciales y locativas en inglés y en muchas otras lenguas, sugiere que “one might suspect that they have the same deep-structure analysis”. Observando que las existenciales tienden a presentar típicamente un sujeto indefinido, concluye que pueden ser tratadas, en términos de estructura profunda, como locativas indefinidas, y formula la hipótesis de que las construcciones existenciales y locativas de cada lengua derivan de la misma fuente: la locativa⁴. Señala, asimismo, que una prueba de la conexión entre las construcciones existenciales y las locativas reside en el uso en las oraciones existenciales, en un número importante de lenguas europeas, de un elemento que en su origen constituía un adverbio locativo: en inglés *there* (*there is / there are*), en francés (*il y a*), en italiano *ci* (*c'è, ci sono*), en alemán *da* (*ist da*).

En lo que a las oraciones posesivas se refiere, Lyons examina las construcciones del tipo *The book is John's* y *John has a book*, y destaca el paralelismo estructural entre construcciones locativas y posesivas: *The book is John's* y *The book is on the table*. Nota Lyons el escaso

3. En el ámbito de la lingüística hispánica, cabe citar a Moreno Cabrera, quien dedica un capítulo de su *Curso universitario de lingüística general* (2000) a estas construcciones.

4. No en vano, Moreno Cabrera (2000: 568) señala que “la localización es perceptiva y cognitivamente anterior al concepto de existencialidad dado que éste se expresa mediante las construcciones típicas de aquella”, y cabe recordar que Baralo (2004: 3.2) afirma que “una forma de decir que una cosa existe es predecir de ella que está en un lugar determinado”.

número de lenguas que cuentan con oraciones posesivas con *have*, esto es, oraciones en las que el poseedor es el sujeto en la estructura superficial y el objeto poseído es el objeto. Las oraciones con *have* en las lenguas europeas, por otra parte, son fruto de un desarrollo tardío y restringido. Oraciones latinas como *Johannes habet librum* ('Juan tiene un/el libro) son un desarrollo tardío de *Est Johanni liber* ('El libro es de Juan') y, según este autor, las dos oraciones posesivas del inglés deben relacionarse entre sí como las del latín, habiendo de considerarse tanto *have* como *be* meros verbos *dummy* introducidos para aportar las marcas de tiempo, aspecto y persona a la estructura superficial. Concluye Lyons que las lenguas con oraciones posesivas con *have* y las lenguas con posesivas con *be* son solo superficialmente diferentes de la mayoría de las otras lenguas, que poseen solamente posesivas con *be* (Garganta 2008: 12).

Lyons pone en relación esta propuesta con su análisis de las oraciones locativas con un SN indefinido, ya que, si bien *A book is on the table*, 'Un libro está sobre la mesa', es una oración aceptable en inglés, es menos habitual que *There is a book on the table*, 'Hay un libro en la mesa'. Considerando además que el expletivo *there* no aparece nunca en las oraciones locativas con un sujeto definido (*The book is on the table*), y que sí aparece en las existenciales, relacionadas con las locativas con un SN indefinido, concluye:

Once we take into account the distinction between definite and indefinite subjects, we see that there is some parallelism between existential, locative and possessive sentences in English. The parallelism is even more striking in certain other languages. (Lyons 1968: 393)

Clark (1978), examinando una muestra de treinta lenguas, estudia las construcciones existenciales, locativas y posesivas (*There is a book on the table*, *The book is on the table*, *Peter has a book* (posesiva 1), *The book is Tom's* (posesiva 2), y las agrupa bajo el nombre de "locational constructions", pues todas ellas describen la localización de un objeto, sea en un espacio físico o en la posesión de un sujeto. Para Clark, del análisis se desprende que estas construcciones están sistemáticamente relacionadas en cada lengua en lo que al orden de las palabras, a los verbos usados y a la naturaleza locativa se refiere. Dos reglas determinan el orden de palabras de cada construcción, en función de la definitud del nombre no locativo y del rasgo +/–animado del nombre locativo (Garganta 2008: 14):

1. Los nombres [+definidos] preceden a los [-definidos]
2. Los nombres [+animados] preceden a los [-animados]

Las construcciones existenciales presentan en la mayoría de las lenguas examinadas el orden Locativo Nombre (donde el Nombre es [-definido]), mientras que las locativas (donde el nombre es [+definido]) presentan Nombre Locativo. Las oraciones posesivas tienden a presentar el orden Poseedor Poseído, que equivaldría al orden Locativo Nombre. Clark explica los casos en que las posesivas presentan el orden contrario, generalmente con un cambio de verbo, mediante el hecho de que el poseedor es [+animado], lo cual parece pesar más que el rasgo [-definido].

En lo que a los verbos empleados se refiere, y con la excepción del japonés, Clark registra cómo todas las lenguas de la muestra la mayoría de los verbos usados en estas construcciones funcionan también como cópulas o verbos auxiliares. Curiosamente, además, el verbo empleado en las construcciones existenciales no coincide con el verbo que en cada lengua significa literalmente 'existir'.

Finalmente, tanto el nombre locativo de las existenciales y las locativas, como el poseedor de las posesivas tienen ciertas propiedades locativas. En muchas lenguas, este hecho se representa formalmente mediante una marca de caso locativo o a través del acompañamiento de una preposición o posposición. En muchos casos, el poseedor de las construcciones posesivas se trata explícitamente como un locativo. Con frecuencia aparece en caso dativo o genitivo, casos que en muchas lenguas son los empleados también para expresar relaciones locativas. El poseedor, por tanto, tiene una función similar, y en muchas ocasiones idéntica, a la del nombre del locativo de las existenciales y las locativas. Clark destaca, en este sentido, las partículas locativas que aparecen en las existenciales de algunas lenguas: *hay*, *c'è*, *there is*, *il y a*, etc.

La autora subraya la fuerte uniformidad que mantienen las cuatro construcciones que estudia en las diversas lenguas de la muestra, así como el hecho de que una configuración de este tipo, de cuatro estructuras que muestran tantas similitudes entre lenguas diversas, difícilmente puede ser accidental: "The typology of locational constructions, therefore, may well be a universal one" (Clark 1978: 119).

Tras la senda de Clark, será la propuesta de Freeze (1992), del revelador título "*Existential and Other locatives*", la que quizás con mayor eco en la bibliografía posterior ponga sobre la mesa la exis-

tencia de un paradigma unificado para las construcciones que nos ocupan. Freeze propone una teoría que agrupa en lo que él denomina “*universal locative paradigm*”, ‘paradigma locativo universal’, las locativas, las existenciales y las posesivas. Este autor hace derivar las tres construcciones de una única estructura subyacente en la cual una preposición es el núcleo o *head* de un predicado. La construcción existencial y la posesiva, originadas a partir de un sujeto locativo, y en las que el argumento locativo se desplaza a la posición vacía de sujeto, se diferencian de la locativa en virtud del llamado *definiteness effect*, o efecto de definitud, sobre el que más adelante volveremos. Los diversos tipos de posesivas, incluyendo las que poseen un verbo como *have* en calidad de cópula, difieren de las existenciales porque el elemento locativo constituye un argumento [+humano]. La justificación de su propuesta unitaria, como señala Garganta (2008:16) se basa en el hecho de que

formal differences among the three kinds of locative predications, cross-linguistically, are very restricted and highly predictable. This predictability is best explained by the hypothesis that they share the same underlying structure, a hypothesis that accounts naturally for languages in which all members of the locative paradigm are identical in structure, as well as for languages in which the existential and ‘have’ forms [...] are alike but contrast with the predicative locative”. (Freeze 1992: 554)

Años más tarde, Freeze (2001) retoma la cuestión. Subraya, al comienzo, cómo la construcción existencial se manifiesta en las distintas lenguas con una considerable variedad de formas, que comparten, sin embargo, una misma semántica: una entidad (el argumento tema, que ha de ser definido) se asocia con una localización (argumento localización). Su intención es demostrar que la construcción existencial es universalmente locativa e ilustrar cómo la inclusión de las existenciales dentro del paradigma locativo revela el carácter esencial de la función y la sintaxis de esta construcción.

Freeze distingue dos análisis convencionales de las construcciones existenciales. El primer tipo de análisis (*inter alia*, Milsark 1974), conocido como *there-insertion*, propugna la existencia de un expletivo desprovisto de contenido semántico en posición de sujeto, y considera el tema como el sujeto subyacente de la frase. La indefinitud del tema, y su relación con *there*, se estudian términos de **cuantificación**

(Milsark 1974) o de **efecto de definitud** (Safir 1982)⁵. El segundo tipo de análisis, minoritario, y en el que se inscribe este autor, considera que entre la construcción existencial y la predicativa locativa hay una neta relación sintáctica, dado que se trata de construcciones “derivationally related” (Freeze 2001: 942). Esta línea de análisis se concentra en el argumento localización, pues “cross-linguistically, the syntax of the existential *must* be interpreted as centering on locativity” (Freeze 2001: 942), y considera la indefinitud que indudablemente manifiesta la construcción existencial como un rasgo semántico, y no sintáctico. La visión extendida de las construcciones existenciales, que llevará al establecimiento del paradigma universal locativo, parte de una observación recurrente: “In many, perhaps most languages, the existential and the **possessive** sentence share a startling structural resemblance” (Freeze 2001: 942). El ejemplo procedente del ruso, aportado por Freeze, resulta paradigmático:

(7) Ruso:

- a. *na stole byla kniga* existencial
en mesa.LOC cop libro
'Había un libro en la mesa'
- b. *u menja byla sestra* posesiva
en 1sg.gen cop hermana
'Tenía una hermana'

De un examen de ambas construcciones, Freeze establece que comparten a) unos mismos componentes, dispuestos en el mismo orden: un argumento locativo en posición de sujeto, un argumento tema y una cópula; b) una misma estructura profunda; c) una misma cópula, aun cuando en algunas lenguas puedan existir otras cópulas. La diferencia esencial entre las dos construcciones, en las cuales la relación semántica entre la localización y los argumentos tema es la misma, es el hecho de que el argumento localización en la posesiva es típicamente [+humano], mientras que en la existencial no lo es. La conclusión de este razonamiento es que la construcción posesiva es eminentemente existencial.

La siguiente cuestión afrontada por Freeze es la de la proforma locativa, que da lugar a las *proform existentials*. Se trata de un elemen-

5. No revisamos aquí los trabajos de Breivik (1981, 1983) o Lumsden (1988), por concentrarse fundamentalmente en la génesis, la interpretación y la sintaxis del *there* inglés.

to presente en una “distinct minority of languages: it is represented in Romance, a few Germanic, in Arabic and in a few Austronesian languages” (Freeze 2001: 944). Freeze establece que la proforma es léxicamente locativa, como sugiere el hecho de que aparezca solamente en expresiones locativas.

Tras establecer el fuerte vínculo entre las construcciones existenciales y las posesivas, Freeze extiende el paradigma a otra construcción que posee la misma estructura argumental, la predicativa locativa, retomando, entre otros, el ejemplo del ruso,

(8) Ruso:

a. *kniga byla na stole* predicativa locativa

libro COP en mesa.LOC

‘El libro estaba en la mesa’

b. *na stole byla kniga* existencial

en mesa.LOC cop libro

‘Había un libro en la mesa’

c. *u menja byla sestra* posesiva

en 1sg.gen cop hermana

‘Tenía una hermana’.

Observando las construcciones existenciales y las locativas en las diversas lenguas, Freeze constata cómo el tema de la existencial es indefinido, mientras que el de la predicativa locativa es típicamente definido. Dado que la construcción posesiva es prototípicamente una existencial con el rasgo [+humano] en el tema, intuye que debe alternar igualmente con la predicativa locativa, y ofrece el esquema siguiente (Freeze 2001: 946) para poner en relación las tres construcciones y los rasgos [\pm humano] (perteneciente al argumento locativo) y [\pm definido], perteneciente al argumento tema:

(a) predicate locative:

THE THEME IS IN THE LOCATION.

[+definite] [\pm human]

?[-definite]

(b) existential:

IN THE LOCATION IS A THEME.

[-human] [-definite]

(c) possessive:

THE LOCATION *be/has* THE/A THEME.

[+human] [± definite]

De acuerdo con este esquema, la elección del sujeto depende de la distribución de ciertos *feature-value pairs*: tema [+definido] para la predicativa locativa, localización [-humano] para la existencial y localización [+humano] para la posesiva. Si el tema es [+definido] y el poseedor-localización es [+humano], la elección entre la posesiva y la predicativa locativa se rige por lo que parece ser “a reflex of the universal linguistic tendency to foreground or subjectivize a [+human] argument, part of a more general **animacy hierarchy** that governs much linguistic phenomena” (Freeze 2001: 946, la negrita es del autor), reflejo que elige en este caso la posesiva en detrimento de la construcción predicativa locativa.

Si bien la predicativa locativa alterna con la existencial y la posesiva, nunca contiene una proforma locativa, por lo que ésta es parte de la existencial, y es locativa: simplemente, para Freeze, la existencial/posesiva tiene un sujeto locativo, la predicativa locativa no.

La presencia de lenguas con cópula *have* existencial, en alternativa a la cópula *be*, no plantea problemas para este autor. Son pocas las lenguas que presentan el *have* existencial, y en muchos casos se trata de una forma ‘prestada’ o de un desarrollo tardío, como en el caso del español (*haber tener*) o del portugués (*ter*). Lo que Freeze (2001: 951) denomina “the central mysteries of the ‘have’ predication”, es decir, que el sujeto no parezca ser una localización, al no existir ningún marcador locativo, y que parezca no existir una cópula locativa, se disipa cuando, sin afirmar que la posesiva con *have* es una existencial propiamente dicha, se constata, mediante un análisis de corte generativo-transformacional (que omitimos aquí por razones de espacio), que a pesar de ciertos movimientos⁶ el sujeto sigue siendo semánticamente la localización y los elementos del análisis siguen siendo los del conjunto del paradigma locativo.

Finalmente, Freeze abre el paradigma a una cuarta estructura, que denomina *possessed-theme possessive* (‘posesiva de tema poseído), y que aparece en lenguas como el maya, el hindi, el turco, el húngaro

6. ‘be’ + P se reanaliza como un único ítem léxico y se lexicaliza como ‘have’, que es siempre una forma derivada.

o el palauano:

(9) Maya

wan *iš-soʔsol-č'ič'* *li* *išq.*

COP.LOC 3SG.GEN–dragón–metal la mu-
jer

La mujer tiene un helicóptero

(lit. 'El helicóptero de la mujer es')

En este ejemplo, la cópula es locativa, el poseedor está marcado como genitivo y el tema (poseído) es el sujeto. La posibilidad de que en la construcción posesiva de tema poseído aparezca una locativa, unida a la constatación de que el tema ha de ser indefinido, sirven a Freeze para afirmar que se trata de una construcción existencial englobable en el paradigma unificado universal.

La extensión del paradigma a esta última estructura, la variabilidad en el orden de los elementos ligada a las variantes existenciales, la distribución de la proforma locativa o la posibilidad de que el análisis de las existenciales pueda contribuir al análisis de dos verbos auxiliares son algunos de los aspectos que, en opinión de Freeze (2001: 953), "highlight the centrality of locative constructions in human language".

2.3. Construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar* en castellano

2.3.1. Dicotomías vertebradoras de la oposición

La descripción de la naturaleza y el funcionamiento de las construcciones existenciales en castellano, así como de su alternancia con las construcciones locativas con *estar*, implica un intrincado recorrido por algunas dicotomías del ámbito de la sintaxis, la semántica y la pragmática. Suñer (1982: 3) señala cómo "it seems to be a tradition that some linguistic terminology gives rise to confusion and misinterpretations", y a propósito de las dicotomías que vertebran la descripción de las construcciones existenciales, señala que la confusión se debe fundamentalmente a dos factores: "first, to a lack

of clear definitions, and second, to the failure of some linguists to distinguish different levels of analysis” (Suñer 1982: 3). Esbozamos, pues, y a efectos de una mayor claridad, un sucinto acercamiento a estas dicotomías.

Tema / rema

‘Tema’ y ‘rema’, o ‘*topic*’ y ‘*comment*’ en la tradición inglesa, trabajan junto a las nociones de sujeto y predicado en la estructuración de oraciones. Mientras sujeto y predicado las estructuran sintácticamente, tema y rema las estructuran en vista de los que se viene diciendo, es decir, en relación con el texto en que se inserta dicha oración, el único lugar donde puede cobrar sentido (Becker 2002).

Fueron Mathesius y sus discípulos del Círculo de Praga quienes introdujeron los términos ‘tema’ y ‘rema’. Mathesius “defines the theme as “that which is known or at least obvious in a given situation, and from which the speaker proceeds” in the discourse” (Firbas 1964: 268). De esta manera, equipara tema con información vieja y rema con información desconocida, en un contexto dado. El problema fundamental de esta definición es que expresa la confusión entre dos niveles, el temático y el informativo. Firbas (1964: 268) advierte de que no cabe igualar la información conocida con el concepto de tema, ya que se trata de dos diferentes aspectos del lenguaje. Las nociones de tema y rema, o tópico y comentario, se disocian de la distinción entre lo dado y lo nuevo en los trabajos de Halliday, quien defiende el concepto de que el tema va ligado al proceso de codificación que se dan en el emisor, mientras que el de información dada se centra en la descodificación que realiza el destinatario (1967). Halliday sitúa la dicotomía tema / rema en el ámbito de la frase y la dicotomía viejo / nuevo en el ámbito del discurso, y expone así la relación entre ambas:

The functions ‘given’ and ‘new’ are however not the same as those of ‘theme’ and ‘rheme’. The two are independently variable. But there is a relationship between them such that in the unmarked case the focus of information will fall on something other than the theme; it will fall at least within the theme, though not necessarily extending over the whole of it. . . while given means what you were talking about or what I was talking about before, theme means what I am talking about now (Halliday 1927: 205)

En la tradición hispánica, Núñez y del Teso (1996) describen los conceptos de tema y rema apelando a la idea del (*tras*)fondo y la *novedad* en el mensaje:

lo que se afirma o niega suele ser algún aspecto puntual del mensaje [...] y lo dicho por el resto del mensaje ni se afirma ni se niega, sino que es el *fondo* sobre el que se hace la afirmación [...] [A] la parte de la oración que designa este trasfondo la llamamos *tema* y a la parte afectada por el modo oracional, a la parte que designa lo que se afirma, niega o pregunta la llamamos *tema* o *comentario*. (Núñez y del Teso 1996: 92–93)

Bajo la idea del trasfondo y la novedad subyace, en el modelo de estos autores, el concepto de información compartida:

El tema alude a la información que puede manejarse como compartida por emisor y receptor. El emisor introduce un dato determinado como tema si le consta que ese dato ya lo conoce el receptor o si entiende que no choca con su estado de conocimientos y creencias, es decir, si es un dato de escaso relieve informativo que puede, de hecho, manejarse como sobreentendido (Núñez y del Teso 1996: 93).

En nuestra exposición utilizaremos el término tema en el sentido en que lo hace Leonetti (1991: 165): “aquello de lo que se habla”. En primer lugar, y para evitar confusiones, porque nuestra exposición sigue en buena medida los estudios y la terminología de este autor; en segundo lugar, porque el concepto de información compartida desborda la dicotomía tema / rema y se adentra en la dicotomía información nueva / información consabida.

Información nueva / consabida dada (old / new)

Como señala Suñer (1982: 5), si se toma en consideración una frase aislada, resulta imposible decidir si toda la frase suministra exclusivamente información nueva o si, por el contrario, sólo una parte nos proporciona algo nuevo. Descubrir el aporte informativo de cada elemento que integra la oración no es una cuestión que dependa de modo directo del léxico, de la sintaxis o de la semántica:

lo difícil en realidad es establecer de qué depende, puesto que para decidir si un constituyente ha de ser propuesto como nuevo o no, el emisor debe tener conocimiento tanto de todo el contexto de comunicación como de su destinatario, y poner en funcionamiento sus capacidades cognitivas y computacionales. (Motta 1995: 19)

Mientras la dicotomía tema / rema es relevante a nivel de la semántica de la frase, la dicotomía viejo / nuevo es relevante a nivel de la pragmática del discurso, y configura la estructura informativa. En opinión de Rojo (1983: 92), se trata de “un aspecto de escasa entidad y con una excesiva dependencia del contexto lingüístico o extralingüístico”, pero lo cierto es que es altamente recurrente en la literatura de las construcciones existenciales y presentativas, y que va a jugar un papel decisivo a la hora de interpretar los enunciados que proporcionan los informantes que participan en nuestro estudio.

Halliday (1967) defiende que el concepto de tema va ligado al proceso de codificación que se da en el emisor, mientras que el de información dada se centra en la descodificación que realiza el destinatario. En esta línea, Chafe (1976), enfatizando el papel de la consciencia, considera durante la codificación de su mensaje, el hablante elabora presuposiciones acerca del estado de activación de la información en la mente de su interlocutor. Para Chafe, la información dada será el conocimiento que el hablante asume que está presente en la conciencia del oyente en el momento en el que se produce la cláusula; la información nueva, en consecuencia, será la que el hablante asume que está introduciendo en la conciencia del hablante con sus palabras. ‘Nuevo’, por tanto, no quiere decir ‘información realmente nueva’: la primera mención de “tu madre” en un discurso no pretende aportar información novedosa, sino introducir en la conciencia del oyente un elemento en el cual éste, asume el hablante, no está pensando. En trabajos posteriores, Chafe desarrolla la relación entre el estado de activación de la información y la conciencia. Centrándose en el estado de alerta con respecto a un fenómeno en que se encuentra la mente del receptor, Chafe (1987) establece una división tripartita, distinguiendo conceptos activos, conceptos accesibles o semi-activos y conceptos no activos. La manera en que un concepto puede convertirse en semi-activo o accesible es a través de un marco con el cual el concepto puede ser evocado de alguna manera. Los marcos semánticos abren ciertas expectativas: por experiencia sabemos que algunos elementos están en relación con otros, y este hecho encuentra su expresión en el marco. Sin embargo, no siempre es fácil establecer con exactitud cuáles son los elementos que entran en un marco determinado, pues se trata de una cuestión que puede depender de diversos factores, entre los cuales despunta el contexto cultural. Si bien más adelante tendremos en cuenta el concepto de *marco semántico* o *conceptual* a la hora de interpretar

nuestros datos (cf. 6.5.2), en lo que sigue asumimos las definiciones de Chafe de 1976, coincidentes en buena medida con las asumidas por Suñer (1982) y Leonetti en los diversos trabajos que sostendrán nuestra descripción de las construcciones existenciales españolas con *haber*.

Suñer demuestra cómo lo nuevo y tema son elementos independientes entre sí. Para ello, propone un ejemplo. Partiendo de una oración existencial española,

(10) En el jardín hay un elefante,

hipotiza tres posibles preguntas para las cuales puede funcionar como respuesta:

(11) ¿Por qué estás tan sorprendida?

(12) ¿Qué ves en el jardín?

(13) ¿Qué hay en el jardín?

Si el ejemplo 10 se enunciara como respuesta a 11, toda la oración aportaría información nueva, y, por lo tanto, tanto el tema ('en el jardín') como el rema ('hay un elefante') proporcionarían información nueva. Si el ejemplo 10, en cambio, se enunciara como respuesta a 12, el tema representaría información vieja y el rema información nueva. Finalmente, si 10 se enunciara como respuesta a 13, sólo el sintagma nominal remático ('un elefante') aportaría información nueva.

Juicios téticos / juicios categóricos

El lingüista nipo-americano Kuroda, retomando conceptos desarrollados por los filósofos Brentano y Marty, propone en 1972 la dicotomía juicios téticos / juicios categóricos:

there are two different fundamental types of judgments, the categorical and thethetic. Of these, only the former conforms to the traditional paradigm of subject-predicate, while the latter represents simply the recognition or rejection of material of a judgment. Moreover, the categorical judgment is assumed to consist of two separate acts, one the act of recognition of that which is to be made the subject, and the other, the act of affirming or denying what is expressed by the predicate about the subject. With this analysis in mind, thethetic and the categorical judgments are also called

the simple and the double judgments (Einfaches Urteil and Doppelurteil).
(Kuroda 1972: 154)

Los juicios categóricos poseen dos actos separados, el de reconocer el sujeto lógico y el de predicar algo de él (Leonetti 1991: 172), es decir, muestran una estructura informativa del tipo tema–rema y consisten en una predicación acerca de una entidad independiente que funciona como el sujeto de la predicación; los juicios téticos, por el contrario, tienen una estructura remática, en el sentido de que carecen de un tópico de la predicación (Bravo Martín 2008: 218), y constituyen estructuras presentativas que introducen en el discurso un acontecimiento, estado o situación. Como veremos, las oraciones con *estar* constituyen estructuras predicativas, y tienen forma de juicio categórico; por el contrario, las oraciones con *haber* constituyen estructuras presentativas, y tienen forma de juicio tético.

Específico / inespecífico

Desde Lyons (1977), se utiliza el término *referencia* para aludir a la función por la cual los hablantes indican, mediante sintagmas nominales y otras expresiones, las entidades de las que están hablando en cada momento. Los estudios lógicos y lingüísticos sobre la referencia suelen establecer una clasificación bipartita de las expresiones referenciales en específicas e inespecíficas: las expresiones específicas se caracterizan por presuponer la existencia del referente e identifican una entidad, bien en el mundo real o en el universo del discurso; por el contrario, las expresiones inespecíficas no presuponen la existencia de una entidad concreta o bien no están identificadas en el mundo real o en el universo del discurso (Alcina 1999: 157).

Los sentidos en que la literatura alude a esta dicotomía, como en el caso de las anteriores, muestran una sensible variabilidad, en función de los autores. Alcina (1999: 159) recoge las distintas opiniones y las agrupa en torno a tres criterios. El *criterio de la existencia del referente en el mundo real* constituye una lectura de tipo lógico: las expresiones específicas serían aquellas que permiten aplicar las leyes lógicas de generalización existencial y sustituibilidad de idénticos, mientras que las inespecíficas no lo permiten. La adopción de este criterio lleva a entender frecuentemente la especificidad como sinónimo de referencialidad. El criterio de la *identificabilidad del referente* por parte del hablante se superpone a la dicotomía definido/ indefinido,

que analizaremos más adelante. *El criterio de la existencia del referente en el universo del discurso* responde al abandono de un criterio lógico en favor de un criterio pragmático. El hecho de que los referentes puedan existir de algún modo en un universo compartido garantiza que los hablantes puedan referirse también a objetos que no existen en el mundo real (*unicornios*). Siguiendo este criterio, resulta que los sintagmas nominales definidos son específicos, al formar parte del universo del conocimiento compartido de los interlocutores o del universo del discurso común; por el contrario, los sintagmas nominales indefinidos son inespecíficos, puesto que su existencia en el universo del discurso no está garantizada (Alcina 1999: 160).

En ciertos contextos, los sintagmas nominales indefinidos son susceptibles de recibir dos interpretaciones distintas:

- (14) Aparecieron dos perros en el parque. Un perro llevaba un collar de pinchos.
- (15) Uno de los perros que aparecieron en el parque llevaba un collar de pinchos.
- (16) Un perro distinto de los perros que aparecieron llevaba un collar de pinchos.

La ambigüedad radica en la posibilidad de que el sintagma nominal indefinido se refiera a entidades ya nombradas en el discurso, dando lugar a una lectura específica (15), en lugar de referirse a entidades no presentes en el universo del discurso. Esta ambigüedad de los indefinidos, que resultará de interés en nuestra descripción de las construcciones existenciales, ha sido advertida por diversos autores: Karttunen (1969) habla de *lectura específica* y *lectura no específica*, Fodor y Sag (1992) proponen una *lectura referencial* opuesta a una *lectura cuantificacional* y Milsark (1977) alude a *lectura fuerte* frente a *lectura débil*.

Siguiendo, como Leonetti (1991), la argumentación de Fodor y Sag (1982), y examinando el ejemplo siguiente,

- (17) Uno de vosotros está desafinado,

podemos determinar que cuando el SN es referencial, el hablante atribuye a un individuo en particular la característica de desafinar. De esta manera, la expresión indefinida funciona como un término denotador (un nombre propio o un demostrativo). Cuando, por

el contrario, el SN es cuantificacional, el hablante, con el ejemplo anterior, se limita a indicar que el conjunto de los que desafinan no es un conjunto vacío. La interpretación referencial es, como nota Leonetti (1991: 166), más fuerte, mientras que la cuantificacional es más débil. La ambigüedad no obedece a una distinción léxica o semántica, sino que se trata de una ambigüedad de tipo pragmático, siendo, por tanto, conveniente, no hablar de usos referenciales o cuantificacionales sino de interpretaciones (Leonetti 1991: 166).

La distinción referencial / cuantificacional no debe identificarse con un mayor o menor conocimiento del referente por parte del hablante, sino que debe asociarse al grado de prominencia en el discurso (Leonetti 1991: 166). Así, en el ejemplo anterior, una lectura referencial implica la relevancia de la identidad de la persona desafinada, mientras que en una lectura cuantificacional la identidad resulta irrelevante.

La dicotomía tema / rema, arriba analizada, tiene que ver con la dicotomía referencial / cuantificacional. Consideremos el ejemplo que Leonetti (1991: 167) toma de Fodor y Sag (1982):

(18) Un alumno de Cuarto ha copiado en el examen final.

La lectura referencial del SN indefinido corresponde a un SN temático en el ámbito de una oración con estructura informativa tema–rema, mientras que la lectura cuantificacional se asocia con un SN remático en una oración que presumiblemente carece de tema. Cuando la identidad del alumno de Cuarto es relevante, se predica algo de un individuo determinado, mientras que cuando dicha identidad es irrelevante, la lectura cuantificacional expresa un acontecimiento. Puede afirmarse que los indefinidos cuantificacionales o inespecíficos tienden a ser remáticos, y a dar lugar a juicios téticos y que, por el contrario, las oraciones con indefinidos específicos o referenciales tienen la forma de juicios categóricos (Leonetti 1991: 172).

Definido / Indefinido

Según la concepción tradicional de esta dicotomía, el rasgo central de las expresiones definidas es el conocimiento previo del objeto por parte del receptor (Leonetti 1999a: 37), de manera que “hacen referencia a entidades que están ya presentes en el universo del dis-

curso, bien porque pueden ser percibidas directamente, bien porque han sido mencionadas, bien porque los conocimientos extralingüísticos de los interlocutores los hacen identificables” (Leonetti 1999b: 790). Este enfoque, sin embargo, hace aguas al examinar los datos. Emergen casos en que SSNN construidos con un artículo definido aluden a información desconocida y no familiar, al encabezar sintagmas altamente informativos, dotados de una estructura interna compleja y de riqueza descriptiva: *la derrota de los sarracenos en la batalla de Poitiers* (Leonetti 1999b: 792). Emergen, asimismo, casos en que un hablante emplea una descripción definida para referirse a un objeto no mencionado previamente ni integrado en el universo discursivo: el hablante confía en la capacidad de su interlocutor para inferir la existencia del referente, aun cuando no se trate de un objeto conocido o familiar: *cuidado con el escalón* (Leonetti 1999b: 792). El empleo de expresiones definidas implica, precisamente, la presuposición de que el oyente puede construir una representación adecuada del referente al que alude el hablante. Para que el oyente pueda construir tal representación de manera unívoca, sin que el contexto de uso plantee ambigüedades, debe respetarse la *condición o requisito de unicidad*: “el referente debe ser el único objeto (o grupo de objetos) que satisfaga la descripción aportada por el SN en el contexto de uso” (Leonetti 1999a: 39). Para que la expresión determinada ofrezca una *garantía de accesibilidad* (el rasgo gramatical de la definitud), el receptor debe manejar algunos supuestos, que “pueden estar contenidos en el SN definido, o en el contexto lingüístico anterior, o en la situación de habla, o también en el conocimiento del mundo de los hablantes” (Leonetti 1999a: 40). El origen de esta información es irrelevante: el receptor recuperará el supuesto de la forma más simple que le permita asignar sin ambigüedad un referente al SN.

Determinantes fuertes / determinantes débiles

Leonetti (1999a) indica dos distinciones fundamentales para la descripción gramatical de los determinantes: a) *determinantes* en sentido estricto (o *determinantes identificadores*) frente a *determinantes cuantificadores*, y b) *determinantes definidos* (o *fuertes*) frente a *determinantes indefinidos* (débiles). Se trata de dos distinciones emparentadas y prácticamente coincidentes. *Determinantes* propiamente dichos para Leonetti serán el artículo definido, los demostrativos y los posesivos, constituyendo las demás unidades la clase de los *cuantificadores*.

Los determinantes *débiles* se caracterizan por ser indefinidos, es decir, no expresan la totalidad de las entidades denotadas por el nombre o el grupo nominal. Son determinantes débiles *algún, muchos, bastantes* o los numerales. Los determinantes *fuertes* sí expresan la totalidad de las entidades de un conjunto. Son fuertes los cuantificadores universales *todos, cada y ambos*, así como los demostrativos, los posesivos y el artículo definido.

2.3.2. Origen de las construcciones y esbozo morfosintáctico

Ciertos usos elípticos de *res* (*nihil hic habet* por *nihil hic se res habet*) condujeron en latín tardío a la interferencia entre el inacusativo *sum* —que hasta entonces había acaparado la expresión de la idea de existencia ligada a la de localización (Muñiz, *ibidem*)— y el acusativo *habeo*, impersonal, sin sujeto explícito y con el significando de ‘en un lugar determinado’, en estructuras de carácter locativo–existencial: *res ita se habet* convive con *ita est*. Esta cancelación de las fronteras sintácticas latinas generó en el castellano antiguo la posibilidad de atribuir el valor existencial–impersonal bien a los derivados de *sum* (“Los pocos sabios que en el mundo *han sido*”: Fray Luis de León, *La vida retirada*), bien a los de *habeo* (“Autores *hay* que dicen”, Cervantes, *Quijote* I, 2). La pérdida del significado locativo de *ser* a favor del inacusativo *estar*, ligado a la concreción, llevó a la afirmación de *haber* como verbo existencial–impersonal, situación esta que, con importantes matices, se mantiene en la actualidad.

El impersonal *haber* se construye en 3ª persona del singular⁷. El orden de la secuencia que genera es V + SN, con la presencia facultativa de uno o más complementos del V o del SN, pospuestos o antepuestos al verbo. Se considera generalmente que el SN, único argumento de *haber*, desempeña sintácticamente la función de CD⁸. Este SN puede construirse con o sin determinantes. En caso de

7. Es posible hallar, en las producciones en castellano de algunos hablantes, sobre todo de catalán, construcciones existenciales con *haber* en 3ª persona del plural. Si bien en catalán estándar el verbo *haver–hi*, equivalente del *haber* existencial castellano, es impersonal e intransitivo, en ciertas variedades de catalán se hace concordar *haver* con el complemento directo, convirtiéndolo así en sujeto gramatical. Así, frente al correcto *hi ha llibres* (*hay libros*), encontramos *hi han llibres*. La interferencia entre esta estructura dialectal catalana y la estructura española genera construcciones como *habían libros*, en la que ‘libros’ funciona como sujeto del verbo *haber*.

8. Existen posturas divergentes al respecto. Para los generativistas, el único argumento

construirse con determinantes, estos son generalmente indefinidos, entendiendo por tales los artículos indeterminados (*hay un niño*), adjetivos y pronombres indefinidos (cuantificadores, numerales: *Hay {tres / muchos} libros*). Cuando se construye sin determinantes, el SN se presenta en forma de sustantivos en plural (*hay coches*), de sustantivos de materia o continuos en singular (*hay pan / leche*), de sintagmas con *de* de interpretación partitiva (*hay de eso / de todo*) o de relativas sin antecedente (*no hay quien pueda con eso*) (ejemplos tomados de Fernández y Táboas (1999: 1755). Este complemento habría de ser “necesariamente indefinido” y “generalmente de interpretación partitiva” (Fernández y Táboas: 1755).

El verbo *estar* procede etimológicamente del latín *stare*, que significa ‘parar’, ‘estar firme’, ‘estar de pie’. Con el valor locativo y el uso predicativo, que lo opone a *haber*, se emplea en la 3ª persona del singular o del plural. Genera una secuencia V + SN. El SN es el sujeto gramatical, y morfológicamente es, en general, de carácter definido. Así, encontramos artículos determinados (*está el padre de Carlos*), adjetivos y pronombres posesivos (*están mis amigos, están los tuyos*), demostrativos (*estaban esos*), pronombres personales (*estábamos nosotros*).

Habitualmente, pues, *haber* toma como argumentos SSNN indefinidos y *estar* toma como sujetos SSNN definidos.

2.3.3. Presentación de las construcciones con haber

Haber es el verbo existencial por excelencia en castellano, y “in an affirmative sentence it serves to assert the existence of the referent of its NP argument” (Suñer 1982: 26), es decir, las construcciones afirmativas con *haber* “assert the referent of the object NP exists” (Suñer 1982: 28). Cuando los hablantes emplean frases como (19–22), (tomadas de Suñer 1982: 26–27),

they are more often than not introducing a new topic of conversation; they

del verbo *haber* en estas construcciones no es ni CD. Se argumenta que las oraciones alegadas como prueba de lo contrario (*hay manzanas >las hay*) no pueden pasivizarse. Por otra parte se señala que el argumento no puede ser precedido por la preposición “a” cuando se refiere a personas, como ocurre con el CD (*En este bar vi a un estudiante* pero **En este bar había a un estudiante*). El tipo de análisis generativista propugna la existencia de un elemento expletivo preverbal (PRO), mero relleno sintáctico y uno de los dos sujetos potenciales, junto al SN existencial postverbal, que lleva el peso semántico (Campos (1995).

are trying to establish a common ground with the addressee from which to start a meaningful exchange of ideas

- (19) Hay en Belgrano una mansión toda cubierta de hiedra...
 (20) Había un muchacho conocido, y...
 (21) Hay una situación explosiva.
 (22) Hay algo que Cárdenas no entiende...

Las construcciones existenciales con *haber* se caracterizan semánticamente porque sirven “para introducir referentes de discurso nuevos, o sea, entidades no establecidas cuya existencia y cantidad aseveran” (Leonetti 1999b: 815). Matte Bon (1992b: 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”. Cualquier enunciado con *haber* se inscribe en un marco espacio-temporal, pero este marco no es un componente del significado de *haber*, sino que constituye el contexto natural en el que se inscriben todas las acciones humanas (Bermejo 2001: 45). Sin una expresión explícita de lugar, los enunciados con *haber* no aluden a la localización como información efectivamente comunicada, ni tampoco la presuponen⁹. Así pues, podemos concluir que, “as utterances which introduce a new topic or referent into the discourse, *hay* sentences constitute instances of the ‘presentative function’” (Hetzron 1975). La siguiente definición del concepto de ‘función presentativa’ refleja con exactitud el papel de las construcciones existenciales con *haber* en castellano:

means calling special attention to one element of the sentence in the subsequent discourse or situation. This recall may be needed because the element is going to be used, directly or indirectly, in the ensuing discourse, because what is going to be said later has some connection with the element in question, or because that element is relevant to what is going to happen or be done in the reality. (Hetzron 1975: 374).

Las construcciones con *haber* se emplean para introducir el referente del sintagma nominal en el universo del discurso. Esto puede apreciarse con claridad cuando examinamos el contexto en que los ejemplos de (19–22) fueron proferidos:

9. Por el contrario, la localización sí implica la existencia, ya que “si somos capaces de localizar o ubicar algo es precisamente debido a que ese algo existe” (Moreno Cabrera 1991: 570).

- (23) ... y yo he ido a esa mansión a restaurar el retrato de una muerta.
- (24) ... tomó nota sobre lo que dijeron los industriales.
- (25) Las barricadas hoy están cargadas de gente descontenta.
- (26) ... el público no está en contra de la selección nacional ni en favor del Guadalajara.

En (19) *hay* introduce el argumento *mansión* por medio del artículo indeterminado *una*, que en (23) pasa a ser *esa*, un elemento definido. Una vez que se ha establecido un terreno común discursivo en la primera oración, el hablante realiza una segunda mención de *mansión* mediante un elemento definido para dar a entender al oyente que se sigue hablando de la misma mansión. En (24), tras la introducción de *un muchacho conocido* en el discurso, la frase continúa con la reintroducción del mismo personaje en posición de sujeto. En (25), la segunda parte explica en qué consiste la situación anunciada en (21), y en (26) la segunda parte desarrolla ese *algo* que Cárdenas no entiende.

Como señala McNally (2008: 3), si bien “it is unlikely that one single semantics and discourse function can be assigned to existential sentences cross-linguistically”, es cierto que “certain semantic and discourse functional properties are consistently associated with these sentences across languages”. Bolinger (1977: 92), tratando de distinguir las oraciones existenciales inglesas con *there* de otros tipos de existenciales, introduce un matiz psicológico: las 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 con *haber*. Ward & 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). La controversia en cuanto a lo que se entiende por presentar refleja la complejidad de los valores funcionales de la construcción y es también el resultado de la diversidad de enfoques adoptados, desde los más sintácticos y de corte generativo–transformacional, hasta los más semánticos y pragmáticos.

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. Bull (1943, 1965) con el objetivo de diseñar reglas pedagógicas que puedan ser útiles para la enseñanza del español, examina las construcciones existenciales con *haber*. A efectos didácticos, sugiere que sean estudiadas junto a las construcciones con los verbos copulativos *ser* y *estar*. *Ser–estar–haber* constituyen, para este autor, una unidad compleja. Al comentar que hay diferencias en las lenguas que carecen de función contrastiva, afirma que “the difference between *haber* and *estar* is not a meaningful contrast” (1965: 174). En su opinión, la elección entre una u otra unidad se realiza en base al concepto de definitud o indefinitud. Así, *estar* se emplea para localizar una entidad definida, mientras que *haber* se emplea para localizar una unidad indefinida. Este criterio, según las investigaciones que él mismo había desarrollado previamente y el corpus que con ellas había elaborado, funcionaba correctamente en aproximadamente un 95% de los casos. Existía, pues, un 5% de casos en los cuales el sujeto de *estar* era indefinido y el objeto de *haber* definido. A pesar de tratarse de un porcentaje bajo, resultaba extremadamente relevante por un motivo: porque los casos no cubiertos por su regla no mostraban un uso indiscriminado del rasgo [\pm definido], es decir, no era posible intercambiar *estar* y *haber* sin que se produjera un cambio subsiguiente en el significado. A pesar de esta evidente dificultad, el criterio propuesto por Bull es retomado por autores como Utley (1954: 255), quien, en la página que dedica a las construcciones con *haber* y *estar*, afirma que “cuando la persona o cosa implicada es definida, se usa *estar*, cuando es indefinida, *haber*”.

El éxito de la propuesta de Bull está, como señalábamos arriba, a la vista: la mayor parte de los libros de texto y materiales didácticos examinados para este estudio que abordan el problema de las construcciones existenciales y locativas fundamentan la explicación en el concepto de la definitud o la indefinitud sintáctica. Y, sin embargo, en nuestra opinión, es en el 5% de casos discordantes con la propuesta de Bull donde radica la esencia de las construcciones existenciales, donde se revelan sus valores semánticos y pragmáticos y donde reside la base de una explicación didáctica solvente para los alumnos que aprenden español.

2.3.4. El efecto de definitud y el funcionamiento de las construcciones existenciales

En español, al igual que en muchas otras lenguas, los contextos existenciales presentan el llamado *Efecto de Definitud* (*Definiteness Effect* o *Definiteness Restriction*, en adelante ED), en virtud del cual los sintagmas nominales definidos quedan excluidos tras el verbo *haber*, a diferencia de los sintagmas indefinidos, que sí resultan aceptables¹⁰:

- (27) Hay *un* perro en el parque.
- (28) Hay *muchos/algunos/pocos/varios/diversos/Ø* perros en el parque.
- (29) *Hay *el* perro/Toby en el parque.
- (30) *Hay *los/estos/esos/tus* perros en el parque.

Si bien esta restricción se manifiesta de manera sistemática, no está exenta de contraejemplos. En secuencias como (31), (32) y (33), SSNN encabezados por determinantes fuertes siguen al verbo *haber* dando lugar a construcciones gramaticales:

10. El ED, descrito detalladamente por Milsark (1974), es, sin duda, la característica de las construcciones existenciales que más atención ha recibido en la literatura. Son numerosos los análisis sintácticos, semánticos y pragmáticos que se han propuesto para dar cuenta de la restricción en las distintas lenguas. McNally (2008: 12) señala que, aun cuando un análisis no unificado resulta menos atractivo que uno unificado, por el momento resulta claro que los fenómenos vinculados al ED son mucho más complejos de lo que algunos análisis unificados sugerían y que, en consecuencia, “additional cross-linguistic research is needed to determine how best to parameterize a theory of the restriction so that it can account for the attested variation while capturing what existential sentences have in common across languages”. Nos limitaremos en este trabajo, por lo tanto, a examinar el ED en español.

- (31) No había el menor atisbo de duda en sus palabras.
- (32) Hay la impresión de que el sistema educativo es un desastre.
- (33) Los hay que no aprenden nunca.

Ante la existencia de secuencias como éstas, Escandell y Leonetti (1998: 261) señalan que “resulta imprescindible preguntarse cómo conseguir entonces una caracterización correcta de la clase de sintagmas nominales (SSNN) que resultan posibles en una construcción existencial con haber, ya que la dicotomía formal *definido/indefinido* parece insuficiente”.

La condición de adecuación que las oraciones con *haber* imponen a los sintagmas nominales se ha de vincular con la función de las construcciones existenciales: presentar o introducir en el discurso información nueva o no consabida para el receptor, como señalábamos arriba. La construcción existencial “exige que no se dé por supuesta en el contexto la información que tal construcción asevera, es decir, la existencia del referente” (Leonetti 1999a: 47). 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 SN definido será la existencia de entidades en el conjunto denotado. El ED puede, por tanto, explicarse en cierta medida en términos de incompatibilidad semántica e informativa: la naturaleza presuposicional de los determinantes fuertes o definidos choca con la *novelty condition* (en términos de McNally o Ward and Birner) 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.

Una vez descrito el choque semántico-informativo que sustenta el efecto de definitud, deben examinarse los factores que legitiman o habilitan a los determinantes fuertes en ciertos casos para funcionar en las construcciones existenciales. Se tratará de factores que convierten a los SSNN definidos en no anafóricos, es decir, en sintagmas que no remiten a menciones previas de los referentes y que constituyen, por tanto, primeras menciones.

El cumplimiento del requisito de información nueva que imponen las construcciones existenciales es compatible con la definitud, puesto que, como hemos visto en 2.3.1, la dicotomía definitud / indefinitud no es paralela a la dicotomía información consabida / información nueva. Los SSNN definidos que aparecen en los siguientes ejemplos comparten, en buena medida, la característica de resultar estructuralmente complejos y ricos en contenido descriptivo; los SSNN definidos más simple, por el contrario, “suelen depender fuertemente del acceso a la información contextual, y por consiguiente encajan peor tras *haber* (cf. **Hay el vino*, **Había el rastro*)” (Leonetti 1999a: 48).

Construcciones superlativas

- (34) No había la menor duda de que era el candidato ideal
- (35) No hay la más mínima posibilidad de encontrarlo.

En (34) y (35) el SN definido incluye una construcción superlativa. La definitud no depende de la información contextual, sino precisamente del superlativo, lo que confiere al sintagma un carácter típicamente anafórico. Por otra parte, como señala Leonetti (1999: 48), funciona como un término de polaridad negativa, puesto que exige la presencia de la negación, y no constituye, por tanto, una expresión definida prototípica. Suñer (1982: 81) señala que, dado que la lengua se sirve del artículo definido para distinguir el comparativo de superioridad del superlativo (*es mejor / es el mejor*), la cuestión de la definitud del artículo en estos casos está abierta. En su exposición, Suñer distingue dos construcciones con superlativos. En los ejemplos siguientes, el sintagma nominal definido presenta número singular seguido de *qualifying expressions*:

- (36) Según me contaron, había el diamante más grande del mundo en esta exposición.
- (37) En la clase de hoy, había el olor más peculiar que te puedas imaginar.

Estos dos ejemplos señalan que un ítem único está en lo más alto de su correspondiente escala. Expresiones como “del mundo” o “que te puedas imaginar” no dejan espacio para la duda en lo que

a la posición del superlativo en la escala se refiere. En los ejemplos siguientes, los sintagmas nominales presentan número plural:

- (38) En Madrid es donde hay los mejores medios de trabajo.
- (39) En sus estantes había las más diversas mercaderías.

Es precisamente el plural lo que hace que estos sintagmas no se refieran a entidades específicas sino a clases de entidades. Son semánticamente, por tanto, algo menos definido que las entidades únicas. Los ejemplos (40–42) presentan siempre la negación:

- (40) No hubo ni la más mínima indicación de que despedirían al presidente de la compañía.
- (41) Nunca hubo la más remota posibilidad de que Paco ganara la carrera.
- (42) Todavía no hay los mejores tomates de esta temporada.

Negar en una construcción existencial tiene el efecto de decir ‘cero’ cantidad/elementos (Suñer 1982: 81). Dado que los ejemplos (40–42) niegan la existencia del referente de su SN, es imposible identificar satisfactoriamente el referente. Por tanto, “these examples could be considered semantically indeterminate despite the presence of the definite determiner” (Suñer 1982: 81).

La definitud en los superlativos es una cuestión de grado. Los superlativos cubren todo el espectro, desde identificar un solo ítem específico hasta aportar una idea general de inexistencia cuando se usan junto a una expresión negativa. Si su función es colocar algo en el extremo (alto o bajo) de una escala evaluativa, y la función de la construcción existencial es introducir el referente del SN en el discurso, nada impide la coocurrencia de ambas construcciones: el hablante se limita a introducir en el discurso un elemento al que sitúa en el extremo de la escala. El enunciado sigue siendo presentativo, y el artículo determinado ha de verse como un elemento necesario para obtener una lectura superlativa.

Clase de N o Tipo de N

- (43) Hay todos los tipos de coches que te puedas imaginar.
- (44) Había todas las clases de juguetes que un niño pueda imaginar.

Leonetti (1999: 48) señala, para explicar la aceptabilidad de ejemplos como estos, que se trata de construcciones dotadas de sintaxis muy peculiar que puede ponerse en relación con ciertas concordancias anómalas del castellano coloquial como “*este tipo de personas siempre dan problemas*”. En nuestra opinión, es el modo verbal, en este caso el subjuntivo, lo que determina la lectura que del sintagma nominal ha de hacerse: frente al modo indicativo, informativo y presuposicional, el modo subjuntivo se caracteriza por ser no informativo y no presuposicional (Matte Bon 1992a: 49 y ss.). Una interpretación presuposicional del sintagma, que exige y presupone la existencia del sujeto, sería incompatible con el modo subjuntivo.

Referencia anafórica en ‘recalls’ o ‘reminders’

Señalábamos arriba (cfr. 2.3.3) que resultaba posible atribuir a las construcciones con *haber* una función que Bolinger (1977: 115) atribuye a las construcciones con *there*: “There can bring something back into awareness as well as make us aware of it for the first time”. Las construcciones existenciales en castellano con *haber* y sintagmas definidos pueden reintroducir el referente en el foco de la atención. El ejemplo siguiente, tomado de Suñer (1982: 85),

(45) ¿Hay tal sistema en su país?,

que no resultaría adecuado a menos de aparecer en un contexto discursivo preciso en el cual la conversación abordase el tema de los sistemas o tipos de sistemas, podría parafrasearse mediante otros sintagmas nominales definidos:

(46) Hay ese sistema/ el sistema ese/ el sistema equivalente/ ese sistema tan complicado/ el mismo sistema

Dada la situación discursiva, es posible el empleo de un SN definido en virtud de su identificabilidad. En estos contextos, la construcción existencial no introduce referentes sino que los *reintroduce* (Suñer 1982: 85).

Clíticos^{II}

Los clíticos constituyen, como en los ejemplos anteriores, casos de referencia anafórica en construcciones existenciales con *haber*. Considérense los ejemplos siguientes tomados de Leonetti (1999b: 816),

- (47) (Las) manzanas, las hay de muchas variedades.
- (48) Los hay que prefieren no enterarse,

y los ejemplos propuesto por Suñer (1982: 85)

- (49) Era una muchacha como ya no las hay.
- (50) Es cierto que ha habido muchas dificultades y que las hay para que la mujer pueda desarrollarse.
- (51) Problemas los hay en todas partes.

Los clíticos proporcionan un medio para evitar la redundancia, mediante la mera referencia a algo previamente expresado. Constituyen, pues, casos de segunda mención y son, por tanto, definidos. Si observamos los ejemplos anteriores, vemos que ‘las’ alude a ‘muchachas’ en (49), ‘las’ alude a ‘muchas dificultades’ en (50) y ‘los’ alude a ‘problemas’ en (51).

Listas

Las listas, completas o incompletas, compuestas por un ítem o varios, pueden aparecer en el discurso como respuesta a una pregunta o incluso de manera autónoma en una narración (Suñer 1982: 86):

- (52) ¿Qué hay para cenar? Hombre, pues ya sabes, hay el arroz y la ensalada que han sobrado este mediodía (Leonetti 1999b: 817)
- (53) Hay la América de la pobreza y la América de la dictadura, pero también hay la América de Bolaño y Borges, la América de Octavio Paz o la América de Jorge Ibarguengoitia.

II. Nos hemos limitado a incluir, en el test para la recogida de datos, y a título experimental, dos ítems que contienen clíticos: en JG19 incluimos el uso del clítico en una construcción relativa, *los hay que no renuncian*; en JG22, el de dos clíticos en una construcción con elementos distribuidos: *los niños, los hay tranquilos y los hay insoportables*.

El uso de sintagmas definidos o indefinidos en las listas obedece a la capacidad que el hablante atribuye al oyente para identificar los referentes. La función de la construcción existencial es siempre presentativa.

En el ejemplo siguiente, tomado de Suñer (1982: 90), los elementos que componen la lista, a pesar de ser morfológicamente indefinidos, “semantically they are more akin to cardinality and thus to definiteness” (Suñer 1982: 90):

- (54) Hay gente para todos los gustos. Hay los que gustan de ma-
drugar y hay los que gustan de trasnochar. Yo pertenezco al
segundo grupo.

Los grupos a los que alude ‘los’ constituyen grupos no especificados de personas no identificables.

Oraciones de relativo

Escandell y Leonetti (1998) examinan las construcciones existenciales que contienen oraciones de relativo, concentrándose en tres fenómenos vinculados al ED: “la aparente desaparición del ED en las oraciones relativas restrictivas formadas a partir de construcciones existenciales con haber”, “la agramaticalidad de las correspondientes relativas explicativas” y “el diferente comportamiento de las predicciones con *haber* y *estar* con respecto a los contextos anteriores” (Escandell y Leonetti 1998: 262).

El contraste entre los dos miembros de las parejas de ejemplos:

- (55) a. el monumento que hay junto al parque
b. *Junto al parque hay el monumento.
(56) a. los cuadros que había en el salón
b. *En el salón había los cuadros.
(57) a. esos libros que hay sobre la mesa
b. *Sobre la mesa hay esos libros.

parece indicar que el ED no se manifiesta en las relativas restrictivas que se forman a partir de una construcción existencial con *haber*, puesto que el SN que funciona como antecedente del relativo es definido. Para evitar que el antecedente posea los rasgos referenciales

aportados por el determinante *y*, en concreto, el rasgo de definitud, se propone el siguiente análisis (Escandell y Leonetti 1998: 262)

(58) [SD el [SN [SN monumento] [SC que había en el parque]]]

De esta manera, el relativo no contrae ninguna relación con el sintagma determinante en su totalidad, y, por tanto, no llega a plantearse en estas construcciones cuál es la verdadera naturaleza del ED. Esto explica la posibilidad de alternar entre *haber* y *estar* en las restrictivas, estando determinada la elección por la distinta función de ambos operadores¹²:

(59) Dame el libro que *hay* en la mesa.

(60) Dame el libro que *está* en la mesa.

Si se sustituyen las relativas restrictivas por relativas explicativas, obtenemos secuencias agramaticales:

(61) a. *el monumento, que hay junto al parque,

b. *los cuadros, que hay en el salón,

c. *esos libros, que hay sobre la mesa,

Contra lo que podría pensarse, no es el ED el responsable de tal agramaticalidad, dado que sustituyendo el antecedente definido por uno indefinido la situación no mejora:

(62) a. *un monumento, que hay junto al parque,

b. *unos cuadros, que hay en el salón,

c. *unos libros, que hay sobre la mesa,

Para explicar dónde reside la agramaticalidad de los ejemplos (61) y (62) es preciso abordar la distinción entre relativas restrictivas y explicativas:

12. Un tipo similar de alternancia entre *haber* y *estar*, apuntada por Muñiz (1998: 104), se verifica en casos en “[l]’ambito di realtà che, pur essendo indeterminate, appaiono inserite in uno spazio ben concreto, specie se l’ente occupante o il luogo occupato vengono designati da categorie grammaticali “vuote”: ¿Quién hay ahí? se opone a ¿Quién está ahí? Por el contrario, *qué* no da lugar a la alternancia: ¿Qué hay ahí? / *¿Qué está ahí? La explicación que Muñiz ofrece se basa en la incapacidad de *qué* de expresar concreción en ningún caso, lo que podríamos explicar, de otra manera, señalando la incapacidad de *qué* de actualizar un referente sobre el cual se predique la localización.

las explicativas son sensibles a las propiedades globales del SD completo (establecidas por medios independientes), y en esto contrastan abiertamente con las restrictivas: el antecedente de las restrictivas no es una expresión referencial; por el contrario, el antecedente de las explicativas tiene su propia referencia, y ésta es independiente de la presencia de la oración de relativo. (Escandell y Leonetti 2002: 264)

Es preciso, asimismo, tener en cuenta la función presentativa de las construcciones existenciales, consistente en introducir referentes nuevos en el discurso, y su carácter focal y temático. En este sentido, el orden de palabras resulta indicativo: “la expresión locativa (*ci* en italiano, y en español o francés, y *there* en inglés) aparece antepuesta, y la expresión nominal cuya existencia se predica ocupa la posición postverbal, remática o focal” (Escandell y Leonetti 1998: 265).

La existencia de una cláusula explicativa exige que el antecedente sea una expresión referencial, específica o ‘fuerte’, presuposicional, mientras que la construcción con *haber*, como señalábamos arriba, exige que el contexto sea neutral con respecto a la existencia de las unidades mencionadas, es decir, que la referencia del SN objeto no esté establecida *a priori* de manera independiente. El choque entre instrucciones contrapuestas explica la agramaticalidad de los ejemplos de (61) y (62), y es el origen del ED: “los SSNN fuertes presuponen la existencia del referente, mientras que la construcción existencial la asevera” (Escandell y Leonetti 1998: 267).

2.3.5. El ED y las construcciones locativas con estar

En lo que al ED se refiere, “Spanish is without doubt the most restrictive of all the languages under consideration”, señala Leonetti (2008: 16¹³), que propone tres factores que dan lugar a esta situación: en primer lugar, el hecho de que *haber* excluya la selección de *embedded small clauses*, en segundo lugar, la falta de transparencia de la sintaxis española en relación a la estructura informativa y los mecanismos para marcar el *topic* o el *focus* y, en tercer lugar, la *division of labour* entre los verbos *haber* y *estar*. Este último factor, que es el que más interesante para los fines de nuestro estudio, es señalado además por Leonetti como el principal factor que limita el uso de *haber* con definidos (Leonetti 2008: 16).

13. La numeración de las páginas corresponde a la versión disponible online en la página del autor, y no a la numeración definitiva del volumen en que se incluye el trabajo.

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, como hemos visto, 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. Las oraciones con *estar* constituyen, pues, juicios categóricos, mientras que las construcciones con *haber* constituyen ejemplos típicos de juicios téticos.

Las oraciones locativas con *estar* que presentan el orden locativo (rema)–tema y se oponen a las existenciales con *haber* rechazan las expresiones indefinidas en posición de sujeto, como muestran los siguientes ejemplos (tomados de Escandell y Leonetti 1998: 268):

- (63) a. *En el parque están niños
b. En el parque hay niños.
- (64) a. ?Allí están unos niños
b. Allí hay unos niños.
- (65) a. ?Ahí están muchos niños
b. Ahí hay muchos niños.

En realidad, las construcciones con *estar* y un sintagma indefinido no son *a priori* agramaticales: pueden usarse con normalidad si a tales sintagmas se les asigna una interpretación específica (como por ejemplo una lectura partitiva) en la que se cuantifique sobre un conjunto de elementos ya determinado:

- (66) Allí están muchos de los niños (que vimos ayer).
- (67) Allí están algunos de los niños (que vimos ayer).

Encontramos, asimismo, una serie de situaciones, observadas por Muñiz (1998: 104) en los que la presunta incompatibilidad entre los SSNN indefinidos no susceptibles de recibir una interpretación partitiva y el verbo *estar* puede ser violada por el hablante si se dan ciertas condiciones. En el ámbito de aquellas realidades que, a pesar de ser indeterminadas, aparecen inmersas en un espacio bien concreto, el hablante se encuentra ante la posibilidad de acentuar el efecto físico de la presencia, eligiendo *estar*, o de acentuar por contra el carácter existencial, eligiendo *haber*. Ejemplos ilustrativos de este fenómeno son aquellos casos en los que el ente ocupante y el lugar

ocupado son expresados por elementos de categorías gramaticales vacías: *quién, ahí, donde...*: ¿Quién **hay** ahí? se opondría a ¿Quién **está** ahí?. Un pronombre neutro como *qué*, por contra, no entraría en este doble juego sintáctico, pues no es susceptible expresar concreción en ningún caso. En efecto, ¿Qué **hay** ahí? no tiene como doblete sintáctico *¿Qué **está** ahí?. De la misma forma cabe explicar por qué los pronombres indefinidos *nadie* y *alguien*, siempre concretos, funcionan siempre con *haber*: *No hay nadie* frente a **No está nadie*; y por qué los pronombres *ninguno* y *alguno*, cuando se refieren a personas y son especificados por un complemento, funcionan con *estar*: *No está ninguno de los dos* frente a **No hay ninguno de los dos*.

2.3.6. Estructuras presentativas con estar: la ‘puesta en escena’

Margarita Suñer (1982) aborda una cuestión que, a juzgar por nuestra revisión de la literatura, ha quedado en los márgenes de la discusión sobre construcciones existenciales y locativas: en su opinión, frente a las construcciones locativas de orden SN-estar-Loc, las construcciones de orden Loc-estar-SN poseen una estructura informativa distinta y desempeñan una particular función presentativa.

En una oración locativa de orden SN-estar-Loc, se presupone la existencia del referente y se asevera su ubicación en un determinado lugar:

(68) El policía estaba en el bar.

El policía constituye el tema, mientras *en el bar* constituye el rema. Por el contrario, las construcciones de orden Loc-estar-SN tienen como función “asserting either the location of an entity or the existence of the NP relative to a given location” (Suñer 1982: 326). En consecuencia, en el siguiente ejemplo,

(69) En el bar estaba el policía,

en el bar constituye el tema y *el policía* funciona como rema. El mismo análisis puede extenderse, según Suñer, a construcciones con sintagmas indefinidos como

(70) En la esquina está un vigilante nuevo.

Este último ejemplo alternaría con

(71) En la esquina hay un vigilante nuevo.

En opinión de Suñer (1982: 329), el ejemplo (70), a diferencia del equivalente con *haber*, “does more than merely assert the existence of the NP; it provides a description, almost a portrait— which is to say it produces the same effect as that of looking at a photograph”. Es decir, además de poseer cierto carácter presentativo, esta construcción “also functions to recreate the scene”. Suñer vincula estos usos al concepto de *Staged Activity*, tal y como fue enunciado por Atkinson en 1973:

From the point of view of the reader, it is, when perfectly realized, that part of the narrative that gives him the illusion of direct participation in an objective world perceptible to his senses. From the point of view of the writer, it is the result of a technique for re-creating an objective world. (Atkinson 1973: 59)

Este efecto narrativo se explota en ejemplos como el siguiente, extraído por Suñer (1982) de su corpus:

(72) ... te acuerdas que, pasando por el Paseo Orinoco, están unas piedras enormes. . .

El hablante está tratando de recrear una imagen, de evocar en la mente del oyente la imagen de algo ya visto como si esto se hallase ante ellos en el momento de hablar. Estas construcciones con *estar* ofrecen al hablante un medio para conferir a su discurso un “vivid, descriptive, on-stage impact” (Suñer 1982: 330), y contrastan con las construcciones con *haber*, que poseen solamente “colorless informational value” (Suñer 1982: 330) y constituyen el elemento no marcado de la dicotomía.

En nuestra opinión, el empleo de construcciones presentativas con *estar* de función evocativa o de recreación puede revelar la activación de los marcos semánticos a los cuales aludíamos en 3.3.1. En el análisis que de los datos obtenidos con nuestras pruebas efectuamos, habremos de determinar, en numerosos casos, si estamos ante secuencias que abren marcos y pueden, por tanto, interpretarse como presentativas con *estar*. La interpretación de qué constituye información nueva e información consabida en cada contexto, la determinación del tema y el rema en la mente del hablante o la detección de marcos activos son tareas propedéuticas para la emi-

sión de un juicio de gramaticalidad o agramaticalidad. Se trata, sin embargo, de tareas que exigirían el acceso a la mente del hablante para contemplar el verdadero estatus de las informaciones manejadas. El problema, como veremos, es determinar si la representación de las informaciones en el discurso es adecuada, esto es, si la intención comunicativa del hablante se plasma mediante los elementos que el castellano pone a disposición en cada caso.

2.3.7. Acercamiento cognitivista a la oposición haber / estar

Recientemente, La lingüística Cognitiva se ha presentado como “el aliado teórico del foco en la forma” (Llopis 2009b: 9). Cadierno (2008: 264) pone de manifiesto esta afinidad:

Con la clave en el foco en la forma, en las relaciones entre significados y en el uso del lenguaje en contextos comunicativos [el FF] está más en consonancia con la visión del lenguaje propuesta por la lingüística cognitiva, por lo que se espera que se beneficie con sus fundamentos teóricos.

El estrecho vínculo entre lenguaje y pensamiento que propone la Lingüística Cognitiva con la consiguiente indisolubilidad de la relación entre forma y significado, lleva a tomar en cuenta “la intención comunicativa del hablante y su uso del lenguaje alrededor de la construcción de significados a través de las formas lingüísticas” (Llopis 2009b: 10). Todos los hablantes, nativos y no nativos, expresan significado de acuerdo con su percepción y visión personal de una determinada situación, así como del modo en que desean expresar su perspectiva. De esta manera, y en consonancia con los presupuestos de la atención a la forma, la gramática

deja de ser un conjunto arbitrario de formas y reglas que se usan en contextos [...] y pasa a convertirse en una herramienta necesaria que permite a los aprendientes construir una nueva realidad en la L2 por medio de conexiones de forma y significado. (Llopis 2009b: 10)

La combinación de metodologías de foco en la forma y acercamientos cognitivos a la gramática, plasmada, por ejemplo, en la Gramática Operativa de Ruiz Campillo (2007, 2008), parece augurar resultados esperanzadores. Por el interés que en futuros estudios pudiera tener un acercamiento a las construcciones que nos ocupan desde este tipo de planteamientos, ofrecemos a continuación un sucinto análisis de corte cognitivista.

Las relaciones espaciales han sido consideradas desde hace tiempo como particularmente básicas en la conceptualización de la experiencia y en la organización semántica de las lenguas (García Miguel 2006: 2).

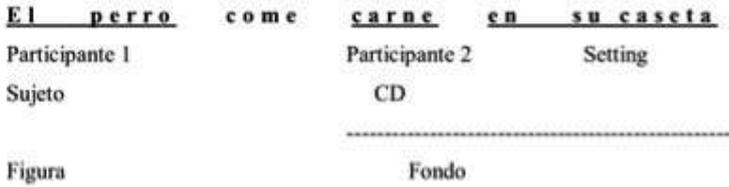
En el nivel más alto de abstracción y esquematización, las diversas corrientes cognitivistas coinciden en señalar que una construcción locativa implica una relación entre una *entidad localizada*, que hace de *figura* en la relación, y un *espacio de referencia*, o *entidad localizante*, que sirve de *base* o *fondo*. Las preposiciones y los demás elementos que intervienen elaboran de diferentes modos esa relación. El verbo se percibe como la *frontera* de la escena oracional, como un perfil que sitúa el sujeto respecto a los objetos de una determinada manera (López García 2005: 243).

Langacker contraponen *setting* y *participants* en su *canonical event model* (1987, 1991a, 1991b, entre otros). Generalmente, es decir, en las construcciones no marcadas, los sujetos y los objetos sintácticos (*clausal subject and object*), en cuanto complementos nominales del verbo, suelen desempeñar el papel de *participants*, mientras que los modificadores adverbiales de espacio y tiempo (*adverbial modifiers*) ejercen como *setting*. Esta distinción es, como viene a ser habitual en la lingüística cognitiva, una cuestión de grado, “a matter of degree” (Langacker 1991a: 230), y el estatus de *participant* o *setting* depende en última instancia del modo en que el hablante concibe y plasma una situación.

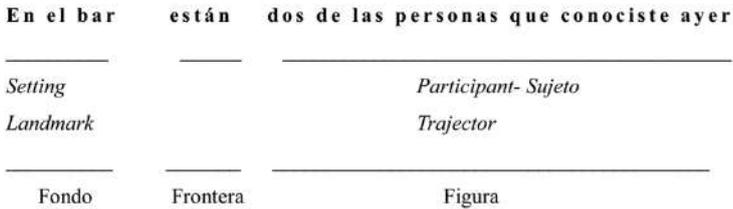
Es evidente que algunas entidades, por sus propiedades de movilidad y tamaño, son más propensas a configurarse como *participants*, otras como *setting*. Así, España o la Cordillera Cantábrica ejercerán normalmente como *setting*, y un perro o un niño como *participants*, aunque nada impide a estas entidades configurarse diversamente (*España está en Europa, Las pulgas estaban en el perro*).

Generalmente se elige como sujeto un *participant*, que en cuanto *figura* de la relación se convierte en el *participant* más importante de la escena. El segundo *participant* más importante es el objeto (directo), que requiere de la presencia de un sujeto (explícito — “overt” — o implícito). Podemos aplicar este esquema a algunas construcciones españolas:

(73)



(74)



Los adverbios son opcionales y periféricos: dependen conceptualmente del resto de la oración y representan la capa exterior de la organización sintáctica de la oración (Langacker (1991b: 343). Por el contrario, los sujetos y objetos son conceptualmente autónomos y básicos para la estructura de la oración, porque elaboran lo que Langacker denomina *trajector* y *primary landmark* del núcleo (*head*) de la oración.

En relación con la estructura interna de un verbo, el elemento más preeminente, en el sentido de ser la *figura principal*, es el *trajector*. Este *trajector* puede, en principio, ser un *setting* o un *participant* (Langacker (1991b: 355). Un elemento nominal que elabora un *trajector* a nivel oracional es un *sujeto*. Un elemento preeminente (“salient”) al margen del *trajector* es lo que Langacker denomina *landmark*. Como *landmark* pueden funcionar una cosa o una relación, y un *landmark* nominal puede ser un *participant* o algún tipo de *setting*. Con frecuencia encontramos varios *landmarks*, que se diferencian en cuanto al grado de preeminencia: un *primary landmark* es un *landmark* que se caracteriza por ser particularmente destacado, una especie de *figura secundaria*. Para ilustrar de manera más sencilla la dicotomía asimétrica *trajector* / *landmark* consideremos estas predicaciones:

“X es igual que Y”

e

“Y es igual que X”

Desde el punto de vista de los papeles semánticos ambas oraciones son similares, y mantienen una relación simétrica. Sin embargo, ambas proposiciones no son semánticamente equivalentes. En la primera predicación, *X es igual que Y*, X se configura como *trajector*, e Y como *landmark*. Esta terminología refleja un juicio intuitivo inmediato que considera que Y proporciona un punto de referencia a partir del cual se evalúa X. Así, X sería la entidad que se evalúa, y la evaluación sería la relación con Y.

Existe un tipo de construcción particular que Langacker denomina *setting-subject construction*, en la cual se confiere el estatus de *trajector* a un elemento constituyente del *setting*. Ejemplos castellanos de estas construcciones podrían ser *El salón de actos del colegio vivió otra jornada memorable* o *El 11 de marzo vio la agresión terrorista al pueblo de Madrid*.

Relacionadas con las *setting-subject constructions* se encuentran las construcciones caracterizadas por lo que Langacker llama *abstract-settings*, delineados frecuentemente por falsos sujetos gramaticales, por un tipo de sujetos que la tradición generativista denomina *syntactic dummies*, carentes de significado e insertados a causa de meras necesidades gramaticales. En alemán encontramos el pronombre *es*:

(75) *Es steht eine Vase auf dem Tisch.* “Hay un jarrón en la mesa.”

En francés encontramos el pronombre *il*:

(76) *Il y a un homme ici.* “Hay un hombre aquí.”

En inglés *there (be)*:

(77) *There is a vase in the table.* “Hay un jarrón en la mesa”

Y en español tenemos un elemento ya considerado por la tradición gramatical generativista, un elemento expletivo preverbal (PRO),

mero relleno sintáctico y uno de los dos sujetos potenciales, junto al SN existencial postverbal (el portador del peso semántico en las construcciones con *haber* existencial):

(78) [PRO] hay un jarrón en la mesa.

La noción de *abstract-setting*, como reconoce el propio Langacker al enunciarla (1991b: 354), “awaits further elucidation”, pues la estructura sintáctica que cada lengua adopta para expresarla difiere sensiblemente, así como la interpretación de las distintas corrientes cognitivistas. Tampoco sobre la naturaleza semántica de los *abstract-settings* hay unanimidad. El espacio delineado es para Lakoff (1987, *case study* 3) un “mental space”, mientras que para Bolinger (1977: 93) se trata de un espacio de la *consciencia*: “mental ‘awareness’ of the speech-act participants”. Lo que parece claro, en cualquier caso, es que con los *abstract-settings* se introduce un elemento en la conciencia, por lo que debe atribuírseles una **función presentativa**: “[...] brings an element into awareness and thus serves a *presentational* function” (Langacker 1991b: 353); énfasis en el original).

Así pues, desde un análisis de tipo cognitivo, las construcciones españolas con *haber* tienen una **función presentativa**, y en consecuencia introducen **información nueva** de carácter **existencial**. No cabe, por tanto, la presuposición de la existencia del objeto presentado.

El contraste con las estructuras locativas con *estar* podemos ahora observarlo en términos de los distintos elementos que configuran las relaciones predicativas en el análisis cognitivista:

(79)

En el bar están dos de las personas que conociste ayer

Setting

Participant- Sujeto

Landmark

Trajector

Fondo

Frontera

Figura

En este ejemplo, emergen las dos personas, el sujeto, como *figura* sobre un *fondo* constituido por un *setting* adverbial (*en el bar*), con el verbo *estar* como frontera que establece la relación locativa entre un *trajector* (*dos de las personas...*) y un landmark concreto (*en el bar*).

(80)

En el bar	[PRO]	hay	dos personas
Setting	[Participant] [Sujeto]	Setting	Participant Objeto
Landmark 2	Trajector		Landmark 1
	(Frontera)		
Fondo	Figura		Fondo

En este caso, la *figura* es un participante preverbal oculto, [PRO], sujeto de la predicación de un verbo (*hay*) que introduce por sí mismo un *abstract-setting*, es decir, que no se limita a perfilar una relación entre sujeto y objetos (razón por la cual lo situamos en la órbita de la *figura*). Junto a este [PRO], encontramos un segundo *participant* (*dos personas*), que podemos considerar objeto (a pesar de la mencionada falta de acuerdo al respecto). La *frontera*, el verbo *hay*, enmarca en

un escenario abstracto la relación entre un *trajector*, la existencia evocada por [PRO] + *Hay*, y dos *landmarks*, uno principal (*dos personas*) y otro secundario (*en el bar*). Estos *landmarks* constituyen el *fondo*. Examinemos, por último, este caso:

(81)

No [PRO]	hay	las condiciones que permiten aprobar
[Participant]	Setting	Participant
[Sujeto]		Objeto
Trajector		Landmark
	(Frontera)	
Figura		Fondo

En este último ejemplo, el participante preverbal oculto [PRO] constituye la *figura* y el *sujeto* de la predicación del verbo *hay*, que introduce un *abstract-setting* en el que se sitúa el otro participante (*las condiciones que permiten aprobar*), un objeto que constituye el *fondo* de la predicación. La predicación efectuada por la *frontera*, el verbo *hay*, parte de un *trajector*, la existencia evocada por [PRO] + *hay*, y llega a un *landmark* (*las condiciones...*). La indefinición morfológica es prototípica (en el sentido en que lo entiende la lingüística cognitiva) para los objetos postverbales de las construcciones con *haber*. Aquí estamos simplemente ante un caso *marcado*, al ser definido el artículo que encabeza el objeto. Este carácter definido no menoscaba en absoluto la aceptabilidad de la frase, que en un estructura profunda responde perfectamente al esquema aquí desarrollado.

De estos tres ejemplos podemos extraer una conclusión interesante para nuestro estudio. Las estructuras con *estar* suponen una predicación que parte del sujeto existente y se dirige, localizándolo, a un lugar explícito. Las estructuras con *hay*, por el contrario, suponen una predicación que parte de la existencia en un escenario abstracto (que puede o no ser concretado) y se dirige al objeto que encarna dicha existencia.

Estamos repitiendo, con otras palabras, las conclusiones a las que sobre la naturaleza de las estructuras con *haber* habíamos llegado con

un análisis gramatical más convencional. Dos caminos distintos confluyen así en una misma clave de interpretación para las estructuras locativas y existenciales con *haber* y *estar* en castellano, estructuras a las que podemos llamar, respectivamente, *construcciones existenciales presentativas* y *construcciones locativas*.

2.4. Construcciones existenciales y locativas italianas con *essere*(*ci*)

Como señalamos arriba (cfr. 2.3.2), ciertos usos elípticos de *res* (“*nihil hic habet*” por “*nihil hic se res habet*”) condujeron en latín vulgar a la interferencia entre el inacusativo *sum* y el acusativo *habeo* en estructuras de carácter locativo–existencial, de manera que *res ita se habet* convivía con *ita est*. Esta cancelación de las fronteras sintácticas latinas causó en el italiano antiguo, al igual que en el castellano, la posibilidad de atribuir el valor existencial–impersonal bien a los derivados de *sum* (“*se più lume vi fosse*”, Dante: *Infierno*, XXIX, 39), bien a los de *habeo* (“*non avea pianto mai che di sospiri*”, en lugar de “*non v’era pianto mai che di sospiri*”, Dante: *Infierno*, IV, 26¹⁴). En esta situación de usos variables, mientras el español muestra una tendencia al uso de *haber*, el italiano, por contra, prefiere los usos con *essere*; en este sentido es significativa la traducción que del *Lazarillo de Tormes* realiza en 1608 Giulio Strozzi: donde en el original tenemos “*no hay libro, por malo que sea*”, en la versión italiana encontramos “*non fu libro sì sciocamente composto*” (Muñiz 1998: 99). La razón de este desplazamiento hacia *essere*, en detrimento de *avere*, se halla en buena medida en el uso de la partícula adverbial *ci* o *vi* como modificador estable de *essere*, uso que no solo permite a *essere* asumir las funciones impersonales de *avere*, sino que además genera el nacimiento de una oposición secundaria entre *esserci* y *essere*.

Señala Serianni (1989: 215) que la partícula *ci*, además de referirse pronominalmente a la 1ª persona del plural, desempeña en italiano otras funciones. En primer lugar, la de adverbio de lugar, pudiendo expresar movimiento: “*Andate a Bologna?* — Sí, *c’andremo il prima possibile*” (*moto a luogo*), o no: “*Sei a casa?* — Sí, *ci sono*” (*stato in luogo*). Se trata de un uso anafórico, pues la partícula *ci*, combinada con

14. Ejemplos tomados de Serianni (1989: 215–216).

verbos de valor locativo, realiza una referencia al contexto lingüístico: sustituye al sintagma preposicional o al adverbio que hacen las veces de complemento de lugar (Bermejo 2001: 51). Como destaca Renzi (1991, I: 513), los sintagmas locativos pueden ser pronominalizados con *ci*: “Mario vive a Milano. Mario *ci* vive”. En segundo lugar, *ci* funciona como sustituto pronominal de un sintagma preposicional, introducido generalmente por la preposición *a* (Renzi 1988: 578, Carrera 1997: 301–302) con determinados verbos (y participios verbales): “Sei riuscito *a sconfiggere la paura*? — Sí, *ci* sono riuscito”¹⁵, “Sei abituato alle sigarette? Sí, *ci* sono abituato”. En tercer lugar, funciona como “transformador semántico” de ciertos verbos: “al adjuntarse a determinados verbos, *ci* modifica el significado originario de los mismos, dando lugar a un nuevo valor semántico” (Carrera 1989: 209): *vederci* frente a *vedere*, *tenerci* frente a *tenere*, *avercela* frente a *avere*, *tenercela* frente a *tenere*¹⁶, etc.

El verbo *essere*, en usos locativos, puede ver su complemento de lugar sustituido, pues, por la partícula *ci*: “Siete in farmacia? — Sí, *ci* siamo”. Este *ci* desempeña aquí la función de adverbio anafórico de lugar. En este tipo de construcciones consideramos la existencia de dos unidades diferenciadas: *essere* y *ci*.

A caballo entre la función adverbial y la función de “transformador semántico” se encuentra el *ci* en construcciones del tipo *c’è un problema* o *non c’è niente*. Se trata de una forma sólidamente lexicalizada, de manera que para referirse a ella se emplea con frecuencia *esserci*.

Esserci

Esta forma lexicalizada presenta unas características morfosintácticas particulares. El *ci*, componente fijo, no realiza exactamente una función adverbial, y no tiene un significado definido; sin embargo, es necesario para la expresión del significado de ‘existencia’ o ‘acaecer’. *Esserci* se utiliza solo en tercera persona, singular y plural, siendo el orden de la secuencia lexicalizada V + SN: *C’è un problema*. El SN, que concuerda en género y número con el verbo, realiza la función

15. *a sconfiggere la paura* es para Renzi (1988: 581) una “completiva frasale infinitiva” o “completiva infinitivale”.

16. En estos dos últimos casos, la inclusión del pronombre *la* tiene como repercusión fonética el paso de “i” a “e” en el *ci*.

sintáctica de sujeto (*Ci sono dei problemi*) y puede estar formado por:

- Sustantivos sin determinantes (singulares o plurales): *C'è paura, ci sono problemi.*
- Sustantivos con determinantes indefinidos: *C'è qualche difficoltà.*
- Sustantivos con partitivos: *C'è del formaggio, ci sono dei libri.*
- Indefinidos en función pronominal: *Non c'è niente, ce ne sono tanti.*

Essere (ci)

Este verbo, que traduce generalmente el español *ser*, posee además en italiano el rasgo semántico de la localización, que en castellano se expresa con *estar*: *il capo è in ufficio*. En caso de omisión del complemento de lugar, por consabido o por no repetirlo, aparece la partícula *ci*, arriba descrita: *il capo c'è*. Mientras el orden de los constituyentes es SN + V, *essere (ci)* se distingue fácilmente de *esserci*. Sin embargo, cuando el orden de los constituyentes es V + SN, ambas construcciones presentan la misma disposición sintagmática y se produce una coincidencia formal, aunque no semántica: *c'è il capo / c'è un capo, ci sono i libri / ci sono dei libri*.

Aun cuando desde un punto de vista endolingüístico nos parezca acertada esta distinción, a efectos del análisis contrastivo preferimos guiarnos por las exhaustivas observaciones de Muñiz (1998), que no la sigue, en detrimento de otros valiosos estudios como el de Bermejo (2001).

2.5. Problemas contrastivos: las imperfectas correspondencias entre *esserci / essere* y *haber / estar*

Muñiz (1998: 99), evitando dislocar *esserci* de *essere (+ci)*, de tal manera que cualquier combinación de *essere* con *ci* se etiqueta como 'esserci', describe sucintamente la situación actual señalando que las funciones que en español desempeñan los verbos *haber* y *estar* le corresponden en italiano a *esserci*, mientras que las funciones que en italiano desempeñan *esserci* y *essere* le corresponden en español a *estar*:

		HABER (existencial)
(existencial / locativo)	ESSERCI	
(locativo)	ESSERE	ESTAR (locativo)

Renzi (1988) y Carrera Díaz (1992) proponen para las estructuras existenciales y locativas italianas un esquema similar que responde a tres tipos de construcción. Renzi (1988: 112–113) presenta:

- (82) “Il libro è sul tavolo” (*essere*, locativo¹⁷)
 (83) “C’è un libro sul tavolo” (*esserci*, presentativo)
 (84) “L’uomo delle nevi non c’è” [=no existe] (*esserci*, existencial).

En (82) tenemos lo que para Renzi constituye un normal uso locativo de *essere*. En (83) tenemos la “variante presentativa” (desde un punto de vista semántico) de este uso locativo de *essere*. (84) ejemplifica un uso de *esserci* de valor existencial.

Carrera Díaz (1992: 46) ofrece la siguiente clasificación:

- (85) 1. “Mario è a Valencia” (locativo con especificación de lugar)
 (86) 2. “Qui c’è un libro” (existencia)
 (87) 3. “C’era una volta un re” (existencia pura)

Carrera Díaz vincula, pues, *essere* a la especificación de lugar, y *esserci* a la expresión impersonal, distinguiendo en este caso un uso más estrictamente existencial. Tanto el tipo 1 como el tipo 2 expresan la presencia de un ser en un lugar concreto, por lo que la distinción entre uno y otro, como señala Muñiz (1998: 100), difícilmente puede establecerse con firmeza en términos meramente semánticos. Dado que se prefiere no considerar la oposición entre *essere* (+*ci*) y *esserci*, la distinción entre el tipo 1 y el tipo 2 puede apoyarse en la distinta naturaleza del SN, definido en el primer caso (“el libro”), indefinido en el segundo (“un libro”). De esta manera se explica que, ante un SN indeterminado (SNI), se verifique con enorme regularidad la presencia de *esserci* en italiano y *haber* en español, independientemente de la de otros factores como la presencia de una especificación de

17. En la terminología de Renzi, *predicativo*, como opuesto a los usos meramente copulativos de *essere*.

lugar o el carácter más o menos vago de ésta (Muñiz (1998: 100). Para precisar, se puede afirmar que en las estructuras con SNI las dos lenguas coinciden tendencialmente en la elección de la pareja *haber-esserci*, independientemente de que el énfasis se coloque en el espacio (“Nel giardino c’è un uomo”), de que se subraye la presencia del objeto (“C’è un uomo nel giardino”), de que el complemento de lugar esté solamente implícito (“C’è un uomo”), o de que la información locativa se caracterice por la vaguedad existencial (“Nel mondo ci sono delle persone malvage”).

El tipo 1 proponía sintagmas nominales definidos (*Mario, il libro*) seguidos por una especificación de lugar. En estos casos aparecía naturalmente el verbo *essere*. La traducción de tales frases al español ofrece pocas dudas:

- (88) a. “Il libro è sul tavolo” es. “El libro **está** sobre la mesa”
 b. “Mario è a Valencia” es. “Mario **está** en Valencia”

Intuitivamente, resultaría sencillo establecer la aparente correspondencia simétrica *esserci=haber* / *essere=estar*. Sin embargo, la correspondencia asimétrica *esserci=estar* aparece cuando tomamos en consideración otras estructuras¹⁸:

- (89) “Sul tavolo c’è il libro”
 (90) “Mario non c’è” [se sobreentiende “a casa”: “en casa”].

La dislocación a la izquierda del complemento de lugar en (89) y su carácter implícito en (90), que provoca la recuperación pronominal, propician la aparición de estructuras con *esserci* en presencia de SN determinado (SND)¹⁹, que, por carecer el español de un clítico similar a *ci*, se traducen usando el verbo *estar*, único capaz de expresar la significación de lugar:

- (91) “En la mesa no está el libro”
 (92) “El libro no está”

18. Los ejemplos y su correspondiente numeración los tomamos de Muñiz (1998), cuya exposición seguimos.

19. Conviene señalar la función de sustituto adverbial de *ci* en estos casos (*essere + ci*), y no de modificador funcional (*esserci*), en estos casos de “falsas acusativas”.

Junto a estos ejemplos, podemos encontrar otras muchas discordancias interlingüísticas en la traducción al español de secuencias italianas de muy variada filiación semántica que tienen en común la presencia de SNDs y el recurso sistemático al polisémico *essere*:

- (93) “La libertà c’è”, “Dio c’è”, esp. “Dios existe”:

se recurre a un verbo existencial puro, *existir*, pues ni “hay libertad” ni aún menos “hay Dios” traducen adecuadamente el sentido del original italiano: la afirmación de la existencia en términos absolutos.

- (94) “E poi c’è la libertà”, esp. “Y luego está la libertad”; “ricordati che c’è nostra figlia”, esp. “recuerda que está nuestra hija”:

se afirma la existencia limitada al ámbito de la contingencia.

- (95) “In Italia c’è l’inflazione”, esp. “En Italia hay inflación”:

presentación de realidades abstractas difícilmente cuantificables [SND>SNI + *haber*].

- (96) “Nel nostro albergo c’è anche la piscina coperta”, esp. “En nuestro hotel hay también piscina cubierta”:

presentación de realidades definidas por antonomasia. [SND>SNI + *haber*].

- (97) “Oggi a Roma c’è il sole”, esp. “Hoy en Roma hace sol”:

tratamiento abstracto impersonal de realidades únicas, que en este ejemplo exige la sustitución del lexema verbal”. [SND>SNI + sustitución del lexema verbal].

La interacción entre la naturaleza semántica de los verbos considerados (existencial, locativa, presentativa) y los factores condicionantes observados (naturaleza del SN, presencia o ausencia de especificación de lugar, orden de los elementos en la frase) da lugar a una compleja casuística que Muñiz (1998: 103) sistematiza con el siguiente esquema:

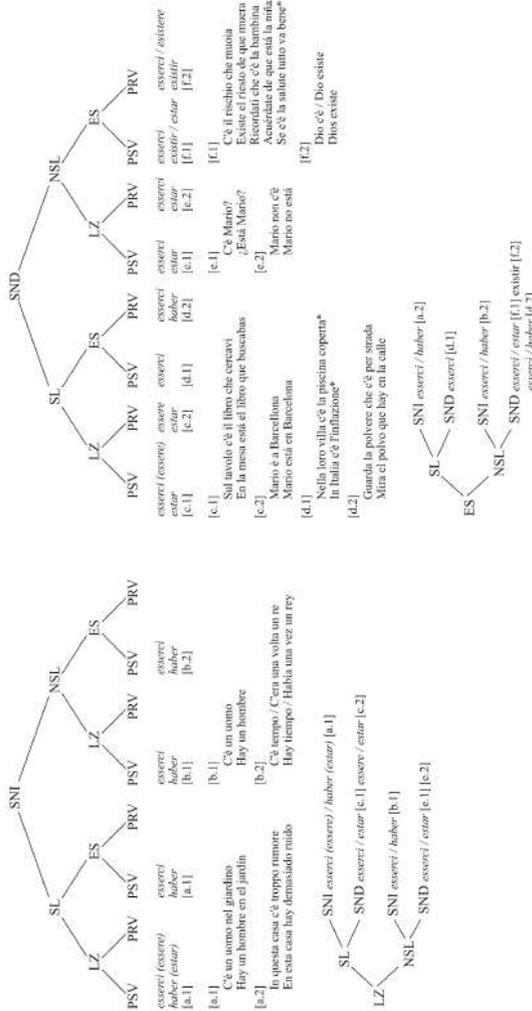


Figura 2.1. Correspondencias y asimetrías “esserci-essere” / “haber-estar”. Tomado de Muñiz (1998: 103). SNI=Sintagma Nominal Indefinido; SND=Sintagma Nominal Definido; SL=Especificación de Lugar (*Specificazione di luogo*); NSL= No Especificación de Lugar (*Non Specificazione di Luogo*); ES=Existencia (*Esistenza*); LZ=Localización (*Localizzazione*); PSV=SN en Posición Postverbal (*SN in Posizione Postverbale*); PRV=SN en Posición Preverbal (*SN in Posizione Preverbale*); ()=realizaciones en condiciones especiales; *=realizaciones imposibles en castellano con SND.

El esquema anterior muestra cómo la oposición castellana *haber* / *estar* parece más firme que la oposición *essere* / *esserci*:

Esserci		Essere
[a.1] [a.2] [b.1] [b.2] [c.1] [d.1] [d.2] [e.1] [e.2] [f.1] [f.2]		[c.2] + (a.1) (c.1)
Haber	Estar	
[a.1] [a.2] [b.1] [b.2] + (d.2)	[c.1] [c.2] [e.1] [e.2] + (f.1)	
Esserci=Haber	Essere=Estar	Esserci=Estar Esserci=Existir
[a.1] [a.2] [b.1] [b.2] +(d.1) (f.1)	[c.2] [c.1] [e.1] [e.2] + (f.1)	[f.1] [f.2]

Figura 2.2. Correspondencias y asimetrías “*esserci-essere*” / “*haber-estar*” Esquema. Tomado de Muñiz 1998: 102).

De este esquema emergen para Muñiz dos restricciones funcionales importantes. La primera, relativa a *haber*, consiste en la incapacidad de este verbo para expresar la existencia con sintagmas nominales definidos. Para esta autora, el verbo *haber* se halla vinculado a nombres indeterminados cuantificables, y es por tanto incompatible con “sustancias compactas” (Muñiz 1998: 104). Se refiere al conocido efecto de definitud (Leonetti 1999b: 815) y a sus restricciones. No toma en consideración Muñiz, sin embargo, los numerosos contraejemplos al efecto de definitud; arriba (cfr. 2.2.4) hemos visto cómo en determinados contextos pragmáticos estas restricciones se rompen: en aquellos casos en los que el SND transmite información nueva o no compartida. La segunda restricción se refiere al verbo *estar*, refractario a expresar la mera existencia de algo abstracto, por ser demasiado espacial: “In questa casa c’è della polvere” se convierte en español en “En esta casa *hay* polvo”.

La interferencia entre el aspecto existencial y locativo de las parejas de verbos considerados explica oscilaciones de uso en ambas lenguas que infringen la regla de la incompatibilidad entre SNI y los verbos *estar* y *essere* en las estructuras lineales no marcadas. Estas oscilaciones son particularmente frecuentes en el caso de realidades indeterminadas que, sin embargo, aparecen inscritas en un espacio concreto, especialmente si el ente ocupante o el lugar ocupado son designados por categorías gramaticalmente vacías (Muñiz 1998: 104). Los hablantes pueden acentuar el efecto físico de la presencia empleando *essere* y *estar*, o subrayar el carácter existencial recurriendo a *esserci* o *haber*:

(98) a. “Chi c’è?” / “Chi è là?”

- b. “¿Quién hay ahí?” / “¿Quién está ahí?”
 (99) a. “Ci sono qua alcune persone” / “Sono qua alcune persone”
 b. “Aquí hay unas personas” / “Aquí están algunas personas”

En ciertas frases escindidas con SND, con sustantivos concretos, el italiano emplea indistintamente *essere* o *esserci*:

- (100) “Dammi il libro che c’è sul tavolo” / “Dammi il libro che è sul tavolo”²⁰

En estos casos, el español se ve obligado a elegir entre la interpretación locativa en presencia de sustantivos concretos y contables (“Dame el libro que *está* en la mesa”) y la interpretación existencial en presencia de sustantivos no contables (“Mira el agua que *hay* en el suelo”).

En otros casos en que el italiano se sirve del polisémico *esserci*, el español debe elegir entre interpretaciones locativas y existenciales, entre *estar* y *haber*:

- (101) “Sull’auto c’era un complice ad aspettarli”
 (102) “*estaba* un cómplice esperándolos” (locativa)
 (103) “*había* un cómplice esperándolos” (existencial)

Por último, una secuencia italiana como “Non c’è l’autore” puede ser interpretada en español como un ejemplo del tipo [d.I] (es decir, como “no existe el autor del drama que se quiere representar”), y traducida “no *hay* autor”, o bien puede ser interpretada como del tipo [e.I] (es decir, como “el autor no se encuentra aquí), y traducida “no *está* el autor”.

Del conjunto de estas observaciones contrastivas se desprende el alto grado de opacidad endolingüística e interlingüística existente entre las estructuras existenciales y locativas con *essere* / *esserci* y *estar* / *haber*. En efecto, Carpi (2003: 5) llega a concluir en su estudio “che il solo punto comune tra italiano e spagnolo sia la coincidenza di valori pragmatici tra *hay* e *c’è* presentativo”. A la hora de considerar las implicaciones pedagógicas que de esta situación interlingüística

20. A pesar del carácter determinado del artículo, la determinación del sintagma es meramente gramatical, pues el objeto es considerado y designado solo sobre la base de la predicación locativa que sigue. De aquí que resulte natural la combinación SND + *esserci*.

se puedan derivar, cobran peso, como orientaciones, la prudencia a la hora de establecer en el aula paralelismos entre la situación italiana y la española y la conveniencia de dotar a los alumnos de criterios pragmáticos y semánticos para procesar y adquirir adecuadamente la oposición española entre *haber* y *estar*.

Diseño de una unidad didáctica basada en el procesamiento del input*

3.1. Presentación explícita de las estructuras

Más arriba (cfr. 2.3) hemos propuesto una descripción gramatical *académica* de las construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar*. Por su complejidad conceptual y por el uso que en ella se hace de una terminología especializada, esta descripción, aun pudiendo ser *académicamente* válida, resulta inadecuada para la didáctica: 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 (Castañeda y Ortega 2001: 20).

Lozano Zahonero (2001: 94) fija una serie de presupuestos básicos antes de examinar las condiciones que deberán cumplir las explicaciones gramaticales destinadas a la clase de E/LE. Las explicaciones deben ser, en primer lugar, *fáciles*, pues en ocasiones la explicación resulta más complicada de entender que el propio aspecto abordado; en segundo lugar, las explicaciones no pueden limitarse a ser una *lista de casos*, pues las listas sirven para ordenar o clasificar datos, pero no explican; en tercer lugar, las explicaciones gramaticales deben orientarse al significado, y no convertirse en una colección de reglas arbitrarias¹; finalmente, las explicaciones deben orientarse al *uso* de las reglas, y no al mero conocimiento metalingüístico: como señala la autora, de nada sirve que un alumno sea capaz de recitar las reglas si luego es incapaz de usarlas.

En palabras de Gómez del Estal (2004) “una regla de gramática pedagógica consiste en la formulación de una relación FOR-

* Una descripción sintética de la parte experimental del presente estudio se encuentra en Arroyo Hernández (en prensa).

1. Es incluso preferible ofrecer un listado de diferentes casos de aparición de un mismo fenómeno lingüístico a presentar una generalización falsa.

MA-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.

Lozano Zahonero (2001: 95–6) indica tres condiciones necesarias para la adecuación lingüística: la adecuación *prescriptiva*, la adecuación *descriptiva* y la adecuación *predictiva*. La adecuación prescriptiva implica, en pocas palabras, que la explicación no debe contradecir nunca los datos reales. No deben, pues, forzarse los datos lingüísticos para que encajen en la explicación propuesta. La adecuación descriptiva implica que toda explicación ha de partir de una descripción gramatical rigurosa, aun cuando exista el propósito de simplificar y adecuar la explicación para los aprendices. En relación con la adecuación descriptiva, es importante precisar el *alcance* de una regla, de manera que esta explique y prediga sólo los fenómenos a los que se aplica, y no otros. De otra manera, como señala Gómez del Estal (2004), las reglas resultan de escasa eficacia, pues llegan a aplicarse a fenómenos muy dispares y al final no explican nada. A consecuencia de la percepción de que los estudiantes extranjeros tienen dificultades con el metalenguaje, se simplifican en exceso las reglas en detrimento de su adecuación descriptiva. La adecuación predictiva se apoya en los conceptos de *predicción fuerte* y *predicción débil*. Lozano Zahonero (2001: 96) formula la predicción fuerte de esta manera: “Si y sólo si haces X estará bien”. Este nivel predice, por tanto, qué será gramatical y qué será agramatical. Sería deseable poder moverse en el nivel de la predicción fuerte a la hora de elaborar gramáticas pedagógicas, pero habitualmente hemos de conformarnos con el nivel de predicción débil, que nos dice: “Si haces X está (casi) siempre bien” (*ibidem*).

Para respetar las condiciones necesarias relativas a la adecuación lingüística, las reglas gramaticales “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. La descripción que Gómez del Estal (*ibidem*) presenta como ejemplo de descripción tradicional la siguiente:

El verbo *haber* rige artículo indefinido, sustantivo incontable o sustantivo

contable plural: *hay un monasterio precioso; hay agua; hay casas de adobe*

Una descripción así, que concuerda con las que hemos encontrado en diversos manuales de E/LE (cfr. *Introducción*), no tiene en cuenta el uso de la lengua. A partir de reglas como esta, un estudiante debe aprender de memoria listados de expresiones con su régimen sintáctico, cuando desconoce las razones comunicativas de la aparición de tales expresiones. En el caso que nos ocupa, un estudiante podría comprender que *hay* aparece con el artículo indefinido, pero se preguntaría *¿cuándo debo usar la forma hay?* (Gómez del Estal 2004). 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 existenciales y locativas con *haber* y *estar* 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?*

El modo en que se redacten las reglas resulta fundamental para su adecuación pedagógica. En este sentido, Lozano Zahonero (2004: 100) señala como preferibles las reglas con un *poder explicativo fuerte*, pues, a la hora de elaborar la explicación de algo, es mejor una regla que muchas, por un lado, y conviene limitar al máximo las excepciones, por otro. La terminología deberá ser *unívoca* y *exhaustiva*. Los conceptos usados habrán de tener una sola interpretación, y deberán ser conocidos o, en su caso, explicados. Gómez del Estal (2004) aconseja tener en cuenta el conocimiento teórico gramatical que los estudiantes tienen de su lengua. Siendo éste frecuentemente escaso, conviene reducir al máximo la complejidad conceptual de las reglas, renunciando a la terminología especializada. Si ésta es completamente imprescindible, debemos explicarla previamente con claridad y concisión, para evitar ambigüedades. En cualquier caso, Lozano Zahonero (2004: 100) recomienda una formulación *elegante e inmediata*.

Señalamos, finalmente, que para que la provisión de reglas gramaticales explícitas pueda contribuir positivamente a la interiorización de los mecanismos de la lengua a los que se refieren, tales reglas deberán atender a los criterios de concisión, coherencia y generalidad (Castañeda y Ortega 2001: 21).

Teniendo en cuenta estas consideraciones y las características de los alumnos que participan en nuestro estudio en calidad de infor-

mantes, hemos desarrollado una presentación didáctica del aspecto lingüístico que nos interesa. Esta presentación excluye dicotomías metalingüísticas tales como “presuposicional/no presuposicional”, “definitud/indefinitud”, “tético/categorico” “fuerte/débil”, “interpretaciones específicas/existenciales”, y hace hincapié, en cambio, en la estructura informativa como punto de partida para el establecimiento del sentido operativo básico de las construcciones con *haber* y *estar*. 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 (1992b: 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* se encuentran en su primera mención, 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, ya conocida, sino determinar su localización. Evidentemente 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, por su concisión y su accesible terminología. 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. Además, no disminuye el rigor explicativo de la descripción gramatical académica en que se fundamenta. En este sentido, 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.

3.2. Las actividades de *input* estructurado

Tras la presentación del aspecto gramatical, y antes de comenzar con las actividades, informamos a los aprendices 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 existenciales y locativas con *haber* y *estar*. 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, como señalábamos arriba (cfr. 2.1.6), 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. En el caso que nos ocupa, el significado de existencia y localización del que son portadores los verbos *haber* y *estar*, respectivamente, se halla vinculado a los conceptos de *definido* e *indefinido*.

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. Si bien en ciertos casos el vincular los elementos gramaticalmente indefinidos con la *existencia* y los indefinidos con la *localización* puede conducir a interpretaciones adecuadas, hemos visto ya (cfr. *Introducción*) que se trata de una estrategia que ha de ser absolutamente evitada, pues conduce a una representación mental limitada y simplificada de los valores operativos de las construcciones con *haber* y *estar*. Esta estrategia no solo ocasionaría importantes problemas en la producción de estructuras, sino que empujaría a los aprendices a tropezarse con numerosos contraejemplos presentes en los usos de los hablantes. 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 que hemos desarrollado persiguen el propósito general de la instrucción basada en el procesamiento del *input*: 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 gramaticales, 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 se ha apoyado en las directrices propuestas por Lee y VanPatten (2005: 104), arriba descritas (cfr. 1.6):

1. Presentar una sola cosa cada vez: Nuestras actividades se concentran en las relaciones entre forma y significado que establecen las construcciones con *haber* y *estar*. Se ha evitado la recurrencia de otras estructuras en el conjunto de las actividades y, para impedir que su presencia pudiera atraer siquiera parcialmente la atención de los estudiantes.

2. Mantener el significado como objeto primario de la actividad: Hemos incluido en la mayoría de las actividades una cierta dosis de humor, de manera que éstas resultasen más accesibles y motivadoras. Por otra parte, en la captación de este humor radica precisamente la comprensión del significado concreto aportado por las construcciones con *haber* y *estar*. Como ejemplos indicamos tres de nuestras actividades. En primer lugar, un ejercicio de comprensión en el que los aprendices para interpretar el diálogo, deben decidir cuál es la opción menos verosímil:

Elige la opción menos verosímil:



Paco: - ¿Dónde están las llaves del coche? ¡No las encuentro por ningún sitio!
 Marta: - Aquí **hay** unas llaves muy grandes y viejas.

a. Marta ha encontrado unas llaves, pero no cree que sean las que Paco busca, cree que son otras aunque no sabe de dónde son.

b. Marta, la pobre, nunca ha visto llaves de coche y no sabe si las que ha encontrado son las que Paco busca.

c. El coche es un viejo SEAT Seiscientos y Marta, que ha encontrado las llaves, se lo anuncia a Paco.

Figura 3.1. Actividad iii) 2, primer día de instrucción GE, experimento 1.

En segundo lugar, un ejercicio que, con el trasfondo de la dicotomía presuposicional / no presuposicional, requiere que estudiante decida si la existencia de ciertos objetos se da por supuesta o no:

Juan se ha ido de vacaciones. Su maleta está llena de cosas, pero...

- En su maleta no hay ningún libro.
- En su maleta no está el ordenador.
- En su maleta no hay pantalones vaqueros.
- En su maleta no hay gafas de sol
- En su maleta no está el teléfono móvil.
- En su maleta no hay cinco pares de calcetines.
- En su maleta no está su gorra.
- En su maleta no hay muchas camisetas.



Completa el siguiente cuadro:

Sabemos que Juan tiene...	No sabemos si Juan tiene...

Figura 3.2. Actividad iii), tercer día de instrucción GE, experimento 1.

Los elementos que hemos incorporado funcionan como los elementos de los contextos reales, en la medida en que los interlocutores pueden ponerlos en discusión, negociarlos o simplemente *presuponerlos*, y es precisamente el carácter *presuposicional* de *estar*, opuesto al carácter *no presuposicional* de *haber*, un criterio clave a la hora de trabajar las estructuras que estamos considerando. Sirva para ilustrar esto otro ejercicio de nuestra actividad de comprensión de diálogos:

Elige la opción menos verosímil:



Paco: - ¡En el cuarto de baño hay unas arañas enormes!
 Marta: - Si son peludas no te asustes, ésas son burgalesas y no pican.
 Paco: - ¡Pues sí, en la bañera están las peludas, pero están las otras también!

a. Paco, que no entiende mucho de arañas, anuncia a Marta la existencia de arañas no peludas ni identificadas en el baño

b. Paco le dice a Marta que, además de las no peludas, en el baño se encuentran otras arañas. Y Marta sabe a qué arañas se refiere Paco...

Figura 3.3. Actividad iii) 3, primer día de instrucción GE, experimento 1.

Podemos ver cómo la presuposición de que Marta conoce a qué arañas se refiere Paco guía el uso de *estar* y la elección, por tanto, de la opción *a* como interpretación menos verosímil.

3. Ir de la frase al discurso: Tratándose de alumnos de un nivel inicial, hemos evitado la presentación de textos amplios y nos hemos limitado a manejar, fundamentalmente, oraciones y breves intercambios como el arriba propuesto. Por otra parte, dado que el aspecto gramatical trabajado está, por la propia naturaleza de los valores que lo vertebran (los de *primera mención/anáfora* y *presentación/localización*), directamente vinculado al *contexto*, (entendido como “todo lo que ha aparecido entre la comunicación entre los interlocutores implicados en el intercambio, y no solo desde un punto de vista lingüístico” (Matte Bon 1992a: XIII), en las actividades se ha recreado un contexto verosímil aunque fundamentalmente no lingüístico, pues hacerlo de otro modo habría exigido textos demasiado amplios. Como excepción, la actividad que mostramos a continuación, en que los estudiantes han de decidir sobre la veracidad o falsedad de ciertas afirmaciones relativas a una presunta noticia periodística:

"La Policía de Bratisburgo persigue a dos hábiles ladrones. No **hay** muchas noticias (1): se sabe que son dos gatos y que maúllan con acento extranjero. En los periódicos no están estas noticias (2); a mí me las ha contado un policía que quiere permanecer anónimo. En su opinión, **hay** las mismas posibilidades de capturar a los ladrones que de convertir una piedra en oro (3). Este caso recuerda al "caso de la mermelada", del año pasado. **Hay** pocas huellas y poquísimos testigos (4). Algunos periodistas afirman los testigos están asustados: en el hospital **están** todavía los testigos del caso de la mermelada, que no quieren comer otra cosa más que mermelada después de aquello (5).

	V	F
1. Sabemos exactamente cuántas noticias existen y cuáles son		
2. Esas dos noticias que conocemos no se encuentran en los periódicos...		
3. El policía que contó las noticias y el autor del texto estudiaron hablando de las posibilidades de convertir una piedra en oro.		
4. El periodista revela exactamente cuáles son las huellas y también la identidad de los testigos.		
5. Los lectores del periódico saben qué es el "caso de la mermelada" y que hay testigos.		

Figura 3.4. Actividad iv, segundo día de instrucción GE, experimento 1.

4. Usar *input* oral y escrito: A pesar de haber elaborado actividades escritas, a la hora de ponerlas en práctica en el aula hemos procedido en ocasiones a dramatizar en voz alta los diálogos antes de entregar el texto a los estudiantes. Al tratarse de diálogos como los arriba propuestos, de considerable naturalidad y sabor cotidiano, podemos decir que de esta manera los aprendices se han familiarizado con un *input* oral aceptablemente natural.

5. Hacer que los alumnos hagan algo con el *input*: Todas las actividades requieren la participación activa de los estudiantes, ya sea la elección entre varias alternativas, la respuesta a preguntas muy precisas de comprensión o la elaboración de cuadros a partir de las informaciones contenidas en el *input*. Se han creado vacíos de información que deben ser colmados para extraer el significado y acceder a la dosis de humor propuesta al estudiante.

6. Tener presentes las estrategias de procesamiento del alumno: Conscientes del riesgo de que los estudiantes, al procesar la secuencia para obtener significado, pudieran desplazar su atención desde los verbos *haber* y *estar* hacia los elementos circundantes, hemos optado por añadir cierto relieve al *input* (*input enhancement*). Y lo hemos hecho resaltando en negrita las formas de *haber* y *estar* presentes en

las actividades. Con ello hemos intentado hacerlas más perceptibles. No podemos en ningún caso cuantificar los efectos que el uso del relieve añadido haya podido generar en el procesamiento de estas formas por parte de los estudiantes, pero al elaborar las actividades hemos decidido utilizar esta técnica, extremadamente implícita, al encontrarla avalada en trabajos como el de L. Ortega (2002: 39–40), que señala cómo “parece claro que los aprendices de hecho dirigen su atención consciente a las formas que ven tipográficamente resaltadas y las notan en el sentido de Schmidt (1990)”.

De manera aparentemente contradictoria, en otras de nuestras actividades hemos resaltado en negrita construcciones con *haber* y construcciones con *estar* completas, en las que se hallaban presentes artículos indeterminados y determinados respectivamente. Nuestra intención era inducir al estudiante a la elaboración de la hipótesis que deseamos combatir, la de la validez de la supuesta regla “*haber* siempre con artículos indeterminados, nunca con determinados, *estar* con determinados, nunca con indeterminados” y, en general, la presunta agramaticalidad de secuencias con *haber* y sintagmas definidos. En efecto, a la luz de las secuencias propuestas, se instruye a los aprendices así:

Vuelve a leer con tu compañero los diálogos de los ejercicios anteriores. Fijaos en los artículos determinados (el, la, los, las): ¿suelen acompañar a haber o bien a estar? ¿Cómo lo explicáis?

A renglón seguido, sin embargo, se le presenta una serie de secuencias paralelas, algunas de las cuales constituyen contraejemplos a la hipótesis inducida:

Paco organizó una fiesta, a la que Marta no pudo ir. Paco le habla a Marta acerca de las personas que acudieron a la fiesta. Decidid en cada caso si después de escuchar a Paco Marta conoce ya concretamente de qué personas habla su amigo:

a) En la fiesta había gente
 b) En la fiesta estaba la gente
 c) En la fiesta había gente rara
 d) En la fiesta estaba la gente rara
 e) En la fiesta había la gente más rara



1) ¡y yo que pensaba que no iba a ir nadie!
 2) que invitamos tú y yo.
 3) no sé de dónde salieron.
 4) que me presentó tu hermana.
 5) que te puedas imaginar.

Figura 3.5. Actividad iv, tercer día de instrucción GE, experimento 1.

Finalmente, para desmontar definitivamente la hipótesis, la actividad concluye con un ejercicio de comprensión que advierte al alumno de que la frecuencia con que *haber* se construye acompañado de complementos indeterminados y *estar* de determinados se debe al trasfondo remático que *haber* comparte con sus complementos y al trasfondo anafórico que *estar* comparte con sus sujetos. Se le hace ver cómo es posible en cualquier caso encontrar construcciones con *haber* seguidas de artículos determinados siempre y cuando los complementos tengan valor presentativo, de primera mención:

Aunque en la frase f) tenéis *había+la*, hemos visto que Paco informa a Marta acerca de gente de la cual no habían hablado antes. ¿Qué conclusión podéis sacar? ¿Os sirve esa conclusión para entender también los ejemplos siguientes, en los que el profesor don Marcial anuncia a Gutiérrez, el alumno más simpático de la clase, que ha suspendido?



a) Gutiérrez, en su examen no **hay** los mínimos indicios de conocimientos que me permiten normalmente aprobar por compasión a los alumnos que no estudian.

b) Gutiérrez, en su examen **hay** los errores, las incoherencias, los lapsos y las faltas de ortografía que después de 35 años de carrera no esperaba encontrar ya.

c) Gutiérrez, entre su examen y los exámenes de los demás alumnos **hay** la diferencia que existe entre el tocino de cerdo y la velocidad.

Figura 3.6. Actividad v, tercer día de instrucción GE, experimento 1.

En relación con el tipo de intervención que requieren por parte de los aprendices, nuestras actividades pueden ser clasificadas en

tres categorías: de *elección*, de *comprensión* y de *toma de conciencia gramatical*.

Las actividades de *elección* ofrecen al estudiante dos o tres posibilidades de interpretación de una misma secuencia o pequeño diálogo. La resolución de estas actividades exige la adecuada y precisa comprensión de las construcciones con *haber* y *estar* presentes en el texto, pues es el juego con sus respectivos valores la base de la redacción de las diversas interpretaciones propuestas. Sirvan como ejemplo las actividades ilustradas en las figuras 11 y 13.

Las actividades de *comprensión* pretenden guiar al estudiante en la comprensión adecuada de diálogos breves o de un pequeño texto con *haber* y *estar*, mediante la familiarización con las preguntas precisas cuyas respuestas constituyen el criterio de uso de las construcciones existenciales y locativas. El objetivo es acostumar al estudiante a preguntarse acerca del carácter conocido o desconocido del elemento que se introduce en el discurso, y en consecuencia acerca de si se encuentra en su primera mención o bien se trata de un elemento anafórico. Para ilustrar lo anterior, sirva la siguiente actividad:

Decide con tu compañero si en las siguientes frases Paco y Marta han hablado seguramente ya alguna vez acerca de aquello que está subrayado, y si los dos saben de qué o quién se trata exactamente:

a)

 Paco: - En el Guijuelo Fútbol Club hay un jugador que me gusta mucho.
Marta: - Pues en el Racing de Algete está el amigo de Manolo.

d)

 Marta: - ¿Hay algún vestido que te guste más?
Paco: - Sí, en el armario está el verde, que te hace parecer más delgada...

e)

 Paco: - ¿Hay algún peine por ahí?
Marta: - ¿Para qué? En tu cabeza están los dos pelillos de siempre.

Figura 3.7. Actividades de la instrucción GE. a): primer día, (i); d): segundo día, (i); e): tercer día (i); experimento 1.

Denominamos *actividades de toma de conciencia gramatical* al tercer tipo de actividades que hemos desarrollado. El objetivo de la toma de conciencia es conseguir que los estudiantes perciban las formas,

las procesen y elaboren hipótesis sobre su funcionamiento, hipótesis que podrán confirmar o desechar en posteriores interacciones comunicativas. Estrictamente hablando, la *toma de conciencia gramatical* es una técnica enmarcada en la AF, cercana a las técnicas basadas en el procesamiento del *input* por compartir con estas un carácter proactivo y extremadamente explícito. Sin embargo, las diversas técnicas constituyen en la práctica un *continuum*. De hecho, las actividades de *input* estructurado persiguen intrínsecamente la toma de conciencia gramatical. Para nuestra instrucción hemos desarrollado actividades que, a partir de actividades de elección y comprensión previas, invitan explícitamente al estudiante a reflexionar sobre las relaciones entre forma y significado que establecen las construcciones con *haber* y *estar*. Así, tras la actividad parcialmente representada en la figura 17, se fomenta la reflexión de esta manera:

Completad el siguiente cuadro a partir de vuestras respuestas en el ejercicio anterior:

Texto subrayado	¿Han hablado Marta y Paco de eso o saben de qué se trata concretamente?	¿Aparece <i>haber</i> o <i>estar</i> ?

Mirad ahora el cuadro completo: ¿Qué notáis?

Figura 3.8. Actividad ii) de cada uno de los días de instrucción GE, experimento 1.

En otra actividad, y tras elegir para una serie de breves diálogos la interpretación menos verosímil, se incita al estudiante a reflexionar sobre el uso de los artículos en las construcciones existenciales y locativas:



Marta: - Paco, ¿en la fiesta está la chica rubia de Valladolid?
Paco: - Bueno, hay una chica rubia.

a. Marta puede estar tranquila: en la fiesta hay una chica que es como la de Valladolid que Paco encuentra guapa, rubia, pero no es ella.

b. Marta se va a poner celosa: la chica rubia de Valladolid que Paco encuentra guapa está en la fiesta...

Vuelve a leer con tu compañero los diálogos de los ejercicios anteriores. Fijaos en los artículos determinados (el, la, los, las): ¿suelen acompañar a haber o bien a estar? ¿Cómo lo explicáis?

Figura 3.9. Actividad iii)I y iv) del primer día de instrucción GE, experimento 1².

Finalmente, la actividad representada en la figura 16, se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la posibilidad de encontrar *haber* seguido de artículos determinados, a pesar de que este verbo aparece generalmente, como han tenido ocasión de apreciar, seguido de artículos indeterminados. Se pide a los alumnos que concluyan algo al respecto, es decir, que elaboren una hipótesis. A continuación, se ofrecen tres secuencias en las que *haber* se combina con artículos determinados, y los estudiantes habrán de verificar si la hipótesis que han elaborado permite explicar estas construcciones.

3.3. Instrucción y actividades de corte tradicional

Tomando como punto de partida los materiales didácticos revisados en la *Introducción* se diseñaron instrumentos pedagógicos de corte tradicional. La presentación teórica del aspecto proporciona a los estudiantes una síntesis de las explicaciones que encontramos habitualmente en los libros de texto de ELE; de estos mismos materiales se extrajeron las actividades prácticas de aplicación, consistentes en el rellenado de huecos con formas de *haber* o *estar*, como la recogida en la figura 20:

i) Completa las frases con hay / está – están

1. ¿_____ leche en la nevera?
2. En mi clase _____ muchos estudiantes brasileños.
3. Mira, allí _____ un cajero para sacar dinero.
4. ¿Dónde _____ el taller mecánico de Luis?
5. La oficina de Correos _____ cerca de aquí.
6. Aquí no _____ agua caliente para ducharnos.
7. En este cajero no _____ dinero.
8. En España _____ 17 regiones.
9. Aunque no _____ buenas noticias, estoy contento

Figura 3.10. Actividad i) del segundo día de instrucción GC, experimento 1.

El carácter deductivo de esta instrucción, el perfil mecánico de sus actividades y la atención a las formas en aislamiento pueden enmarcarla en lo que convencionalmente se conoce como metodología de corte tradicional y habilitarla, por lo tanto, para servir de contrapunto metodológico al PI en sucesivos experimentos.

Estudio experimental I

4.1. Los informantes

Los sujetos participantes en este proyecto fueron 20 jóvenes italianos, de edades comprendidas entre los 19 y 23 años, estudiantes en la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Università “Gabriele d’Annunzio” di Chieti–Pescara (Italia).

Se trata de un grupo homogéneo en cuanto a la edad, estatus socio-cultural y origen geográfico y lingüístico: todos los alumnos provienen del centro-sur de Italia y poseen como lengua materna el italiano (en la que se expresan habitualmente junto con el dialecto regional correspondiente).

Los informantes cursaban la asignatura anual obligatoria “Lingua Spagnola I”, aunque, al pertenecer a dos licenciaturas diferentes, *Interpreti e Traduttori* y *Lingue e Letterature Straniere*, tuvieron distinto docente. Para todos los informantes la citada asignatura fue el primer contacto formal con la lengua española, pues carecían de exposición significativa alguna al castellano.

El plan de estudios de las carreras de *Interpretación y Traducción y Lenguas y Literaturas Extranjeras* prevé el estudio de dos lenguas extranjeras. La totalidad de nuestros informantes escogió el inglés como primera lengua o “Lengua A” y el español como segunda lengua o “Lengua B”.

La enseñanza de la lengua española en la Università d’Annunzio se articula en dos tipos de instrucción complementarios: por un lado, clases de carácter magistral, relativas al módulo teórico de la asignatura “Lengua Española” e impartidas por el profesor titular de ésta; por otro, clases de carácter práctico, a cargo de los lectores de español. Al concluir el curso, que se desarrolló de octubre a mayo, los alumnos recibieron, en total, 45 horas de instrucción teórica y unas 180 de instrucción práctica. El grado de competencia lingüística requerido para aprobar la asignatura equivale a un nivel A2 del Marco

común europeo de referencia¹.

El módulo teórico es común para las dos clases de las que proceden nuestros informantes: la llamada “classe 11”, la de los estudiantes de la carrera de *Lingue e Letterature Straniere*, y la llamada “classe 03”, la de los estudiantes de *Interpreti e Traduttori*. Sin embargo, cada clase cuenta con su propio lector. En nuestro caso, somos los responsables del lectorado de la “classe 03”.

4.2. Desarrollo de la instrucción

Durante el periodo académico, y tras haber recibido ambas clases el mismo número de horas de instrucción, se afrontó en los lectorados el aspecto gramatical que nos ocupa. Las construcciones existenciales y locativas constituían un aspecto no cubierto por el docente del módulo teórico, por lo que la instrucción ofrecida en el lectorado fue la única que recibieron los informantes.

La instrucción se desarrolló en ambas clases a lo largo de una semana, y se articuló en cuatro sesiones de aproximadamente una hora de duración. Los alumnos de *Lingue e Letterature Straniere* recibieron una instrucción de carácter deductivo, en consonancia con las opciones metodológicas arriba revisadas (cfr. 1.4), que denominamos *atención a las formas*, y que comúnmente se corresponde a grandes rasgos con la metodología de corte tradicional. Tras la presentación del aspecto gramatical, en la que, en la línea de los manuales de ELE arriba revisados (cfr. *Introducción*), se hizo hincapié en la vinculación entre *haber* y *estar* y los elementos que suelen acompañar a estos verbos, se procedió a la realización de actividades estructurales de práctica mecánica o *drills*, consistentes en el rellenado de huecos con el verbo correspondiente (cfr. 3.3). Por su parte, los alumnos de *Interpreti e Traduttori* recibieron la instrucción basada en el procesa-

1. “Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes [...] Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. **Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno**, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas” (Consejo de Europa 2001, la negrita es nuestra): podemos ver cómo se presupone, para este nivel, la capacidad de describir en términos sencillos el entorno del hablante, para lo que se requiere, sin duda, la presentación y localización de los elementos presentes (o ausentes) en dicho entorno.

miento del input que describimos en el capítulo 3. Tras un breve calentamiento y la presentación propiamente dicha del aspecto, mediante la versión pedagógica del mismo arriba expuesta (cfr. 3.1), que aparentemente resultó accesible para los estudiantes, procedimos a la realización de las actividades de input estructurado (cfr. 3.3). Los alumnos trabajaron sea en parejas, sea en pequeños grupos, y las correcciones se realizaron en gran grupo. Las actividades no plantearon problemas de tipo técnico: los aprendices entendieron correctamente las instrucciones y las llevaron a cabo de forma adecuada.

Es relevante señalar que, habiendo sido implementada la instrucción, en ambas clases, durante el horario habitual de las lecciones, su carácter experimental y su vinculación con el estudio que ahora presentamos eran completamente ajenos a los estudiantes.

Transcurridos ocho meses desde el periodo de instrucción, lapso en que seguramente se interiorizan las representaciones mentales del aspecto gramatical tratado elaboradas adecuadamente, por un lado, y se deterioran las creadas de modo inadecuado, por otro, se procedió a la recogida de los datos que constituyen la base de este experimento, para lo cual nuestros informantes realizaron una prueba en la que tuvieron que completar, contando con un máximo de 25 minutos a disposición, tres ejercicios que presentamos abajo. De entre todos 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 de procesamiento funcionan como grupo experimental 1 (en adelante GE). Los informantes procedentes del grupo que recibió instrucción de corte tradicional constituyen el grupo de control (en adelante GC)².

4.3. El test para la obtención de datos

Con la finalidad de medir la adquisición del aspecto gramatical elegido, desarrollamos un test para la recogida de datos. El test consta de dos actividades: la primera consiste en establecer juicios de gramaticalidad y preferencia; la segunda, en una pequeña produc-

2. Usamos esta terminología en razón su utilidad, aun cuando somos conscientes de que lo hacemos de modo impreciso, ya que, al haber recibido instrucción, nuestro grupo de control no lo es estrictamente, sino que se trata, más bien, de otro grupo experimental.

ción escrita semiespontánea. Somos conscientes de que este tipo de test no es completamente coherente con la metodología que hemos experimentado, y de que existen 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 ha parecido una opción válida por dos razones. Por un lado, el tratamiento que hemos desarrollado, basado en el procesamiento del *input*, no está asociado necesariamente a la producción o *output*, la producción o *output*, aspecto este que sí prevé el tratamiento de carácter más tradicional. Por otro lado, nuestros alumnos están 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 favorece a los alumnos de uno u otro tipo de instrucción. Por otra parte, nos resultará particularmente interesante comprobar, a través de la actividad de producción escrita, el rendimiento alcanzado por los alumnos que recibieron instrucción basada en el procesamiento del *input*, pues consideraríamos muy significativo el que tal rendimiento pudiera ser superior al de aquellos alumnos que de hecho trabajaron en la producción de *output*.

Elaboración del test

Por un lado, el test incluye una prueba de producción escrita semiespontánea, en la cual 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. Esta prueba, concebida para favorecer la producción de construcciones existenciales y locativas, fue diseñada sin mayores complicaciones, pues su validez estaba ligada, en nuestra opinión, a la creación de dos viñetas suficientemente ricas en elementos que suscitaran el uso de expresiones existenciales y espaciales.

Por otro lado, las series relativas a los juicios de gramaticalidad y de preferencia, que conforman la primera parte del test, son, sin embargo, el resultado de un proceso continuado de elaboración. En conformidad con la descripción gramatical propuesta y su posterior plasmación en la metodología llevada al aula, se confeccionó un primer borrador de test. Si bien reflejaba adecuadamente la casuística de la oposición entre las construcciones con *haber* y *estar* y recogía los contextos lingüísticos a nuestro juicio relevantes, era preciso



Figura 4.1. Viñetas para la prueba de producción escrita. Experimento 1 y 2.

someterlo a un estudio piloto con hablantes nativos. De la misma forma que no es lícito manipular la realidad lingüística de los hablantes para hacerla encajar en nuestras descripciones o conformarse a nuestros datos, no era lícito en este caso aplicar en la corrección de

los juicios un criterio no compartido de modo espontáneo y natural por un hablante nativo medio. Por otra parte, como es lógico, era preciso eliminar aquellas secuencias propuestas que presentaran particulares dificultades para su procesamiento. Cada borrador de test fue completado por un grupo de 10 hablantes nativos. El borrador sucesivo, elaborado a partir del anterior y de la retroalimentación obtenida, era completado por un nuevo grupo de otros 10 hablantes nativos. Se prefirieron hablantes diversos de vez en vez para evitar que la presentación reiterada de una secuencia juzgada errónea o interpretada de modo distinto al esperado en un primer momento pudiese dar lugar a un fenómeno de “habituación” y a un cambio en la sanción del hablante. Finalmente se llegó a una versión del test cuyos resultados presentaban un grado de homogeneidad entre los hablantes nativos que consideramos satisfactorio y suficiente, y que carecía de ambigüedades o complicaciones de tipo técnico.

Cabe señalar la procedencia peninsular (castellana, concretamente) de los diversos grupos de hablantes nativos que participaron en este estudio piloto, puesto que la variedad de español objeto de estudio en la Universidad de Pescara es precisamente la variedad peninsular norteña. Esta coincidencia soslayó el problema de las eventuales divergencias lingüísticas debidas a la disparidad de las normas.

El test

La primera parte del test está constituida por 40 ítems gramaticales, distribuidos en dos grupos: por un lado, 22 juicios de gramaticalidad; por otro, 18 juicios de preferencia. Las construcciones mostradas en ellos recogen básicamente la casuística que hemos estudiado en la descripción gramatical de la oposición entre *haber* y *estar* en castellano (cfr. 2.3).

Por otra parte, las formas de *haber* y *estar* contenidas en las muestras objeto de juicio están en presente o en imperfecto de indicativo. Hemos evitado la complicación en la morfología verbal y en las referencias temporales para facilitar el procesamiento de las secuencias y permitir así al estudiante concentrar su atención en el significado existencial y locativo de las construcciones propuestas.

Los juicios de gramaticalidad (JG)

Se presenta al informante una serie de 22 secuencias, formadas por una o dos oraciones, que contienen construcciones existenciales y locativas con los verbos *haber* y *estar*. La tarea consiste en emitir un juicio de gramaticalidad o agramaticalidad para cada ítem. Sobre un total de 22 secuencias, 13 resultan ser gramaticales y 9 agramaticales.

Los ítems JG1, JG4, JG12, JG13, JG16 y JG17 recogen **construcciones de *estar* con elementos de carácter indefinido**. Se trata de elementos que constituyen información nueva, y se hallan, por tanto, en su primera mención. Para formar parte de predicados existenciales de función presentativa requerirían el verbo *haber*, y por tanto se trata de secuencias agramaticales.

Los ítems JG2, JG3, JG6, JG7, JG8, JG10, JG11, JG18, JG20 y JG21 recogen **construcciones de *haber* con determinantes definidos**. *Haber* está seguido de artículos determinados que encabezan sintagmas en su **primera mención**, resultando todas las construcciones, por tanto, gramaticales. Los sintagmas que constituyen el complemento directo de *haber* en los ítems JG2, JG7, JG11 y JG21 contienen superlativos: *el menor indicio de culpabilidad*, *la gente más rara que te puedas imaginar*, *la menor posibilidad de que apruebes*, *la mayor concentración de bares*. Los ítems JG3, JG6, JG8, JG10, JG18 y JG20 contienen sintagmas nominales con modificadores. En los casos de JG3, JG8, JG18 y JG20, el núcleo del sintagma nominal encabezado por un artículo determinado está seguido por una subordinada adjetiva: *la similitud que permite afirmar*, *la conciencia de que para obtener algo*, *la relación de que A es parte de B*, *la información contextual básica que permite al receptor interpretar*. En JG6 tenemos un complemento del nombre, *la confusión de siempre*, mientras que en JG10 encontramos un adjetivo antepuesto al sustantivo y al complemento circunstancial de lugar, *los mismos jugadores en los dos partidos del playoff*.

Los ítems JG5, JG9 y JG14 contienen usos de ***haber* con determinantes definidos anafóricos**. Los complementos directos que siguen a *haber* están constituidos por sintagmas presuposicionales que no introducen elementos nuevos en el discurso: *todo el mundo* (JG5) y *la famosa actriz* (JG9), encabezados por artículos determinados, son sintagmas anafóricos en el contexto creado. En JG14 al verbo *haber* sigue un nombre propio claramente presuposicional y definido. Se trata, en los tres casos, pues, de secuencias agramaticales.

Los ítems JG19 y JG22 presentan **casos gramaticales de uso de**

haber con clíticos. Aun cuando, por su particular dificultad y por el carácter fuertemente marcado e infrecuente de los usos, hemos dejado relativamente de lado los clíticos en nuestra descripción gramatical de las construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar* (cfr. 2.3) y consecuentemente en nuestra instrucción (cfr. capítulo 3), hemos querido incluirlos, a título experimental, en dos secuencias de nuestra prueba. En JG19 incluimos el uso del clítico en una construcción relativa, *los hay que no renuncian*; en JG22, el de dos clíticos en una construcción con elementos distribuidos: *los niños, los hay tranquilos y los hay insoportables*. Se trata de dos ítems gramaticales en castellano.

El ítem JG15 presenta *estar* acompañado por un sintagma, encabezado por un numeral, susceptible de recibir una interpretación específica o inespecífica. La información contenida en la segunda parte de la secuencia aclara explícitamente el carácter inespecífico del sintagma. El ítem es, por lo tanto, agramatical, y debería emplearse *haber* en lugar de *estar*.

Los juicios de preferencia (JP)

En esta parte del test se presenta al estudiante una serie de 18 secuencias que contienen la alternativa *haber/estar* y sobre las que habrá de emitirse un juicio de preferencia a favor de uno u otro verbo. En 14 casos la elección correcta es una forma del verbo *haber*, y en 4 casos una forma correcta del verbo *estar*. Es tendencia natural de los informantes faltos del conocimiento necesario repartir de manera equilibrada sus respuestas entre las opciones propuestas. Con este desequilibrio hacia los usos con *haber* consideramos que pueden anularse los efectos negativos de dicha tendencia. Por otra parte, y para evitar los efectos de una eventual preferencia por la primera o la segunda opción propuesta, *haber* y *estar* se alternan en su posición, precediendo *haber* a *estar* en 14 casos y *estar* a *haber* en los restantes 4 casos.

Los ítems JP3, JP4 y JP11 contienen **construcciones con artículos determinados** que encabezan sintagmas en su primera mención. Tales construcciones requieren el uso de formas del verbo *haber*.

Los ítems JP1 y JP9 contienen **construcciones con sintagmas presuposicionales que no introducen elementos nuevos** en el discurso sino que son anafóricos. En JP1 es un artículo determinado el que encabeza el sintagma definido; en JP14 un determinante posesivo

precede al sustantivo que funciona como núcleo del sintagma.

Los ítems JP9 y JP10 constituyen dos secuencias paralelas, en las que se ha de elegir *haber* o *estar* ante un sintagma encabezado por el indefinido *algunos*. En JP10 el sintagma propuesto, *algunos niños que no he visto en mi vida*, impone una lectura no específica del argumento y una interpretación informativa y existencial del sintagma, siendo por tanto *haber* la elección correcta: tales *niños* se hallan en su primera mención. En JP9, por contra, el sintagma propuesto, *algunos de los niños que vimos ayer*, con significado partitivo, impone una interpretación específica y desempeña una función netamente anafórica: los *niños* no se hallan en su primera mención. Es, por tanto, *estar* la elección correcta.

El ítem JP8, vinculado estrechamente a JG12 y JG13, plantea la elección entre *haber* y *estar* ante un sintagma encabezado por el relativo *quien*: *no hay/está quien pueda con eso*. Es el modo verbal, en este caso el subjuntivo, lo que determina la lectura que de tal sintagma ha de hacerse: frente al modo indicativo, informativo y presuposicional, el modo subjuntivo se caracteriza por ser no informativo y no presuposicional (Matte Bon (1992a: 49 y ss.)). Una interpretación presuposicional del sintagma, que exige y presupone la existencia del sujeto, es incompatible con el modo subjuntivo. Consecuentemente, la elección correcta es *haber*, por su carácter neutro respecto a la existencia del sujeto.

El ítem JP5 propone una secuencia interrogativa, encabezada por un sintagma, *cuántas personas*, que puede funcionar como complemento directo si se elige *haber* o como sujeto si se opta por *estar*. La información que se proporciona posteriormente, *¿conocía yo a alguna de ellas?*, aclara que se trata de un caso de primera mención: las *personas* a las que se hace referencia constituyen información nueva, y se presentan por primera vez en el discurso. Por lo tanto, la elección correcta es *haber*.

Los ítems JP6 y JP7 contienen sintagmas encabezados por pronombres indefinidos: *algo para comer* y *nada que hacer*, respectivamente. Se trata de sintagmas que exigen interpretaciones no específicas, y por ello la presencia de *haber* en detrimento de *estar*.

Los ítems JP2, JP12, JP13, JP16, JP17 y JP18 plantean la elección entre *haber* y *estar* ante sintagmas de carácter indefinido. En JP2 y JP17, los sintagmas están encabezados por determinantes indefinidos (*muchos niños*, *tantos puestos libres*); en JP16, el indefinido sigue al sustantivo núcleo del sintagma (*duda alguna*). Los ítems JP12 y JP18

contienen sintagmas cuyo núcleo es un sustantivo en plural, no precedido por modificador alguno (*salas para fumadores, cosas que no se pueden hacer*). Finalmente, un sustantivo en singular (*interés*) constituye el único elemento del sintagma.

En relación con el análisis de los datos, 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 que se hallan en su primera mención. JG2, JG3, JG6, JG7, JG8, JG10, JG11, JG18, JG19, JG20, JG21, JG22, JP3 JP4 y JP11 son, pues, ítems especiales, mientras los 25 ítems restantes son ítems normales.

4.4. El estudio piloto

Como señalábamos arriba (cfr. 4.3), el test que finalmente se empleó para la recogida de datos es el resultado de un proceso continuado de elaboración. Tras someter diversos borradores a examen, mediante la recogida de datos procedentes de hablantes nativos, se llegó a una versión del test que presentaba un grado de homogeneidad suficiente entre hispanohablantes y que carecía de ambigüedades o dificultades técnicas.

De los 40 ítems de que consta la prueba, 37 presentaron un índice de homogeneidad del 100%: todos los hablantes nativos coincidieron en su juicio gramatical o de preferencia, correspondiéndose su elección, naturalmente, con la nuestra. JG7, JG18 y JP3 suscitaron leves divergencias. Se trata de ítems que tienen en común la presencia de sintagmas que, encabezados por artículos determinados, aluden a elementos que se encuentran en su primera mención. Un hablante rechazó JG7, *allí había la gente más rara que te puedas imaginar*; sin embargo, este mismo hablante comentó más tarde que la secuencia realmente no le resultaba “incorrecta”, sino que él no la habría profirido de esa manera. Dos hablantes rechazaron JG18, *entre el conjunto A y el conjunto B hay la relación de que A es parte de B*, para luego realizar un comentario en la línea del hablante anterior: no se trataba tanto de secuencias incorrectas sino de secuencias que personalmente ellos no habrían producido, aun siendo conscientes de que se hallaban presentes en los usos de otros hablantes. En JP3 dos hablantes se decidieron por *estar* en lugar de *haber* en el contexto propuesto, *¿Que por qué te suspendo? Porque entre tu nota y la de tu compañera hay / está*

la diferencia que yo veo entre quien estudia y quien no estudia. Como en los casos anteriores, justificaron su elección aludiendo a sus propios usos y no tanto a la corrección de la secuencia. Resulta muy significativo el hecho de que estos 5 casos de divergencia respecto a nuestra previsión se encuentran en los resultados de 4 alumnos distintos: 3 alumnos presentan un solo caso de divergencia en 40 ítems, y un alumno presenta dos casos (JG18, JP3). Este hecho revela que los tres hablantes que rechazaron en un caso el uso del verbo *haber* ante artículos determinados, lo aprobaron en los otros 14 casos en los que este uso se hallaba presente. No existe, pues, consistencia alguna para afirmar que exista una divergencia real entre la norma que manejan estos tres hablantes y la nuestra. Por su parte, el alumno que rechazó *haber* ante artículos determinados en 2 ítems, lo aceptó en otros 13; significativamente, rechazó JP3, que presenta un núcleo de sintagma nominal encabezado por un artículo determinado y seguido por una subordinada adjetiva, pero aceptó JG3, que presenta una construcción idéntica. Como señalábamos en la *Introducción* (cfr. capítulo 1), el uso de *haber* con artículos determinados parece ganar poco a poco mayor difusión y aceptación, y el hecho de que tal construcción se encuentre en un momento de cambio lingüístico explica seguramente las dudas de los hablantes. En cualquier caso, de los 400 juicios expresados por los hablantes que realizaron la prueba, 395 concordaron con nuestras previsiones, un dato que nos llevó a considerar la prueba como satisfactoria y válida para nuestro estudio.

4.5. Realización del test

Transcurridos 8 meses desde el periodo de instrucción, se procedió a la realización de la recogida de datos. Los dos grupos de informantes, el grupo experimental y el grupo de control, compuestos cada uno por diez alumnos, fueron reunidos en una misma aula. Tras aclarar que los resultados no se harían públicos y que la prueba no se hallaba vinculada a la actividad académica de la universidad, se proporcionó la información necesaria para la realización del test: tarea por realizar en cada prueba, tiempo disponible (25 minutos para las tres pruebas), posibilidad de realizar consultas relativas al léxico desconocido. Ambos grupos completaron a continuación el test dentro del tiempo máximo previsto, sin que se produjeran incidencias reseñables.

4.6. Presentación de los resultados del estudio experimental I

4.6.1. Descripción de los resultados

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%.

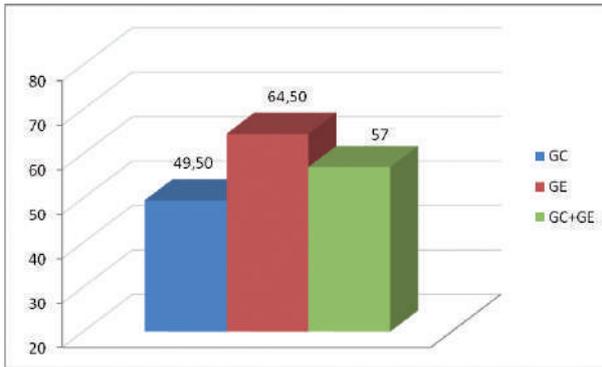


Figura 4.2. Resultados en la prueba de juicios (JG+JP). Experimento I.

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.

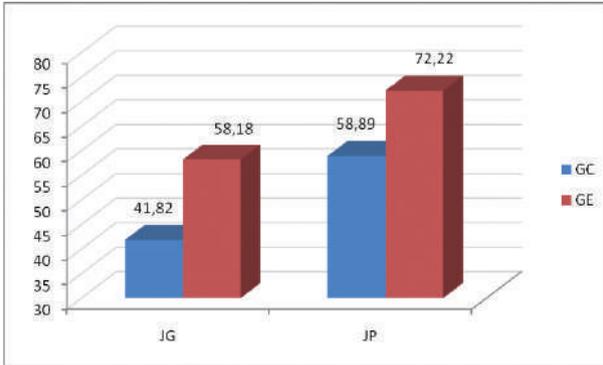


Figura 4.3. Resultados por grupos y tipo de juicio. Experimento I.

Los informantes de ambos grupos, considerados en su conjunto o por separado, hallaron mayores dificultades para la resolución de los ítems de los JG, respecto a los ítems de JP. En el caso del GC, la diferencia se sitúa en 17,07 puntos porcentuales; en GE, en 14,04 y en el conjunto de los informantes, en 15,56.

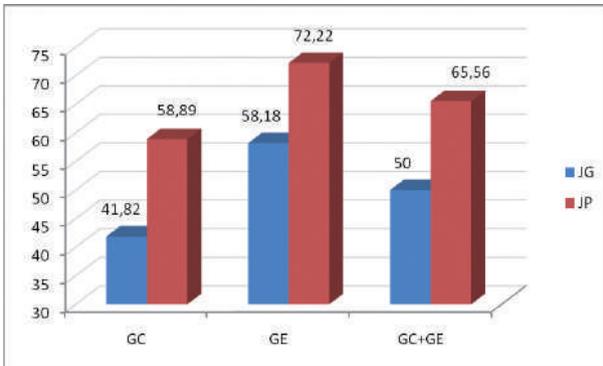


Figura 4.4. Resultados por grupo en JG frente a JP. Experimento I.

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.

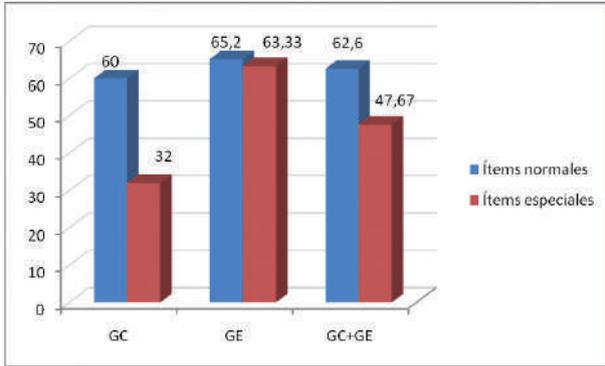


Figura 4.5. Resultados por grupo en ítems normales / ítems especiales. Experimento I.

Las curvas generadas con las puntuaciones obtenidas por el GC y el GE, además de poner de manifiesto el mayor índice de corrección alcanzado por GE, reflejan un comportamiento diverso de los grupos ante los 40 juicios que componen esta parte del test.

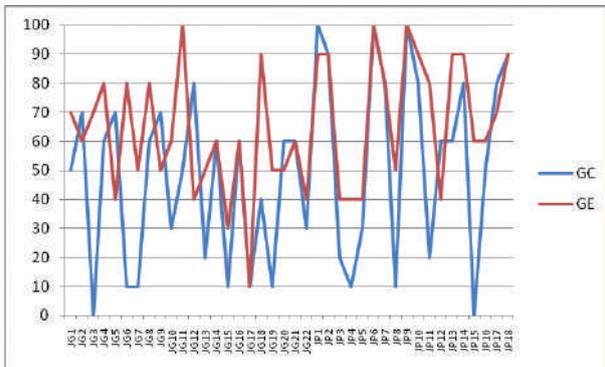


Figura 4.6. Puntuaciones de GC y GE en los 40 ítems de la prueba de juicios (JG+JP). Experimento I.

Los ítems que presentan las mayores diferencias en índice de corrección entre ambos grupos son JG₃ y JG₇ (80 puntos porcentuales en favor de GC), JP₁₁ y JP₁₅ (60 puntos en favor de GC) y JG₁₁ y JG₁₈ (50 puntos en favor de GE). Con la excepción de JP₁₅, se trata en todos los casos de ítems especiales.

Si se examinan los ítems que más dificultades han planteado a los informantes, cabe destacar JG₁₇, un ítem normal, para el que solamente uno de los 20, perteneciente al GE, proporcionó la respuesta correcta. La siguiente tabla resume la situación de los ítems más problemáticos:

Cuadro 4.1. Ítems más problemáticos en la prueba de juicios (JG+JP). Número de respuestas correctas por grupo. E=ítem especial, N=ítem normal. Experimento 1.

	JG ₁₇ (N)	JG ₁₅ (E)	JP ₄ (E)	JG ₇ (E)	JG ₁₉ (E)	JP ₃ (N)	JP ₈ (E)	JP ₁₅ (N)
GC (máx.=10)	0	1	1	1	1	2	1	0
GE (máx.=10)	1	3	4	5	5	4	5	6
Total (máx.=20)	1	4	5	6	6	6	16	6

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.

4.6.2. Comparaciones entre variables y grupos

Con el objeto de determinar si los resultados de un grupo difieren significativamente de los del otro grupo, 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.

Para facilitar la lectura de los datos, se ha optado por desglosar cada pregunta de investigación, respondida mediante una prueba U,

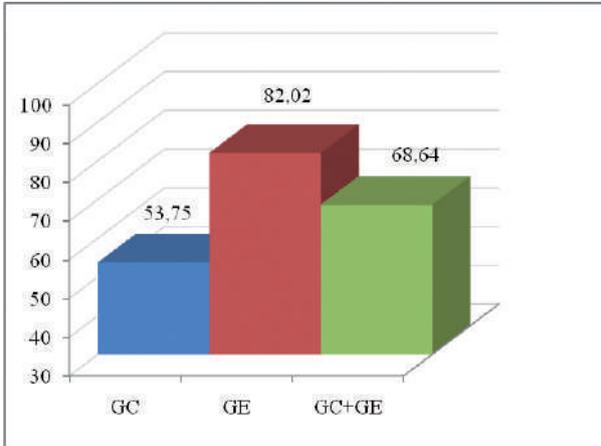


Figura 4.7. Resultados por grupo en la PPE. Experimentor.

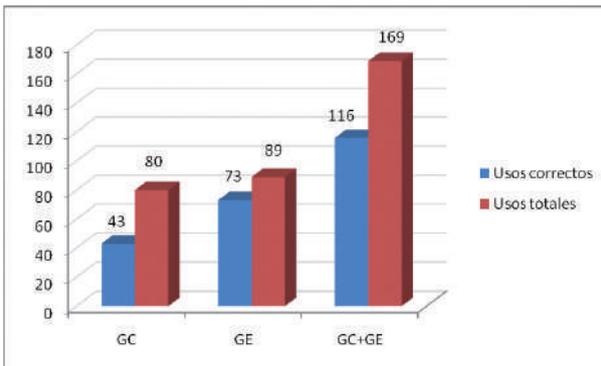


Figura 4.8. Número de usos correctos y usos totales por grupo en la PPE. Experimento I.

con su tabla y gráfico correspondiente. Se seguirá este procedimiento, de aquí en adelante, para la presentación de todos los resultados.

Contraste GC / GE

¿Obtiene GE resultados significativamente mejores que GC en JG / en JP / en el conjunto de la prueba de juicios?

Mediante la prueba U de Mann–Whitney puede señalarse que 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.

Cuadro 4.2. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en las pruebas de juicios. Experimento 1.

	Índice de co- rrección JG	Índice de co- rrección JP	Índice de correc- ción JG+JP
U de Mann–Whitney	14,500	8,000	5,500
W de Wilcoxon	69,500	63,000	60,500
Z	-2,706	-3,249	-3,386
Significación asintótica (bilateral)	,007	,001	,001

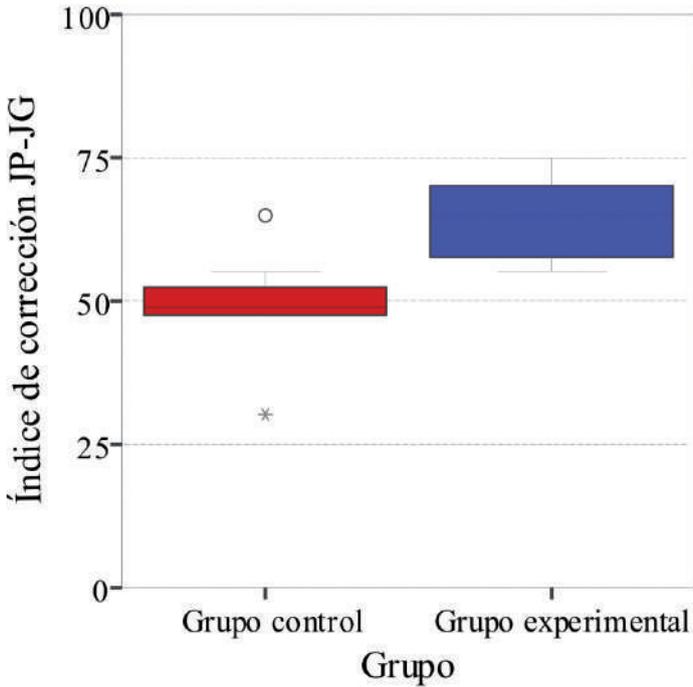


Figura 4.9. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección en la prueba de juicios (JG+JP). Experimento 1. [Diagrama de cajas de Tukey. Las cajas representan los resultados obtenidos por los individuos de cada grupo situados entre el primer y el tercer cuartil. La línea horizontal de la caja muestra la mediana. Las líneas indican los puntos más extremos. Los círculos y asteriscos muestran los valores atípicos y extraños, que son valores outliers moderados, situados fuera de $3/2$ veces el recorrido intercuartílico de los extremos de la caja.]

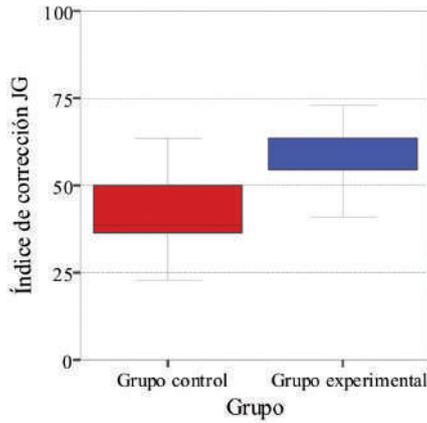


Figura 4.10. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección en JG. Experimento 1.

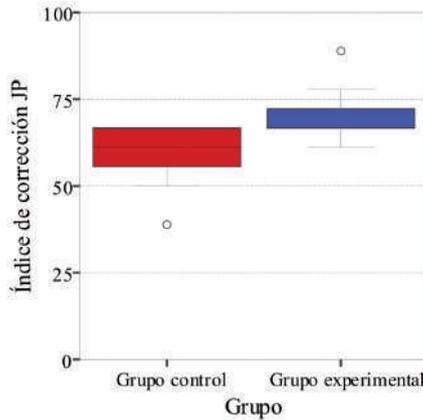


Figura 4.11. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección en JP. Experimento 1.

¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en los JG y los JP por GC+GE / GC / GE?

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.

Cuadro 4.3. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en JG y JP. Experimento 1.

	Índice de corrección GC+GE	Índice de corrección GC	Índice de corrección GE
U de Mann–Whitney	77,500	14,000	12,500
W de Wilcoxon	287,500	69,000	67,500
Z	-3,327	-2,749	-2,855
Significación asintótica (bilateral)	,001	,006	,004

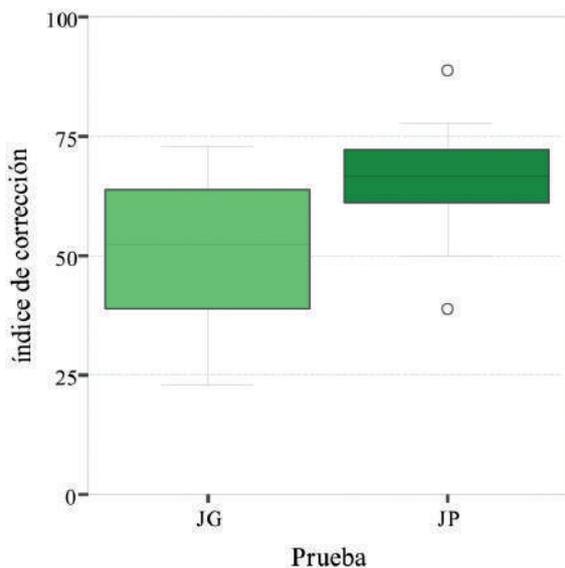


Figura 4.12. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en JG y JP. Experimento 1.

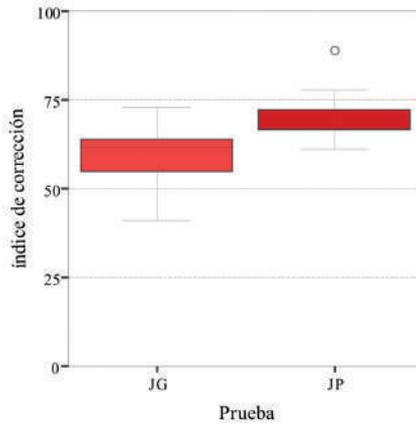


Figura 4.13. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC en JG y JP. Experimento 1.

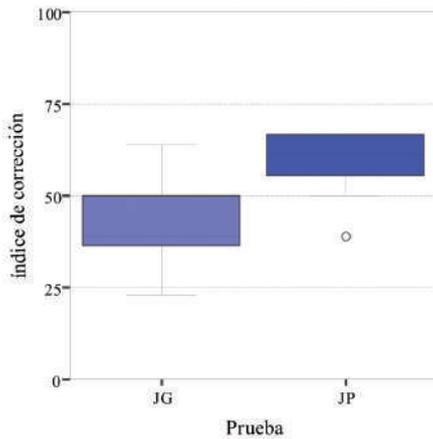


Figura 4.14. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GE en JG y JP. Experimento 1.

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*.

¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en los ítems especiales GC frente a GE?

El GE ha obtenido, de acuerdo con los resultados de la prueba U de Mann–Whitney, un índice de corrección en los ítems especiales de la prueba de juicios significativamente más alto que el GC ($p=0,001$).

Cuadro 4.4. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en los ítems especiales. Experimento I.

	Índice de corrección en ítems <i>especiales</i> (JG+JP)
U de Mann–Whitney	5,500
W de Wilcoxon	60,500
Z	-3,391
Significación asintótica (bilateral)	,001

¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por GC y GE en la prueba de producción escrita (PPE)?

La significación asintótica ($p=0,001$) indica que existen diferencias significativas en el índice de corrección de las pruebas PPE entre los dos grupos, de forma que el GE obtiene un índice de corrección significativamente más alto que el GE.

Contraste JP / JG / Juicios / PPE

¿Existen diferencias significativas entre el índice de corrección obtenido por conjunto de los informantes (GC+GE) en las pruebas de juicios (JG+JP) y en la prueba de producción escrita?

Existen diferencias significativas entre los dos tipos de pruebas ($p=0,035$). El índice de corrección alcanzado en la PPE es de forma

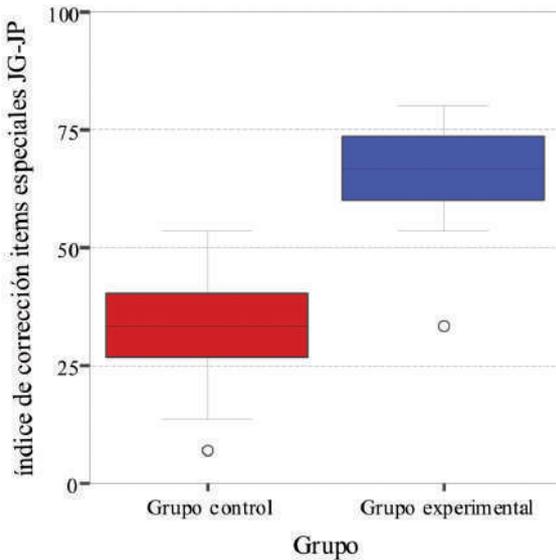


Figura 4.15. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en los ítems especiales. Experimento 1.

Cuadro 4.5. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en PPE. Experimento 1.

	Índice de corrección
U de Mann–Whitney	8,000
W de Wilcoxon	63,000
Z	-3,178
Significación asintótica (bilateral)	,001

estadísticamente significativa más alto que el índice de corrección alcanzado en los juicios.

¿Existen diferencias significativas entre el índice de corrección obtenido por GC en las pruebas de juicios (JG+JP) y en la prueba de producción escrita?

También limitándonos al GC existen diferencias significativas entre los dos tipos de pruebas ($p < 0,001$). La significación, como

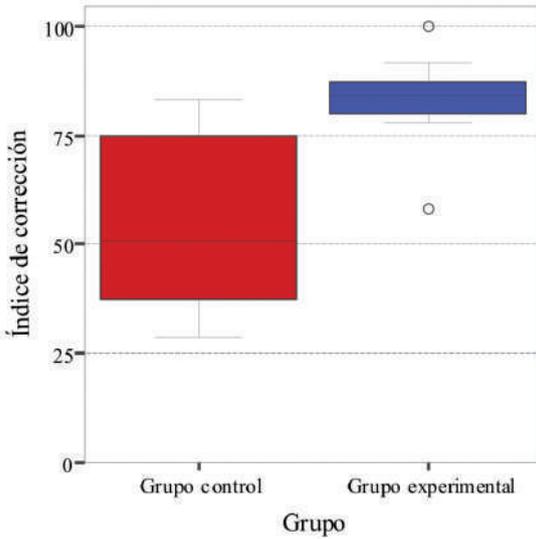


Figura 4.16. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en PPE. Experimento I.

Cuadro 4.6. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en PPE. Experimento I.

	Índice de corrección
U de Mann–Whitney	122,000
W de Wilcoxon	332,000
Z	-2,112
Significación asintótica (bilateral)	,035

puede observarse en el diagrama de cajas, es alta.

¿Existen diferencias significativas entre el índice de corrección obtenido por GE en las pruebas de juicios (JG+JP) y en la prueba de producción escrita?

En este grupo no se identifican diferencias significativas entre juicios y PPE ($p=0,226$).

El estudio experimental I representa una primera fase de la pre-

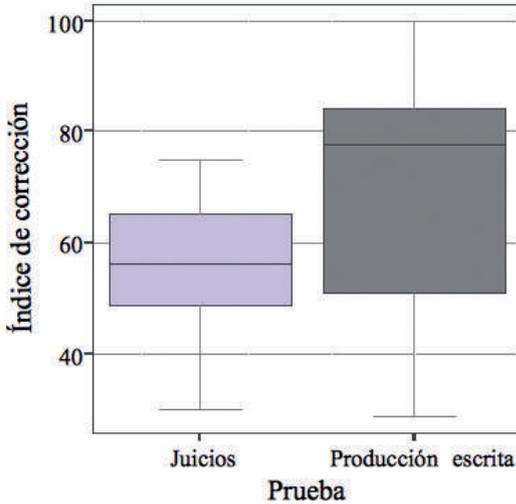


Figura 4.17. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en Juicios / PPE. Experimento 1.

Cuadro 4.7. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. Resultados de GC. Variable de contraste: Juicios / PPE. Experimento 1.

	Índice de corrección
U de Mann–Whitney	1,000
W de Wilcoxon	56,000
Z	-3,721
Significación asintótica (bilateral)	,000

sente investigación, complementada con el estudio experimental 2, sucesivo en el tiempo y descrito en el capítulo que sigue. Los resultados de ambos experimentos se analizan conjuntamente y en profundidad en el capítulo 6.

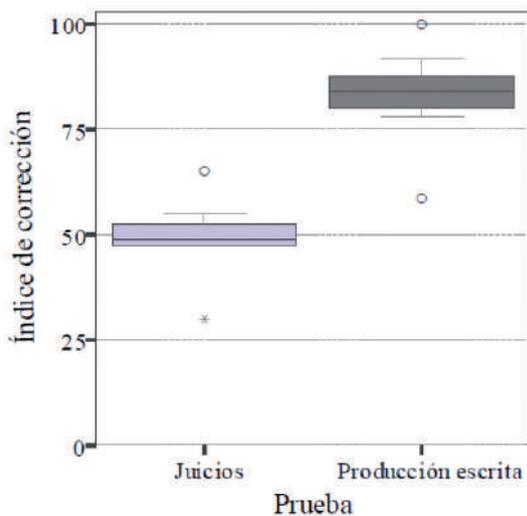


Figura 4.18. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC en Juicios / PPE. Experimento 1.

Cuadro 4.8. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. Resultados de GE. Variable de contraste: Juicios / PPE. Experimento 1.

	Índice de corrección
U de Mann–Whitney	34,000
W de Wilcoxon	89,000
Z	-1,211
Significación asintótica (bilateral)	,226

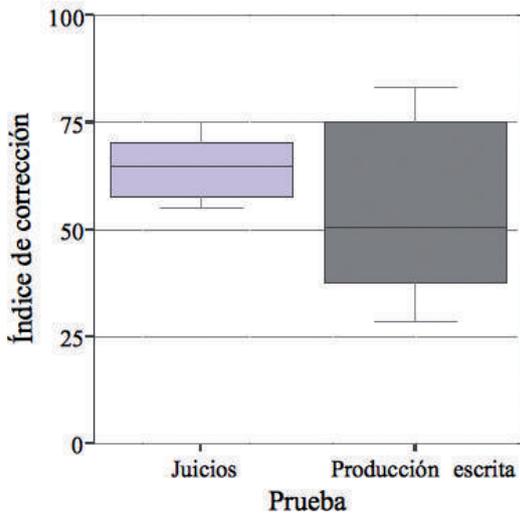


Figura 4.19. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GE en Juicios / PPE. Experimento 1.

Estudio experimental 2

5.1. Motivación del estudio: del experimento 1 al experimento 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 los estudiantes que habrían de servirnos como 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 dos grupos, que funcionarían como grupo experimental y grupo de control, se asumió una homogeneidad que no fue refrendada a través de un test. El experimento 2 habría, pues, de garantizar una homogeneidad de base.

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: más allá de los efectos instantáneos de la instrucción, tales resultados 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, considerados éstos no solo en conjunto sino también por grupos. En ese sentido, el experimento 2 habría de contar con un test inmediatamente posterior al periodo de instrucción y con un posttest 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 instruc-

ción de procesamiento en los distintos tipos de tareas. Asimismo, el experimento 2 habría de establecer criterios más rigurosos a la hora de calificar las producciones de los informantes, a la vista de la dificultad de la evaluación.

El experimento 1 se había servido de informantes con una experiencia en el aula de español cercana a las 225 horas. Hemos visto arriba (cfr. capítulo 1) que 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.

5.2. Los informantes y el desarrollo de la instrucción

Los participantes en este estudio fueron 26 jóvenes italianos, de edades comprendidas entre los 20 y los 25 años, estudiantes en la *Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras* de la *Università Gabriele d'Annunzio di Chieti-Pescara* (Italia), repartidos entre la licenciatura de *Interpreti e Traduttori* y *Lingue e Letterature Straniere*.

En el año académico en que participaron en este estudio, todos cursaban la asignatura de *Lengua Española II*, que prevé, entre octubre y mayo, 45 horas de instrucción teórica a cargo de un docente y unas 180 horas de instrucción práctica a cargo de un lector nativo. Partiendo de un A2, el nivel que ha de ser alcanzado por los estudiantes a la conclusión de la asignatura corresponde a un B2 del Marco común de referencia europeo.

A mediados del periodo académico comenzaron a implementarse los dos tratamientos metodológicos previstos. En un primer momento, los estudiantes de la licenciaturas de *Interpreti e Traduttori* y de

Lingue e Letterature Straniere recibieron una misma sesión teórica, de 90 minutos de duración, acerca de las construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar*. Se suministró la versión pedagógica explícita que desarrollamos a partir de nuestra descripción gramatical (cfr. capítulo 2), de la que damos cuenta en 4.1. En los días sucesivos, la clase de los alumnos de *Interpreti e Traduttori* trabajó, durante dos sesiones de una hora de duración cada una, el aspecto gramatical objeto de estudio mediante las actividades preparadas bajo los criterios de la AF y el PI, que describimos en 3.2. Por su parte, la clase de los alumnos de *Lingue* trabajó, en las mismas condiciones, sirviéndose de una serie de actividades preparadas bajo los criterios de la metodología de corte “tradicional” (cfr. 1.1.4, 3.3).

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, de los cuales recoger datos para nuestro estudio, 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 *Lingua Española I* una calificación de entre 22 y 27 puntos, sobre un máximo de 30¹: el carácter fuertemente restrictivo de este criterio responde a la necesidad de garantizar un fuerte equilibrio en la competencia del conjunto de los informantes; 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 precedente y el inicio del curso en que se desarrolló el estudio. 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 Grupo Experimental (en adelante GE), mientras que 13 alumnos pertenecientes a la clase que recibió instrucción de corte tradicional constituyeron el Grupo de Control (en adelante GC).

1. El sistema de calificaciones vigente en la universidad italiana asigna al estudiante una puntuación que oscila entre los 18 y los 30 puntos, requiriéndose un mínimo de 18 para aprobar la asignatura.

5.3. El test para la obtención de los datos

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 podía 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 examinados en el marco teórico del aspecto gramatical, en función del grado de dificultad que plantearon a los informantes. 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, cfr. 4.3).

Con el objetivo de obtener información acerca de los efectos de nuestra instrucción, basada en los principios del PI, 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 (cfr. 2.3) 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.



Figura 5.1. Viñetas para la prueba de producción oral. Experimento 2, fase test.

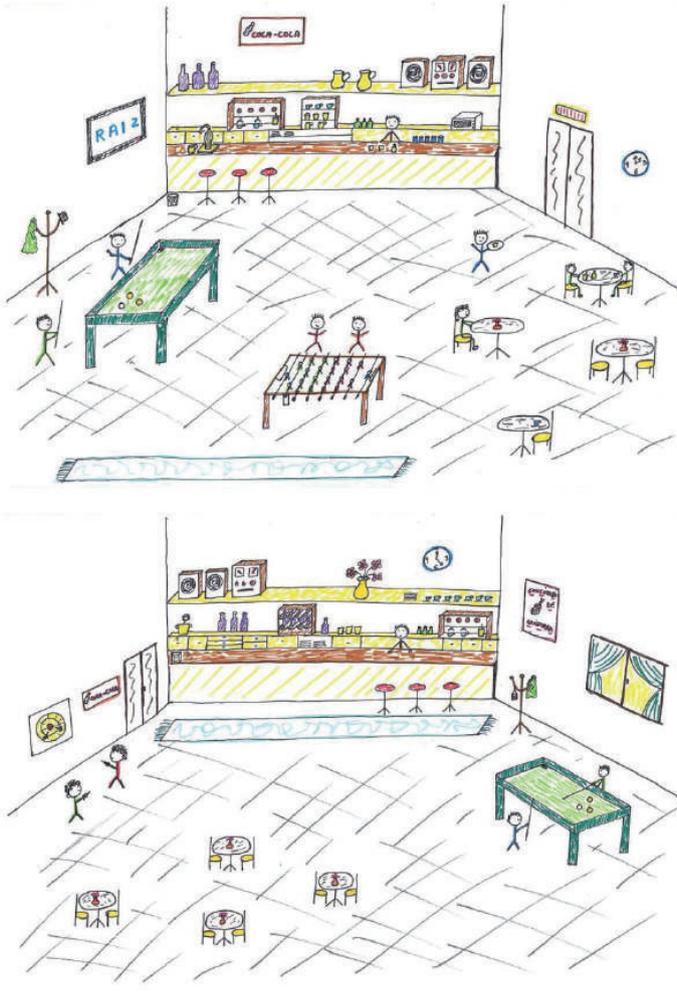


Figura 5.2. Viñetas para la prueba de producción oral. Experimento 2, fase posttest.

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.

5.4. Realización del test

Transcurrida una semana desde el final del periodo de instrucción, se procedió a una primera recogida de datos. Tras precisar que los resultados de las pruebas no se harían públicos y que la prueba no se hallaba vinculada en modo alguno a la actividad académica de la universidad, los informantes recibieron la información práctica necesaria para la realización del test, así como las aclaraciones relativas al léxico necesario. El tiempo disponible para la realización de las pruebas de juicios y de la prueba de producción escrita fueron, como en el primer experimento, 25 minutos. A continuación, se procedió a grabar las producciones orales.

A distancia de un mes, se repitió el procedimiento, obteniéndose así una segunda toma de datos.

5.5. Presentación de los resultados del estudio experimental 2

5.5.1. Premisa: de la complejidad del análisis cuantitativo de los datos.

La corrección de ejercicios de corte estructural con las construcciones existenciales y locativas es tarea relativamente fácil. En efecto, las dos series de juicios (de gramaticalidad y de preferencia) que abren nuestro test para la obtención de datos no plantean problemas, y la mayor dificultad radica en la propia elaboración de las oraciones ante las que los informantes han de pronunciarse. Por el contrario, la corrección y análisis de las producciones semilibres orales y escritas pone al descubierto toda la complejidad del uso de los operadores existenciales y locativos en castellano, que rebasa ampliamente 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. En principio, bastaría 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. En otras palabras, no todas las primeras menciones están presentes en el cotexto. Se antoja imprescindible establecer si a los ojos del hablante estas primeras menciones existen, y de qué manera han tenido lugar. En ocasiones, una primera mención genérica a varios elementos puede dar lugar a una segunda mención específica:

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

[experimento 2 — posttest — PPE — GC8]

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.

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:

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

[experimento 2 — posttest — PPE — GE₃]

Deshaciendo *de facto* la homorreferencialidad de los elementos presentes en ambas viñetas, el informante puede servirse de dos primeras menciones, lo cual simplifica notablemente la tarea.

Entre estos dos casos extremos, recorren los usos dudosos o ambiguos de los informantes toda una serie de problemas de interpretación de las producciones orales y escritas. La imposibilidad de acceder a la “caja negra” del hablante obliga a un ejercicio de reconstrucción y elaboración de hipótesis difícilmente demostrables. En este ejercicio, por otra parte, junto la posible influencia de las estrategias comunicativas de las que se sirven los aprendientes de una lengua extranjera, es verosímil que jueguen un papel no desdeñable la lengua materna de los informantes, el italiano, y ciertas transferencias de instrucción. En este sentido, damos cuenta de un fenómeno relativamente sorprendente. La frecuencia de las construcciones con *estar* puede verse incrementada por la influencia del abundante uso que la lengua italiana hace de los artículos determinados, en contextos donde el español no se sirve de ellos:

(106) C'è la farina? / ¿Hay harina?

(107) Ce l'hai la macchina? / ¿Tienes coche?

Sin embargo, la escasa presencia en las producciones de nuestros informantes de estructuras con *haber* junto a sintagmas definidos difícilmente se explica sin recurrir a una transferencia de instrucción (Selinker 1972): como señalamos arriba, la metodología de la enseñanza a la que estuvieron expuestos nuestros informantes se basaba en la prohibición de emplear artículos determinados junto a *haber*. Tal prohibición, profundamente interiorizada, y no erradicada por nuestro tratamiento, explicaría la ausencia de tales secuencias.

Finalmente, y antes de pasar revista a los criterios de corrección, resulta pertinente señalar cómo nuestra calificación de las pruebas de producción se limita a dar cuenta del grado de corrección en el uso de las estructuras de que se ocupa el presente estudio. En ningún caso se pretende evaluar en qué medida el informante resuelve satisfactoriamente una tarea de tipo comunicativo, la descripción de las diferencias entre dos viñetas, puesto que, por un lado, cuenta para ello con otras herramientas lingüísticas a su disposición (correcta o incorrectamente empleadas), y no necesariamente ha de servirse de estructuras existenciales y locativas con *haber* y *estar*, como vemos en

(108) Sobre el pavimento podemos notar tres cds y un balón
[experimento 2 — test — PPE — GC1]

y, por otro lado, un correcto uso de las estructuras que nos ocupan no garantiza producción de un texto comunicativamente efectivo.

5.5.2. Criterios de corrección de las pruebas de producción

El examen del corpus de textos orales y escritos generado por los informantes durante el desarrollo de las pruebas de producción del test y del posttest requiere un conjunto de criterios de análisis claros y coherentes. A la luz de las dificultades concretas de interpretación que planteaban los 104 textos arrojados por el estudio, y en consonancia con la descripción gramatical ilustrada en el marco teórico (*cf.* 2.3), se tomaron decisiones que llevaron al establecimiento de ciertos criterios de análisis que a continuación exponemos², acompañados por ejemplos extraídos del corpus.

1) *Rechazo de los marcos semánticos* 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

(109) en la segunda **está el cine Avenida**
[experimento 2 — test — PPO — GC13]

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

(110) En la primera figura **está la iglesia**
[experimento 2 — test — PPO — GC6]

2. Considerando que nuestra atención se centra en las estructuras existenciales y locativas con *haber* y *estar*, los eventuales errores de tipo léxico (ej. *reloje* por *reloj*) resultan irrelevantes cuando las referencias denotadas son reconstruibles.

la presuposición si 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. . .”. A la luz de las consideraciones que siguen, sin embargo, queda descartado este uso de los marcos semánticos en las construcciones de nuestros informantes.

Como señalábamos arriba (cfr. 2.3.1), las construcciones locativas con *estar* presentan una estructura *tema–rema*. 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* + 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 rema 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.

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. La semántica cognitiva, que intenta “dar cuenta de la interacción entre lo que tradicionalmente se entiende como significado “de diccionario” y los conocimientos enciclopédicos” (Cuenca y Hilferty 1999: 23), ha dado lugar a conceptos parcialmente coincidentes, como el de *modelo cognitivo idealizado* (*Idealized cognitive model*) (Lakoff 1987), *dominio cognitivo* (*cognitive domain*) (Langacker 1987, 1991), *marco* (*frame*) (Fillmore 1985), *espacio mental* (*mental space*) (Fauconnier 1994) o *guión* (*script*). La conceptualización que para *frame* propone Vyvyan Evans (2007: 85) en su *Glossary of Cognitive Linguistics* 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.

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 mismo³.
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

3. Los trabajos de Barsalou (1999, 2009, entre otros) profundizan, desde la psicología cognitiva, en la entidad y configuración de los marcos, así como en su funcionamiento y su relación con el lenguaje.

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 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. No siendo posible recurrir a los propios informantes del estudio, trató indirectamente de reconstruir para cada ámbito un marco conceptual verosímil considerado el perfil de los estudiantes que participaron en el estudio. Para ello, se recogieron datos de 25 colaboradores pertenecientes a la promoción posterior a la de los informantes cuyas producciones analizamos. Se pidió a cada estudiante que escribiera los tres primeros elementos (de cualquier tipo: personas, objetos, edificios, etc.) que se le vinieran a la cabeza al imaginar cada uno de los tres ámbitos. El bajo número de elementos requerido obedece al intento de obtener, para el conjunto de los 25 estudiantes, un número limitado de miembros fuertemente prototípicos. Se evitaba así la dispersión y la excesiva presencia de elementos periféricos que un estudio piloto anterior, en el que el número de elementos requerido ascendía a 5, había generado.

Una dificultad insoslayable radica en el componente lingüístico de los marcos semánticos. El intento de reconstruir el marco del informante medio pasa por requerir los elementos prototípicos en la lengua materna: de otra manera, entre el potencial marco y los resultados de la prueba media el potente filtro de la competencia lingüística en castellano y, más concretamente, de la competencia léxica. Sin embargo, las producciones de los informantes que evaluamos se hallan, evidentemente, en castellano. Para poder servirnos de los datos recogidos de los 25 colaboradores, hemos traducido, con la mayor fidelidad posible, del italiano al castellano.

La posibilidad de encontrarnos ante casos de activación de un marco semántico exige, por un lado, que los elementos localizados formen parte, verosíblemente, del marco semántico en cuestión, para lo cual los datos recogidos nos sirven de guía razonable; 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. A continuación agrupamos los usos tipológicamente y proporcionamos ejemplos de cada uno⁴:

- Se registran en un mismo texto usos de *estar* + SNdet constituidos por elementos verosíblemente prototípicos junto a usos en que los SSNN contienen sustantivos con escaso o nulo índice de prototipicidad:

(III) está la radio. . . están los libros. . . **está la paraba**
[experimento 2 — test — PPE — GC7]

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

(II2) está la tèle. . . **está la diana**
[experimento 2 — posttest — PPO — GE9]

Como en el ejemplo anterior, resulta poco verosímil la presencia de una diana en un modelo cognitivo idealizado. Por incoherentes, se consideran erróneos estos usos.

- Se registran usos de *estar* + SNdet constituidos por elementos verosíblemente prototípicos que conviven con estructuras existenciales con *haber* + SNindet (o incluso con estructuras *estar* + SNindet) que hacen referencia a elementos igualmente prototípicos:

(II3) está la radio. . . **hay un ordenador**
[experimento 2 — test — PPE — GE9]

4. Por exigencias de espacio, nos limitamos aquí a reproducir los usos aislados, que habrán de ser contextualizados mediante la consulta del texto completo correspondiente en el anexo que contiene la transcripción completa de las producciones.

De nuestros datos, y en consonancia con la intuición común, emerge que el ordenador no posee un menor grado de prototipicidad que la radio para el marco semántico HABITACIÓN DE ADOLESCENTE.

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

[experimento 2 — posttest — PPO — GE6]

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

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

[experimento 2 — posttest — PPO — GE7]

No nos encontramos ante un una activación del marco semántico sino ante usos vacilantes de estructuras no adquiridas perfectamente.

- Registramos en algunos textos usos aislados de *estar* + SNdet, que no pueden justificar la presuposición de activación de un marco semántico.

(116) **hay un una diana. . . hay una barra. . . está el equipo de música. . . hay dos alfombra, y un billar.**

[experimento 2 — posttest — PPO — GC3]

- Registramos casos en que la decisión sobre su corrección o incorrección se apoya en nuestras presuposiciones acerca del conocimiento del mundo que poseen los informantes:

(117) **está la tienda de Armani. . .**

[experimento 2 — test — PPO — GC8]

Por un lado, rechazamos la posibilidad de hallarnos ante un marco semántico activado, puesto que una tienda de tal cadena en particular no resulta, a nuestro juicio, prototípica. Por otro lado, consideramos que el informante no ignora que la marca Armani posee una cadena de tiendas, de la cual formaría parte virtualmente el establecimiento propuesto en la viñeta. No tratándose, pues, de un ejercicio comercial único y singular, resultaría natural referirse al mismo mediante una estructura existencial con haber del tipo “hay una tienda de Armani”, en lugar de la estructura empleada por el informante, que sancionamos como incorrecta.

- Por último, registramos casos en los cuales son ciertos elementos contextuales los que permiten constatar que el pre-sunto marco semántico no se encuentra activo:

(118) ... está el equipo de música... **hay cuatro mesas**... está el camarero

[experimento 2 — posttest — PPO — GC5]

(119) está el museo de arte moderno y la librería... **hay dos coche**

[experimento 2 — test — PPO — GC6]

Más allá de la presencia de la construcción existencial con un SNdet que contiene un elemento prototípico, *mesas* o *coche(s)*, la existencia del numeral nos indica que se está describiendo exactamente lo que se ve, y no confrontando la imagen con un marco semántico activo.

2) *Dobles primeras menciones* La inseguridad ante el juego referencial de primera y segunda mención en estructuras existenciales y locativas activa en diversos informantes un mecanismo de *evitación*: los informantes se han servido de una estrategia (o estratagema) comunicativa muy precisa, consistente en simplificar la tarea aferrándose a una estructura que saben correcta, y repitiéndola sistemáticamente, haciendo caso omiso de la realidad pragmática. Si bien en algún caso detectamos un correcto uso de los mecanismos de la primera mención existencial y segunda locativa, como en

(120) en el primer dibujo **hay un televisor** y en el segundo **no está el televisor**

[experimento 2 — posttest — PPO — GE3]

en numerosos casos, sustrayéndose a la homorreferencialidad de las imágenes presentadas, esto es, la identidad de los espacios y los elementos representados y contrapuestos, sobre la cual fueron advertidos, diversos informantes construyen dos listas paralelas de afirmaciones acerca de la existencia o ausencia de elementos:

(121) 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**

[experimento 2 — posttest — PPE — GE8]

- (122) [En el primer dibujo] [**h**]ay un bar restaurante [...] en el segundo dibujo **hay** una biblioteca muy grande y al lado **un bar restaurante**

[experimento 2 — test — PPO — GC5]

De esta manera, configuran dos ámbitos de primera mención con *haber*, evitando las construcciones locativas con *estar* y, por ende, simplificando notablemente la tarea. 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 erróneas las estructuras, porque ateniéndonos a los principios operativos propuestos y a cuanto hemos afirmado acerca de la intención comunicativa subyacente del hablante, tales estructuras podrían ser correctas. Las consecuencias prácticas para nuestro estudio son evidentes: el alto grado de corrección en las construcciones existenciales 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 del mecanismo de la primera y segunda mención. 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.

3) “*No hay un/una...*” Encontramos ciertos usos, en los que el informante se sirve de una estructura existencial con *no + haber + un/una*, que provocan una cierta extrañeza. A la vista de los contextos de aparición, y de la presumible intención comunicativa de los informantes en cada caso, interpretamos que *un/una* no son aquí portadores de un valor numeral, es decir, no singularizan un objeto, sino que aportan básicamente un valor cuantificador: indican una cantidad nula de objetos.

- (123) en la primera imagen hay. . . **no hay un carro** de los bomberos
mientras en la segunda **hay carros de los bomberos**
[experimento 2 — test — PPO — GC12]

Con este valor, el hablante nativo se serviría probablemente del adjetivo *ningún/ninguna*. A pesar de su carácter inusual, consideramos el uso como correcto. Es preciso señalar, por otra parte, que no todos los usos de *no + haber + un/una* responden a esta interpretación. En el ejemplo siguiente, el valor de *un* es eminentemente numeral:

- (124) a la derecha de la ventana **no hay un reloj** como en el primer dibujo
[experimento 2 — test — PPE — GC4]

4) *Elipsis con estar + SNdet* Hallamos en el corpus casos de elisión como el siguiente:

- (125) En el primero cuarto **está la radio sobre la estantería, y en el segundo no**
[experimento 2 — test — PPE — GC7]

La segunda proposición presenta una elipsis, bajo la que se esconde una estructura locativa. Reconstruyendo la elipsis como

- (126) *en el segundo no *está la radio (sobre la estantería)*,

es decir, con el orden V+ SN, tendríamos un caso de locativa con *estar* opuesto a la construcción existencial con *haber*. Por el contrario, reconstruyendo la elipsis como

- (127) *en el segundo *la radio no está (sobre la estantería)*,

estaríamos ante una construcción locativa SN+V. que no compite con las existenciales con *haber* y, por tanto, queda fuera de nuestro análisis.). En italiano tendríamos “c’è la radio sullo scaffale, nel secondo no (*non c’è la radio)”, de manera que el orden vendría a ser V+SN. Optamos por una lectura paralela de ambas proposiciones, y, consecuentemente, por un orden V+SN que sitúa la estructura elidida dentro de nuestro análisis.

5) *Segunda mención con primera implícita*: Como señalábamos arriba (cfr. 6.5.1, ejemplo 104), los informantes denotan con sintagmas definidos elementos que no han sido mencionados en el cotexto, dentro del cual resultan primeras menciones. Sin embargo, interpretamos que constituyen normales casos de segunda mención, pues a los ojos del informante se trata de realidades a las que ya se ha hecho referencia: bien porque el informante cree (erróneamente) haber aludido a ellas, bien porque, tratándose de una viñeta cuya visión comparte con el entrevistador, da por descontado que éste las ha percibido. 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. Se contabilizan como correctos, pues, tales usos.

6) *Elipsis con estar tras haber + SNindet* Tras una estructura existencial con SN de primera mención, encontramos en ocasiones una estructura elíptica con *estar*, susceptible de recibir dos interpretaciones:

- (128) En la primera imagen **está hay una carnicería** y en el segundo **no está**
[experimento 2 — test — PPO — GEII]

La proposición *en el segundo no está* puede reconstruirse con un orden V+SN

- (129) *en el segundo no está *la carnicería*
o bien SN+V

- (130) *en el segundo *la carnicería* no está.

Consideramos que, tras la primera estructura, el elemento elidido, en este caso “la carnicería”, pasa a funcionar como trasfondo sobre el cual se realiza la afirmación sucesiva, es decir, pasa a funcionar como tema en la segunda. De la misma forma analizamos otros ejemplos, como el siguiente:

- (131) En primera viñeta **hay un niño** con el ordenador y en segunda viñeta no está

[experimento 2 — posttest — PPE — GC2]

Teniendo en cuenta que tal y como señalan Núñez y del Teso (1995: 98), “hay una fuerte tendencia a situar el tema delante del rema. Cuando queremos que el sujeto forme parte del rema, lo normal es posponerlo al verbo”, optamos por la interpretación que antepone el SN nominal al verbo y, en consecuencia, por dejar fuera de nuestro análisis estos casos.

7) *Locativa con Sujeto elíptico + V tras existencial*: En algunos casos, el informante introduce un cierto elemento en el discurso mediante una estructura existencial con *haber* y confirma posteriormente su presencia en la segunda imagen a través de una estructura locativa con *estar*. Al considerar el sujeto elíptico de la locativa anterior al verbo, decidimos no tener en cuenta tal estructura en nuestro análisis:

(132) En el primero **hay una alfombra** y **está también en el segundo**

[experimento 2 — test — PPE — GE11]

8) *Usos metonímicos*: Los informantes se sirven, en sus construcciones existenciales, de SSNN indefinidos que contienen un nombre propio de uso metonímico. Así, en

(133) Nel segundo dibujo la... **hay un Armani**

[experimento 2 — test — PPO — GC2]

hemos de leer “hay *una tienda de Armani*”. Consideramos, pues, la construcción correcta y la contabilizamos en nuestro análisis. Por el contrario, no consideramos usos metonímicos aquellos en los cuales, en el SSNN, aparece un nombre propio creado *ad hoc*, como en

(134) hay una carnicería y **un cine Avenida**,

[experimento 2 — test — PPO — GC3]

o bien un nombre propio que difícilmente puede remitir a una categoría preexistente en la mente del informante, como en

(135) En la primera imagen **hay un un banco de Santander**,

[experimento 2 — test — PPO — GC12]

donde la presencia de la preposición nos sugiere el desconocimiento de tal entidad bancaria y excluye el uso metonímico.

9) *Rechazo de staged activity*: Descartamos, en las producciones de nuestros informantes, un eventual uso de la estrategia de la *staged activity* (cfr. 3.3.6), o *puesta en escena*. Por un lado, se trata de un mecanismo sofisticado, difícilmente al alcance de estudiantes de nivel intermedio; por otro lado, el texto producido por los estudiantes es de carácter descriptivo, mientras que la *staged activity* se configura como una estrategia narrativa. Consideramos, pues, erróneo el uso de estructuras con *estar* seguido de sintagmas indeterminados, como en:

(136) En la segunda **está una pastelería**.
[experimento 2 — test — PPO — GE1]

10) *Haber + SNdet* Los textos calificados muestran un frecuente uso de estructuras con *haber* seguido de sintagmas definidos estructuralmente pobres y, por tanto, inaceptables:

(137) En la primera figura **no hay el hospital**.
[experimento 2 — test — PPO — GC6]

En un caso, sin embargo, encontramos una estructura con *haber* seguido de un sintagma definido estructuralmente complejo y rico en contenido descriptivo, que, al permitir cumplir con el requisito de presentar o introducir en el discurso información nueva o no consabida (cfr. 3.3.4), nos parece aceptable y es registrado como correcto:

(138) En las dos imágenes **hay la rafiguración de dos diferentes situaciones**: en la primera **hay dos niños** [...]
[experimento 2 — test — PPE — GC10]

La consideración de todos los puntos anteriores pone de relieve un escollo metodológico insoslayable. 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.

5.5.3. Descripción de los resultados y comparaciones entre variables y grupos.

5.5.3.1. 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%.

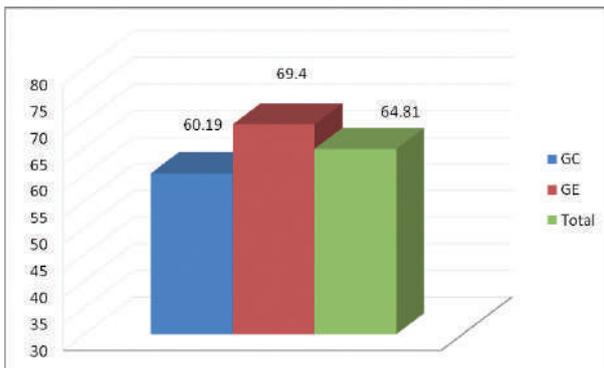


Figura 5.3. Resultados en prueba de juicios (JG+JP). Experimento 2, fase test.

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.

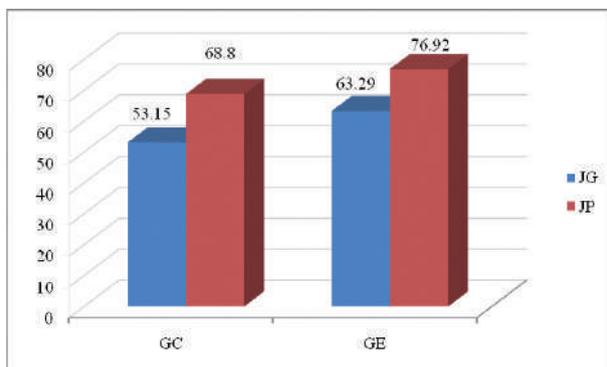


Figura 5.4. Resultados por grupos y tipo de juicio. Experimento 2, fase test.

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%.

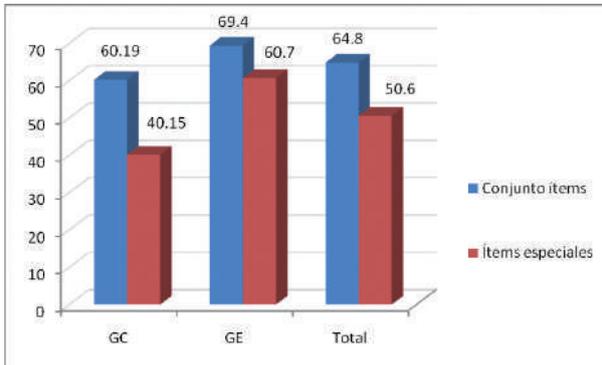


Figura 5.5. Resultados en el conjunto de ítems y en ítems especiales. Experimento 2, fase test.

Las curvas generadas con las puntuaciones obtenidas por el GC y el GE en cada uno de los 40 juicios que componen esta parte del test corren paralelas, lo cual sugiere que la dificultad de cada ítem es similar relativamente para los dos grupos de informantes:

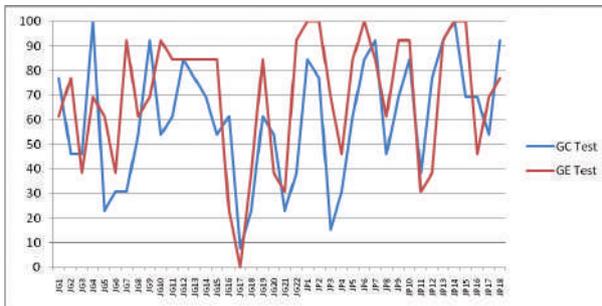


Figura 5.6. Puntuaciones de GC y GE en los 40 ítems de la prueba de juicios. Experimento 2, fase test.

Los ítems que presentan las mayores diferencias en porcentaje de acierto entre ambos grupos son JG7 (+61,53 % GE sobre GC), JG22 y JP3 (+53,85 % GE sobre GC), JG5 y JG16 (+38,46 % GE sobre GC) y JP12 (+38,46 % GC sobre GE). JG7, JG22 y JP3 son ítems especiales, mientras que JG5, JG16 y JP12 son ítems normales.

Si se contemplan los ítems que más dificultades han planteado a los informantes, destaca JG17, un ítem normal, para el que solamente

uno de los 26 informantes, perteneciente al GC, proporcionó la respuesta correcta. La siguiente tabla resume la situación de los ítems más problemáticos:

Cuadro 5.1. Ítems más problemáticos en la prueba de juicios (JG+JP). Número de respuestas correctas por grupo. E=ítem especial, N=ítem normal. Experimento 2, fase test.

	JG17 (N)	JG21 (E)	JG18 (E)	JP11 (E)	JG5 (N)	JG16 (N)	JP3 (E)
GC (máx.=13)	1	3	3	5	3	8	2
GE (máx.=13)	0	4	5	4	8	3	9
Total (máx.=26)	1	7	8	9	11	11	11

Fase posttest

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 %.

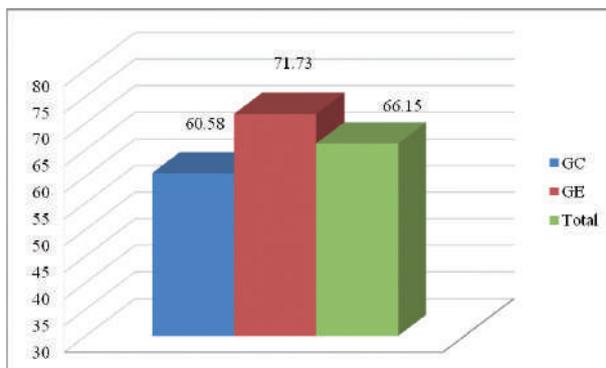


Figura 5.7. Resultados en la prueba de juicios (JG+JP). Experimento 2, fase posttest.

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 %.

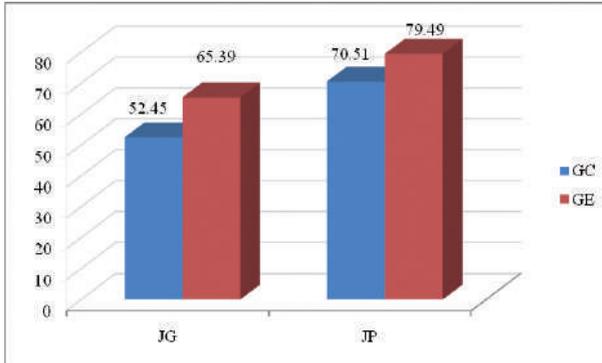


Figura 5.8. Resultados por grupos y tipo de juicio. Experimento 2, fase posttest.

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%).

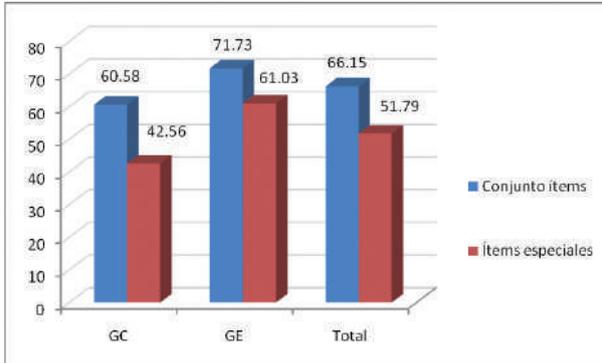


Figura 5.9. Resultados en el conjunto de ítems y en ítems especiales. Experimento 2, fase posttest.

Como en el caso del test, las curvas que muestran la puntuación obtenida en cada ítem por parte del GC y el GE describen una trayectoria similar:

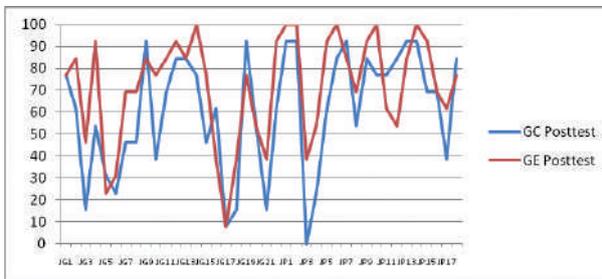


Figura 5.10. Puntuaciones de GC y GE en los 40 ítems de la prueba de juicios. Experimento 2, fase posttest.

Los ítems que presentan las mayores diferencias en el índice de corrección entre ambos grupos son JG4, JG10 y JP3 (+38,46 puntos porcentuales de GE sobre GC). JG4 es un ítem normal, mientras que JG10 y JP3 son ítems especiales.

Si se contemplan los ítems que más dificultades han planteado a los informantes, destaca JG17, un ítem normal, para el que solamente 2 de los 26 informantes proporcionaron la respuesta correcta. La siguiente tabla resume la situación de los ítems más problemáticos:

Cuadro 5.2. Ítems más problemáticos en la prueba de juicios (JG+JP). Número de respuestas correctas por grupo. E=ítem especial, N=ítem normal. Experimento 2, fase posttest.

	JG17 (N)	JP3 (E)	JG21 (E)	JG18 (E)	JG5 (N)	JG6 (E)	JG3 (E)	JP4 (E)
GC (máx.=13)	1	0	2	2	4	3	2	3
GE (máx.=13)	1	5	5	5	3	4	6	7
Total (máx.=26)	2	5	7	7	7	7	8	10

Comparación fase test / fase posttest

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.

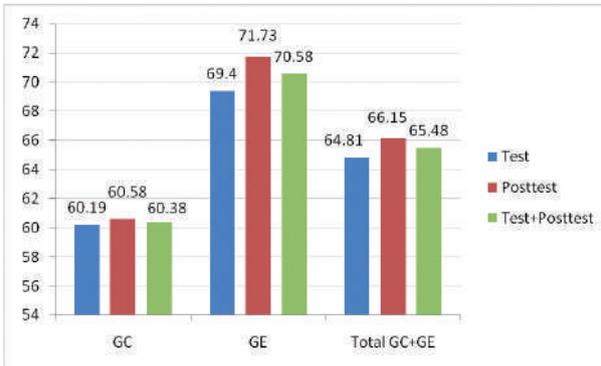


Figura 5.11. Resultados en la prueba de juicios (JG+JP). Experimento 2, fase test, posttest y test+posttest.

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.

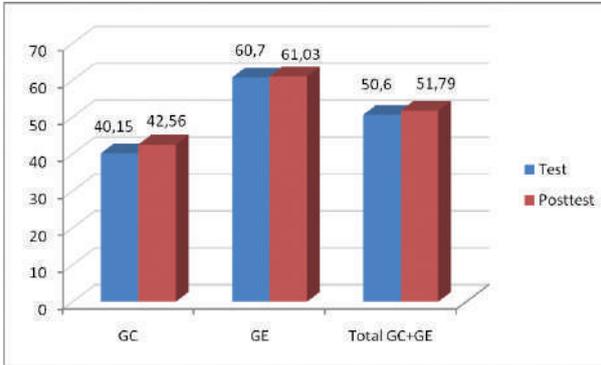


Figura 5.12. Resultados en ítems especiales. Experimento 2, fase test y fase posttest.

Las curvas que muestran la puntuación obtenida por el GC y el GE en el test y el posttest muestran, en ambos casos, que el lapso de tiempo transcurrido no ha alterado sustancialmente el comportamiento de cada grupo ante cada ítem:

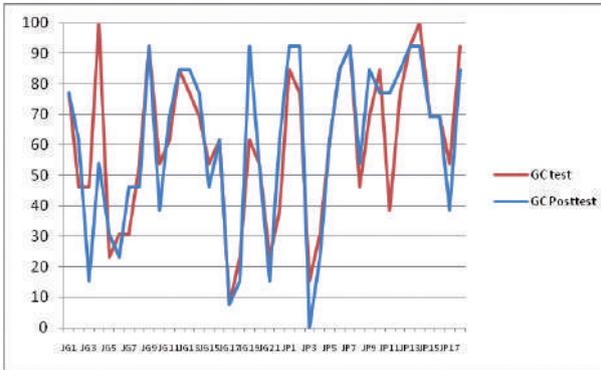


Figura 5.13. Puntuaciones de GC en los 40 ítems de la prueba de juicios. Experimento 2, fase test y fase posttest.

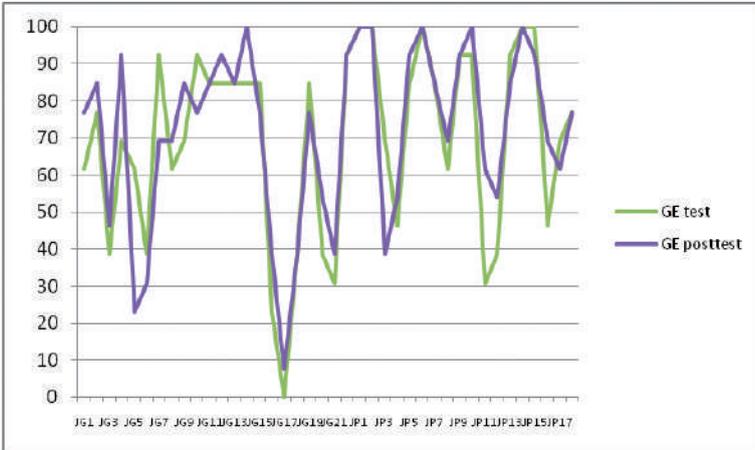


Figura 5.14. Puntuaciones del GE en los 40 ítems de la prueba de juicios. Experimento 2, fase test y fase posttest.

La curva siguiente ilustra el comportamiento del conjunto de los informantes en los 40 ítems del test y del posttest:

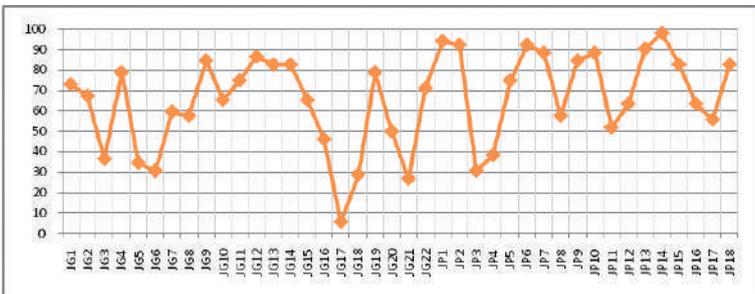


Figura 5.15. Puntuaciones de GC+GE en los 40 ítems de la prueba de juicios. Experimento 2, fase test y fase posttest.

La curva alcanza su valor más bajo en JG17, donde, de un total de 52 respuestas correctas posibles, se registran solamente 3 (5,77%), en JG21 (14/52: 26,92%), en JG18 (15/52: 28,85%) y JP3 (16/52: 30,77%). A excepción de JG17, se trata siempre de ítems especiales. En el extremo opuesto destaca JP14, que da lugar a 51 respuestas correctas de 52 posibles (98,08%), seguido de JP1 (49/52: 94,23%) y JP2 y JP6 (ambos 58/52: 92,31%). Se trata, en los cuatro casos, de ítems normales.

Comparaciones entre variables y grupos en la prueba de juicios

Con el fin de obtener informaciones que nos permitan aceptar o rechazar las hipótesis de nuestra investigación realizamos una serie de análisis estadísticos. Considerando los requisitos de distribución de datos establecidos por la estadística paramétrica, se ha optado por no realizar una transformación de los datos, y trabajar con análisis estadísticos no paramétricos, que permiten alcanzar resultados más acertados, con menor incidencia de errores, en este contexto.

¿Obtiene GE resultados significativamente mejores que GC en el conjunto de la prueba de juicios DEL TEST?

Con el objeto de determinar si los resultados obtenidos por el grupo experimental (GE) proceden de la misma población muestral que los obtenidos por el grupo de control (GC), es decir, no existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en los distintos tratamientos, o si los resultados de un grupo difieren significativamente de los del otro grupo, 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.

La siguiente tabla muestra el estadístico U de Mann–Whitney, el estadístico W de Wilcoxon (versión equivalente del estadístico U), el valor de tipificación (Z), y el nivel crítico bilateral (Significación asintótica bilateral). Estos resultados indican que los dos grupos considerados, GE y GC, proceden de poblaciones con distinto promedio, es decir, el grupo experimental obtiene resultados significativamente superiores a los obtenidos por los individuos del grupo control ($p < 0,001$).

¿Obtiene GE resultados significativamente mejores que GC en el conjunto de la prueba de juicios del posttest?

De nuevo es estadísticamente significativo ($p = 0,023$). Sin embargo, la significación es algo menor que en el test. Es decir, el GE sigue obteniendo, en el posttest, resultados estadísticamente mejores que el GC, pero la diferencia entre ambos es ligeramente inferior con respecto al test.

Cuadro 5.3. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en la prueba de juicios (JG+JP). Experimento 2, fase test.

	Total test
U de Mann–Whitney	35,000
W de Wilcoxon	126,000
Z	-2,562
Significación asintótica (bilateral)	,010

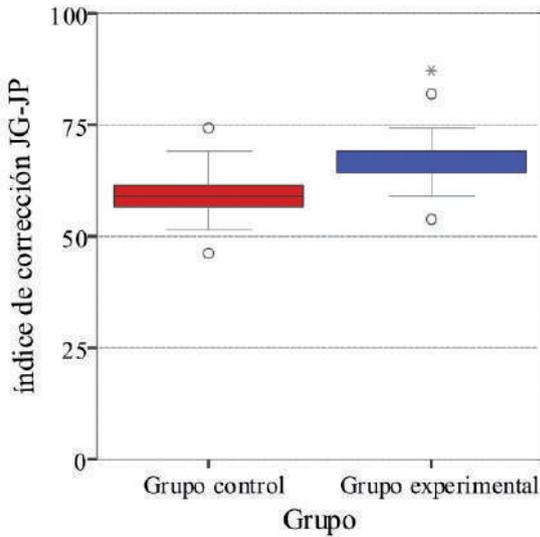


Figura 5.16. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección en la prueba de juicios (JG+JP). Experimento 2, fase test.

¿Obtiene GE resultados significativamente mejores que GC en el conjunto de la prueba de juicios del test y el posttest considerados en conjunto?

Cuadro 5.4. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en la prueba de juicios (JG+JP). Experimento 2, fase posttest.

	Total posttest
U de Mann–Whitney	40,500
W de Wilcoxon	131,500
Z	-2,271
Significación asintótica bilateral	,023

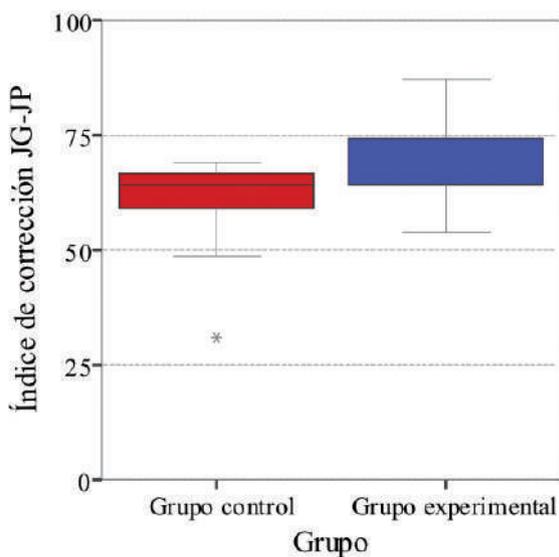


Figura 5.17. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección en la prueba de juicios (JG+JP). Experimento 2, fase posttest.

El GE obtiene resultados significativamente mejores que el GC ($p=0,006$):

Cuadro 5.5. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en la prueba de juicios (JG+JP). Experimento 2, fase test+posttest.

	Test + Posttest
U de Mann–Whitney	31,000
W de Wilcoxon	122,000
Z	-2,751
Significación asintótica bilateral	,006

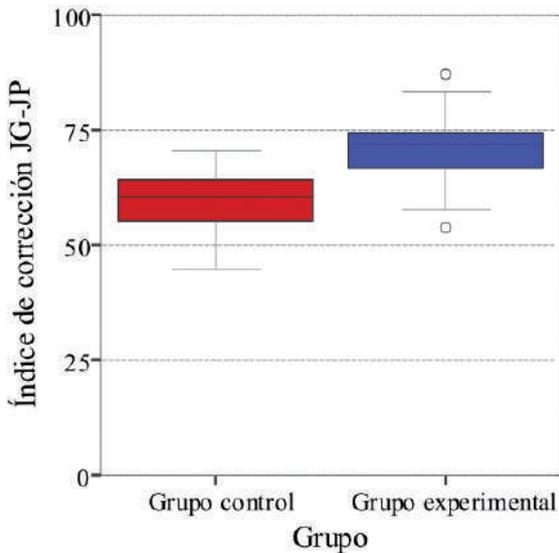


Figura 5.18. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección en la prueba de juicios (JG+JP). Experimento 2, fase test+posttest.

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en la prueba JG del test?

La respuesta es, de nuevo, afirmativa, aun cuando el nivel de significación no es alto ($p=0,043$).

Cuadro 5.6. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en JG. Experimento 2, fase test.

	Total JG test
U de Mann–Whitney	45,500
W de Wilcoxon	136,500
Z	-2,021
Significación asintótica bilateral	,043

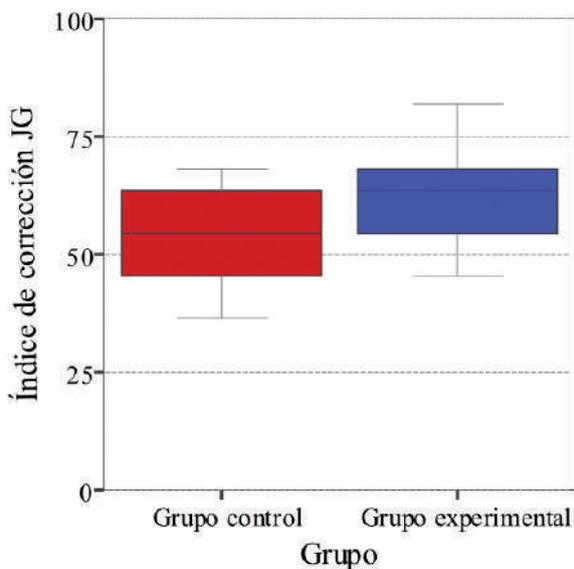


Figura 5.19. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección en JG. Experimento 2, fase test.

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en la prueba JP del test?

En este caso no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en el conjunto de las pruebas JP del test ($p=0,084$):

Cuadro 5.7. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en JP. Experimento 2, fase test.

Total JP test	
U de Mann–Whitney	51,500
W de Wilcoxon	142,500
Z	-1,729
Significación asintótica bilateral	,084

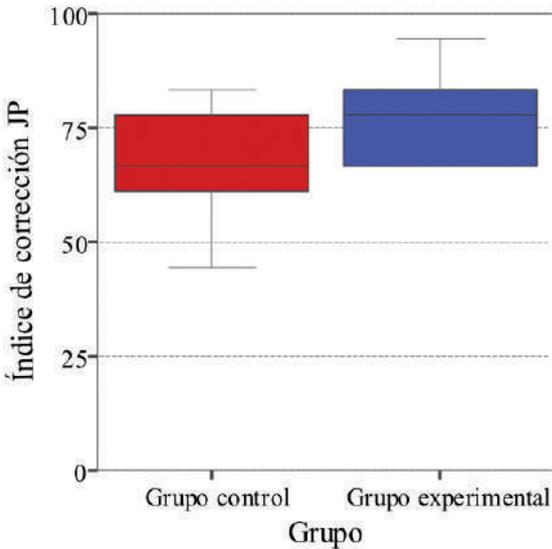


Figura 5.20. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección en JP. Experimento 2, fase test.

¿Obtiene GE resultados significativamente mejores que GC en la prueba JG del posttest?

Hay diferencias significativas ($p=0,015$), de forma que el GE tiene resultados significativamente mejores que los del GC.

Cuadro 5.8. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en JG. Experimento 2, fase posttest.

Total JG posttest	
U de Mann–Whitney	37,500
W de Wilcoxon	128,500
Z	-2,429
Significación asintótica bilateral	,015

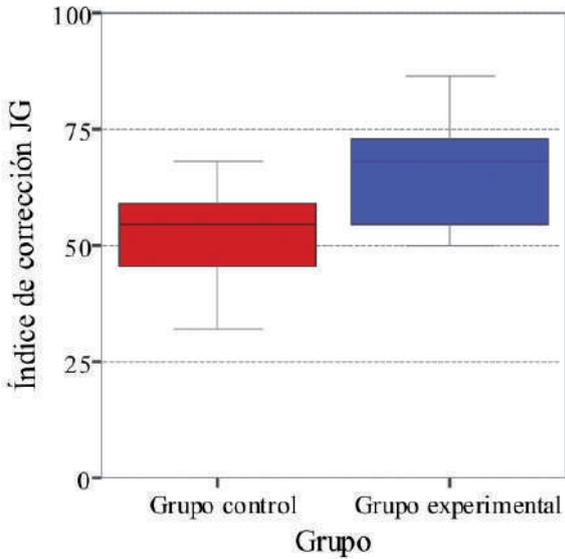


Figura 5.21. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección en JG. Experimento 2, fase posttest.

¿Obtiene GE resultados significativamente mejores que GC en la prueba JP de posttest?

En este caso no existen diferencias significativas entre los dos grupos ($p=0,112$; $p>0,05$).

Cuadro 5.9. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en JP. Experimento 2, fase posttest.

Total JP posttest	
U de Mann–Whitney	54,000
W de Wilcoxon	145,000
Z	-1,588
Significación asintótica bilateral	,112

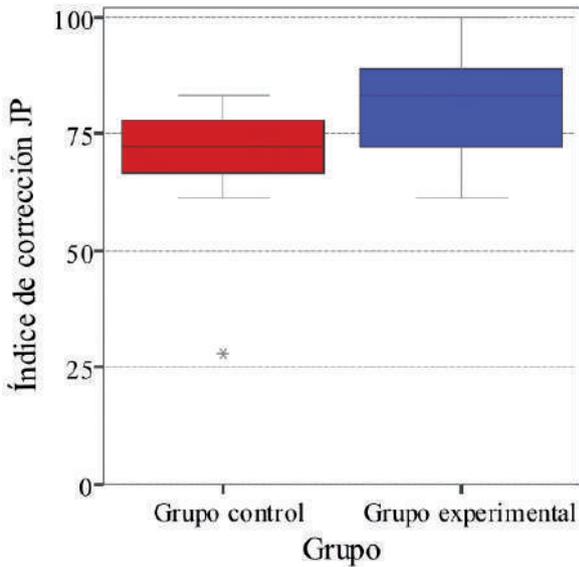


Figura 5.22. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección en JP. Experimento 2, fase posttest.

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en la prueba JG del test + posttest?

Hay diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos para la prueba JG del test + posttest ($p=0,009$):

Cuadro 5.10. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en JG. Experimento 2, fase test+posttest.

	Total JG test + posttest
U de Mann–Whitney	33,500
W de Wilcoxon	124,500
Z	-2,631
Significación asintótica bilateral	,009

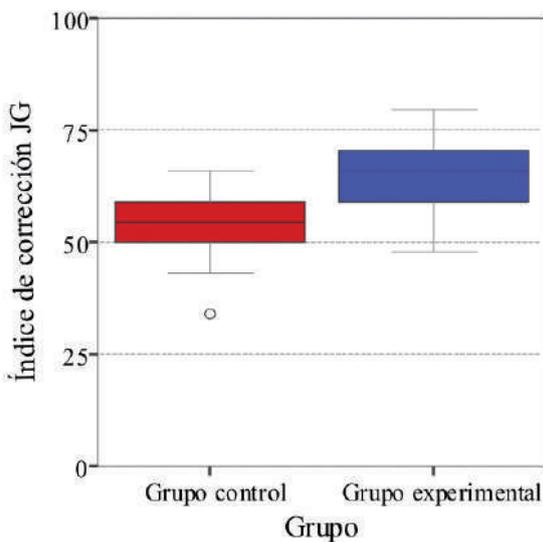


Figura 5.23. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección en JG. Experimento 2, fase test+posttest.

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en la prueba JP del test + posttest?

No se registran diferencias estadísticamente significativas en la prueba JP del test + posttest ($p=0,066$):

Cuadro 5.11. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en JP. Experimento 2, fase test+posttest.

	Total JG test + posttest
U de Mann–Whitney	49,000
W de Wilcoxon	140,000
Z	-1,840
Significación asintótica bilateral	,066

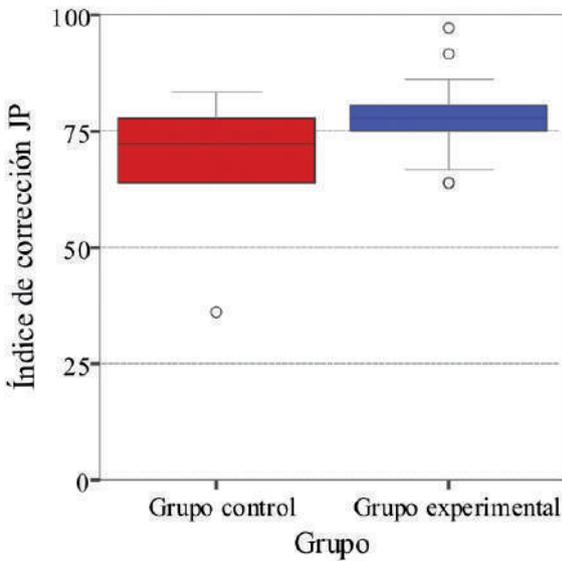


Figura 5.24. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección en JP. Experimento 2, fase test+posttest.

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en los ítems especiales del test?

El GE obtiene resultados significativamente mejores que el GC en los ítems especiales del test ($p=0,003$):

Cuadro 5.12. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. GC y GE en los ítems especiales. Experimento 2, fase test.

	Ítems especiales test
U de Mann–Whitney	27,500
W de Wilcoxon	118,500
Z	-2,947
Significación asintótica bilateral	,003

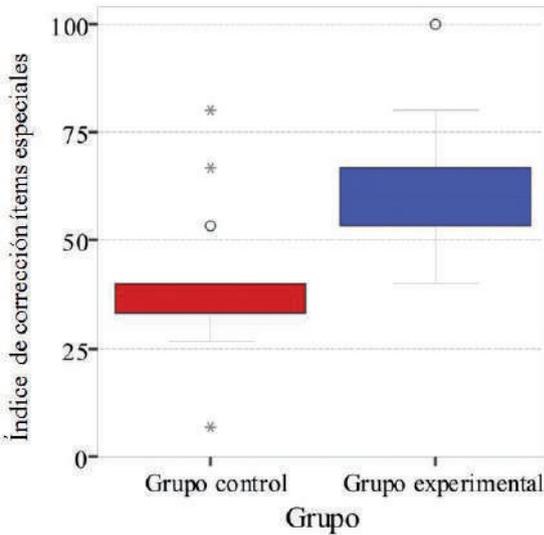


Figura 5.25. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en los ítems especiales. Experimento 2, fase test.

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en los ítems especiales del posttest?

En este caso también son significativamente distintos. Aunque disminuye ligeramente la significación, ésta es, aún así, alta. De nuevo el GE obtiene resultados mejores que el GC ($p=0,013$).

Cuadro 5.13. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en los ítems especiales. Experimento 2, fase posttest.

Ítems especiales posttest	
U de Mann–Whitney	37,000
W de Wilcoxon	128,000
Z	-2,494
Significación asintótica bilateral	,013

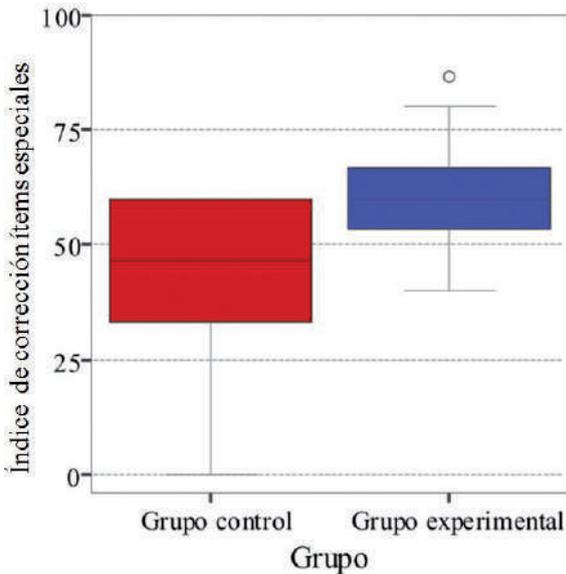


Figura 5.26. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en los ítems especiales. Experimento 2, fase posttest.

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en los ítems especiales del test y el posttest en su conjunto?

El GE obtiene resultados significativamente superiores al GC en los ítems especiales del test y el posttest considerados en su conjunto ($p=0,029$).

Cuadro 5.14. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en los ítems especiales. Experimento 2, fase test+posttest.

	Ítems especiales test + posttest
U de Mann–Whitney	42,000
W de Wilcoxon	133,000
Z	-2,184
Significación asintótica bilateral	,029

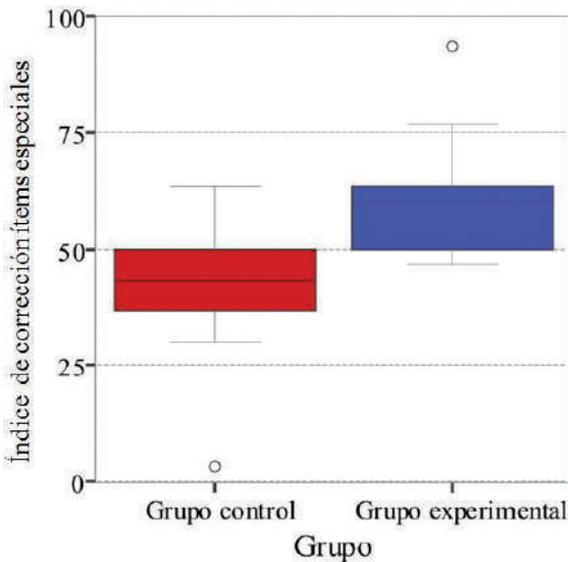


Figura 5.27. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en los ítems especiales. Experimento 2, fase posttest.

¿Hay un efecto del test frente al posttest en el conjunto de los informantes y de las pruebas? (¿Hay una fase de recogida de datos que produce resultados significativamente mejores que la otra?)

No hay diferencias significativas entre el test y el posttest en el conjunto de los informantes y de las pruebas ($p=0,441$):

Cuadro 5.15. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. GC+GE en Juicios (JG+JP). Variable de contraste: test/posttest. Experimento 2.

	TOTAL
U de Mann–Whitney	296,000
W de Wilcoxon	647,000
Z	-,770
Significación asintótica bilateral	,441

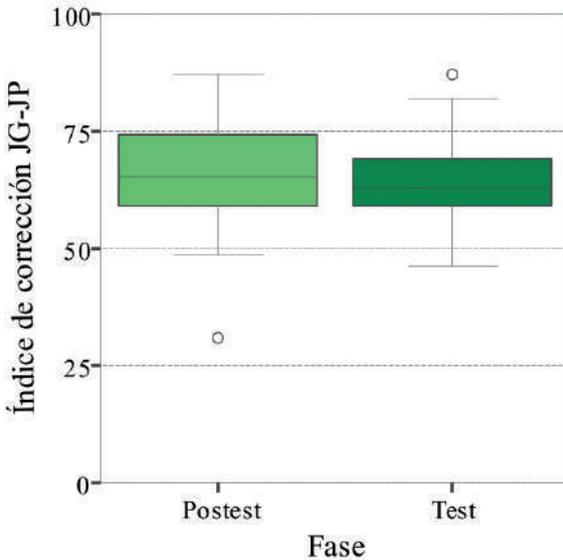


Figura 5.28. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en la prueba de juicios (JG+JP) en test y posttest. Experimento 2.

¿Hay un efecto del test frente al posttest en los JG/ en los JP/ en los ítems especiales?

No hay, considerando a los informantes en su conjunto, diferencias significativas entre el test y el posttest en el caso de los ítems especiales ($p=0,542$), ni en los juicios de gramaticalidad ($p=0,832$) ni en los de preferencia ($p=0,354$):

Cuadro 5.16. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. GC+GE en JG / JP / ítems especiales. Variable de contraste: test/posttest. Experimento 2.

	Total JG	Total JP	Ítems esp.
U de Mann–Whitney	326,500	288,000	305,000
W de Wilcoxon	677,500	639,000	656,000
Z	-,212	-,927	-,610
Significación asintótica bilateral	,832	,354	,542

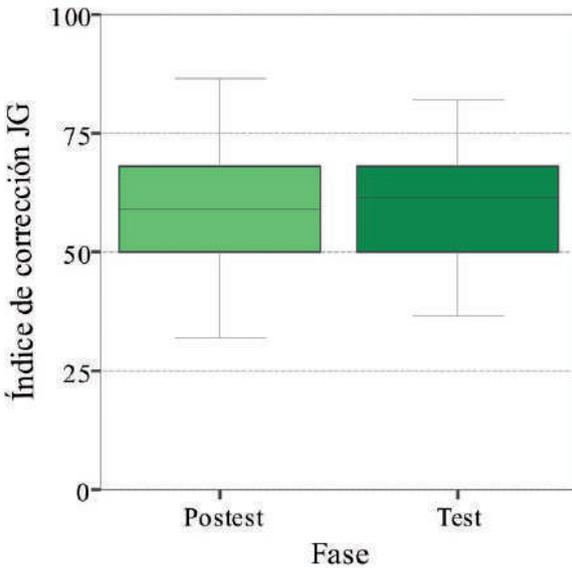


Figura 5.29. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en JG en test y posttest. Experimento 2.

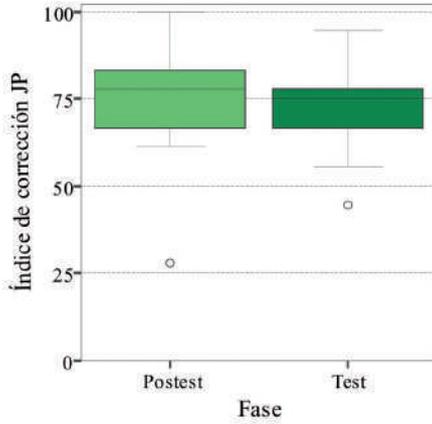


Figura 5.30. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en JP en test y posttest. Experimento 2.

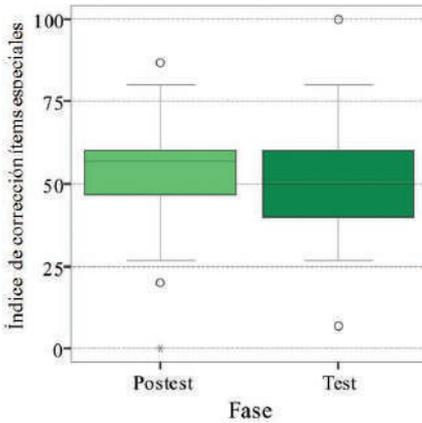


Figura 5.31. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en ítems especiales en test y posttest. Experimento 2.

¿Hay un efecto del test frente al posttest en el GC?
--

No se registran diferencias estadísticamente significativas entre el test y el posttest en el GC para ninguno de los análisis: ni en los juicios de gramaticalidad, ni en los de preferencia ni en los especiales, ni tampoco si se los considera todos juntos.

Cuadro 5.17. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. GC en Juicios / en JG / en JP / en los ítems especiales. Variable de contraste: test / posttest. Experimento 2.

	Total juicios	Ítems especiales	JG	JP
U de Mann–Whitney	69,000	73,500	81,500	69,500
W de Wilcoxon	160,000	164,500	172,500	160,500
Z	-,799	-,570	-,155	-,780
Significación asintótica bilateral	,424	,569	,877	,435

¿Hay un efecto del test frente al posttest en el GE?
--

Tampoco en el caso del Grupo Experimental existen diferencias significativas en ningún caso:

Cuadro 5.18. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. GE en Juicios / en JG / en JP / en los ítems especiales. Variable de contraste: test / posttest. Experimento 2.

	Total juicios	Ítems especiales	JG	JP
U de Mann–Whitney	72,000	79,000	73,500	72,000
W de Wilcoxon	163,000	170,000	164,500	163,000
Z	-,643	-,287	-,571	-,649
Significación asintótica bilateral	,520	,774	,568	,516

5.5.3.2. Pruebas de producción

Calificación de las producciones

Los textos semiespontáneos, orales y escritos, producidos por los informantes del presente estudio recibieron una calificación co-

rrespondiente al porcentaje de uso correcto de las estructuras existenciales y locativas con *haber* y *estar*. En cada texto se computó el número total de apariciones de las estructuras y se determinó el número de apariciones correctas, en función de los criterios arriba presentados (cfr. 5.5.2). El porcentaje de corrección obtenido a partir de los valores anteriores 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 excesivamente inseguros y conservadores. Por el otro lado, sin embargo, la introducción de un factor correctivo presentaba serias dificultades de índole teórica y práctica. En primer lugar, la resolución de la tarea, esto es, la descripción de algunas imágenes, se prestaba al uso de las estructuras que nos ocupan pero no lo presuponía: es decir, resultaba posible dar cuenta del contenido de las imágenes haciendo uso de elementos alternativos a los deseados: “en las imágenes podemos ver”, etc. (cfr. 5.5.1). La concesión de libertad a los informantes en este punto favoreció la espontaneidad pero, al mismo tiempo, abrió a la puerta a vías de fuga que no podían ser penalizadas. En segundo lugar, la existencia de estrategias de evitación del doble juego de la primera y segunda mención (cfr. 5.5.1, 5.5.2) dio lugar en ciertos casos a secuencias o listas monocordes de estructuras existenciales con *haber* que de ninguna manera habían de resultar recompensadas en la calificación. En tercer y último lugar, cualquiera que fuere la naturaleza del factor correctivo, su empleo habría introducido en la calificación un excesivo grado de arbitrariedad (por la elección de la fórmula a emplear) y manipulación de los datos. A la luz de estas consideraciones, se optó, pues, por adoptar el porcentaje de corrección como único valor a considerar en la calificación de las pruebas.

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 forja 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%.

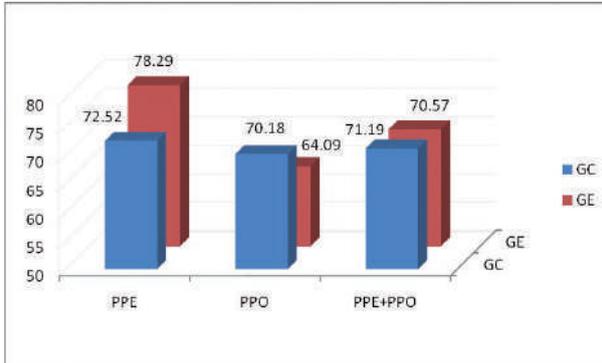


Figura 5.32. Índice de corrección en las pruebas de producción (PPE, PPO). Experimento 2, fase test.

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, especialmente en el GE. Así, GE₁ obtiene un índice de corrección del 100% en la PPE, y tan solo un índice del 9,09% en la PPO; GE₈ alcanza un índice del 36,36% en la PPE frente a un índice del 100% en la PPO; GE₁₃, finalmente, alcanza un índice del 0% en la PPE frente a un índice del 100% en la PPO.

Fase posttest

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 test 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 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.

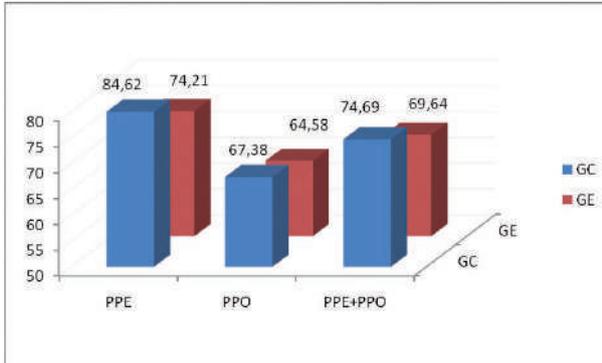


Figura 5.33. Índice de corrección en las pruebas de producción (PPE, PPO). Experimento 2, fase posttest.

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 se refiere: 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.

Comparación fase test / fase posttest

El tiempo transcurrido entre el test y el posttest, 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 posttest (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 posttest: 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.

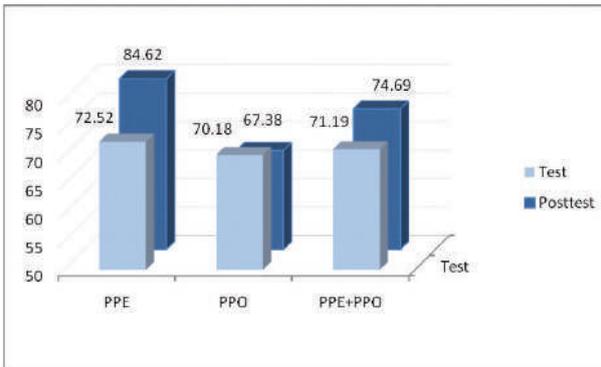


Figura 5.34. Evolución del índice de corrección de GC en las pruebas de producción (PPE, PPO) de test a posttest. Experimento 2.

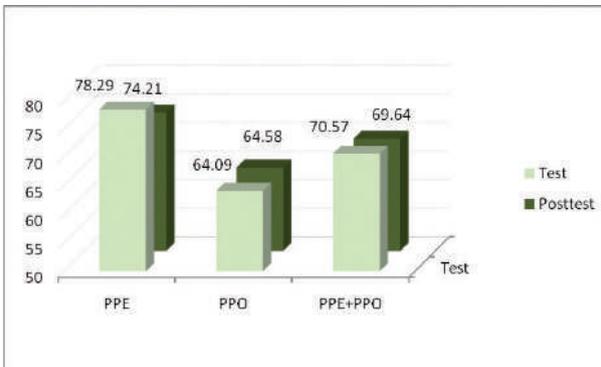


Figura 5.35. Evolución del índice de corrección de GE en las pruebas de producción (PPE, PPO) de test a posttest. Experimento 2.

Si prestamos atención al número de estructuras producidas por los informantes, registramos un descenso, entre el test y el posttest, 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 posttest.

Finalmente, si consideramos la actuación de los informantes por separado, observamos que son numerosos los informantes que mejoran sus índices de corrección en PPE+PPO en la fase posttest. Por el contrario, las caídas en el índice de corrección más acusadas corresponden a GE10, que desciende desde un 56,25% hasta un 16,67%, y a GE12, que desciende desde un 83,35% hasta un 47,62%.

Comparación entre variables y grupos en la prueba de producción

Como en el caso de las pruebas de juicios de gramaticalidad y preferencia, trabajamos con análisis estadísticos no paramétricos, que arrojan los datos que desglosamos a continuación.

Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en la PPE en el test?

La figura siguiente muestra los resultados obtenidos por el GC y por el GE en el test para la prueba PPE.

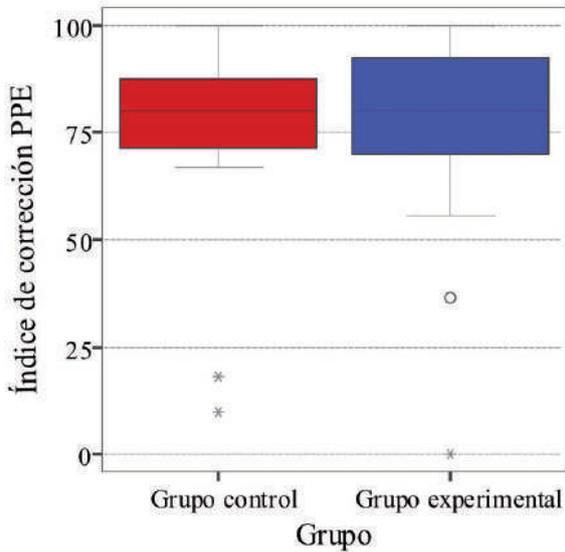


Figura 5.36. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en PPE. Experimento 2, fase test.

No existen para esta comparación diferencias estadísticamente significativas, como ya permitía intuir el gráfico de cajas de Tukey, entre los dos grupos ($p = 0,817$).

Cuadro 5.19. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en PPE. Experimento 2, fase test.

	Test PPE GC / GE
U de Mann–Whitney	80,000
W de Wilcoxon	171,000
Z	-,231
Significación asintótica (bilateral)	,817

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en la PPO en el test?

En este caso, al igual que en el anterior, no existen diferencias

significativas entre los dos grupos ya que la significación es superior a 0,05 ($p=0,738$).

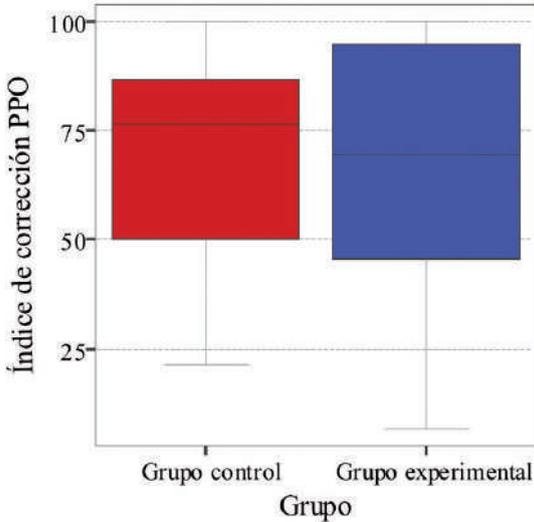


Figura 5.37. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en PPO. Experimento 2, fase test.

Cuadro 5.20. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en PPO. Experimento 2, fase test.

	Test PPO GC/GE
U de Mann–Whitney	78,000
W de Wilcoxon	169,000
Z	-,334
Significación asintótica (bilateral)	,738

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en el conjunto de las pruebas de producción en el test?

No existen diferencias significativas entre los dos grupos para el conjunto de las pruebas de producción en el test ($p=0,505$).

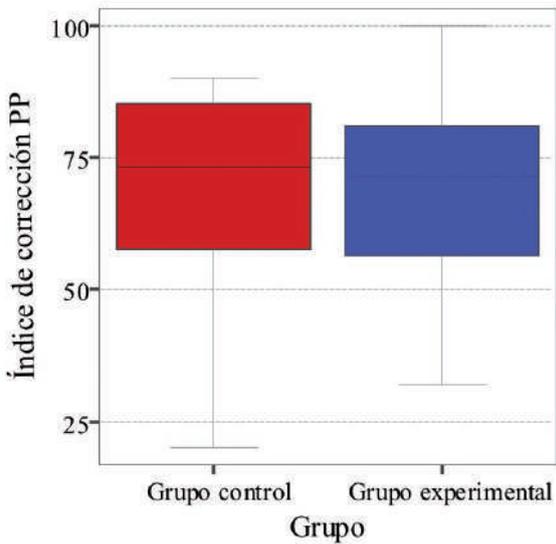


Figura 5.38. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en PPE+PPO. Experimento 2, fase test.

Cuadro 5.21. Prueba de Mann-Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en PPE+PPO. Experimento 2, fase test.

	Test PP
U de Mann-Whitney	71,500
W de Wilcoxon	162,500
Z	-,667
Significación asintótica (bilateral)	,505
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,511(a)

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en la PPE en el posttest?

En este caso, los resultados obtenidos indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, GC y GE, en la PPE en el posttest ($p=0,561$).

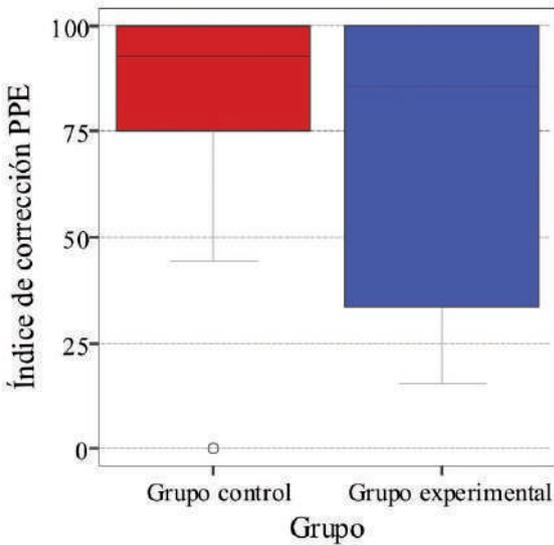


Figura 5.39. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en PPE. Experimento 2, fase posttest.

Cuadro 5.22. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en PPE. Experimento 2, fase posttest.

	Posttest PPE
U de Mann–Whitney	73,500
W de Wilcoxon	164,500
Z	-,581
Significación asintótica (bilateral)	,561

En este caso, los resultados obtenidos indican que no existen diferencias significativas entre los dos grupos, GC y GE, en la PPE en el posttest.

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en la PPO en el posttest?

Tampoco aquí existen diferencias significativas entre los dos grupos ($p=0,326$).

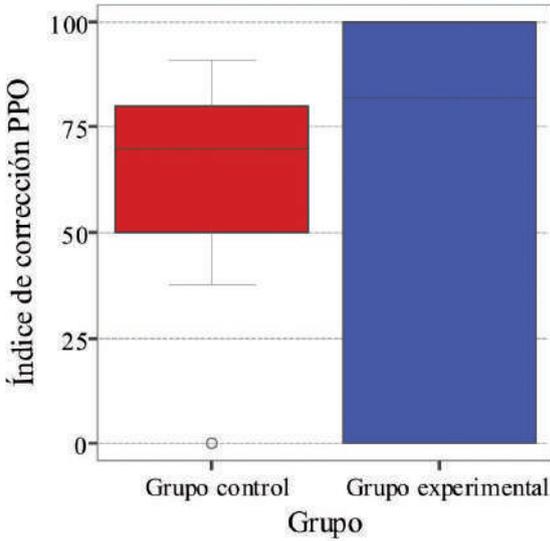


Figura 5.40. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en PPO. Experimento 2, fase posttest.

Cuadro 5.23. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en PPO. Experimento 2, fase posttest.

	Posttest PPO
U de Mann–Whitney	65,500
W de Wilcoxon	156,500
Z	-,981
Significación asintótica (bilateral)	,326

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en el conjunto de las pruebas de producción en el posttest?

No se han identificado diferencias significativas entre los dos grupos estudiados ($p > 0,05$).

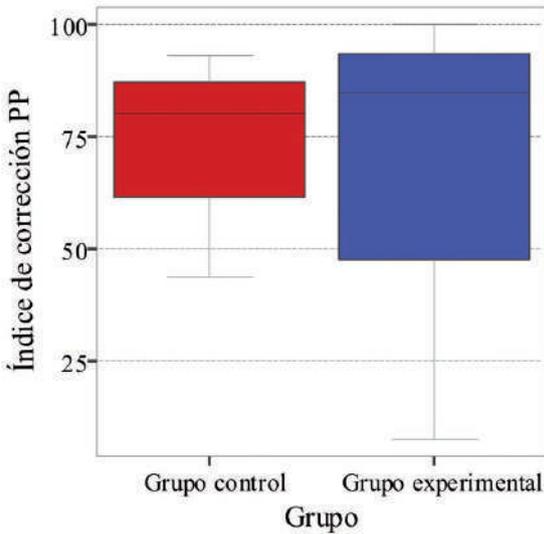


Figura 5.41. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en PPE+PPO. Experimento 2, fase posttest.

Cuadro 5.24. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en PPE+PPO. Experimento 2, fase posttest.

	Posttest PP
U de Mann–Whitney	71,500
W de Wilcoxon	162,500
Z	-,667
Significación asintótica (bilateral)	,505

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en la prueba PPE en el conjunto de los test y posttest?

No se han identificado diferencias significativas entre los dos grupos en la PPE al considerar el test y el posttest en conjunto.

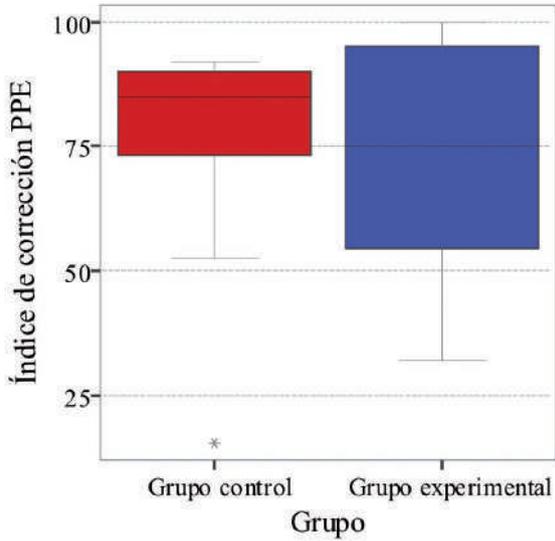


Figura 5.42. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en PPE. Experimento 2, fase test+posttest.

Cuadro 5.25. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en PPE. Experimento 2, fase test+posttest.

	Test–Posttest PPE
U de Mann–Whitney	79,500
W de Wilcoxon	170,500
Z	-,257
Significación asintótica (bilateral)	,797

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en la prueba PPO en el conjunto del test y posttest?

No se detectan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos ($p=0,939$).

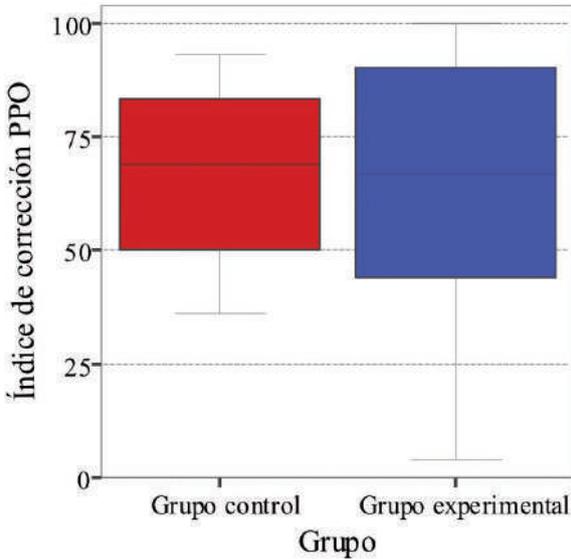


Figura 5.43. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en PPO. Experimento 2, fase test+posttest.

Cuadro 5.26. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en PPO Experimento 2, fase test+posttest.

	Test–Posttest PPO
U de Mann–Whitney	83,000
W de Wilcoxon	174,000
Z	–,077
Significación asintótica (bilateral)	,939

¿Obtiene el GE resultados significativamente mejores que el GC en el conjunto de las pruebas PP en el conjunto de los test y posttest?

Tampoco este contraste revela la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos ($p=0,590$).

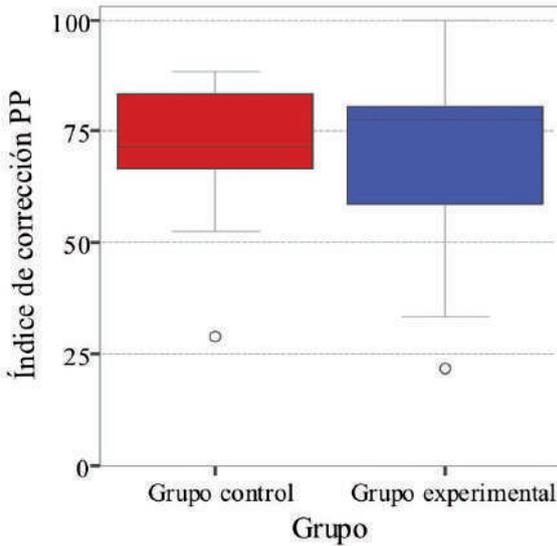


Figura 5.44. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC y GE en PPE+PPO. Experimento 2, fase test+posttest.

Cuadro 5.27. Prueba de Mann–Whitney. Estadístico de contraste. GC y GE en PPE+PPO. Experimento 2, fase test+posttest.

	Test–Posttest PP
U de Mann–Whitney	74,000
W de Wilcoxon	165,000
Z	–,539
Significación asintótica (bilateral)	,590

¿Se verifican diferencias entre el test y el posttest si consideramos los dos grupos de estudiantes juntos para las pruebas PPE, pruebas PPO, y pruebas en conjunto (PP)?

En ninguno de las tres pruebas hay diferencias significativas entre el test y el posttest cuando consideramos el conjunto de los alumnos ($p=2,09$; $p=0,978$; $p=0,415$).

Cuadro 5.28. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. Test / Postest en PPE, PPO y PPE+PPO para GC+GE. Experimento 2.

	PPE	PPO	PP
U de Mann–Whitney	270,000	336,500	293,500
W de Wilcoxon	621,000	687,500	644,500
Z	-1,257	-,028	-,815
Significación asintótica (bilateral)	,209	,978	,415

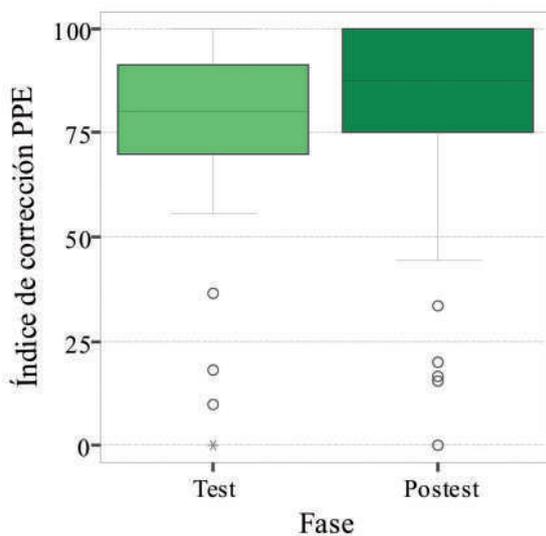


Figura 5.45. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en PPE en test y posttest. Experimento 2.

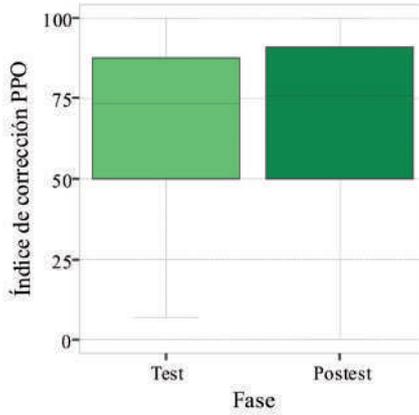


Figura 5.46. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en PPO en test y posttest. Experimento 2.

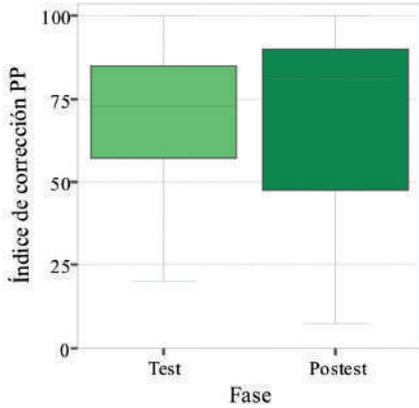


Figura 5.47. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en PPE+PPO en test y posttest. Experimento 2.

¿Se verifican diferencias entre el test y el posttest si consideramos el GC para las pruebas PPE, pruebas PPO, y pruebas en conjunto (PP)?

No existen diferencias significativas entre las dos fases (test y posttest) si consideramos los alumnos del GC ($p=0,140$; $p=0,644$; $p=0,608$).

Cuadro 5.29. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. Test / Posttest en PPE, PPO y PPE+PPO para GC. Experimento 2.

	PPE	PPO	PP
U de Mann–Whitney	56,000	75,500	74,500
W de Wilcoxon	147,000	166,500	165,500
Z	-1,477	-,462	-,513
Significación asintótica (bilateral)	,140	,644	,608

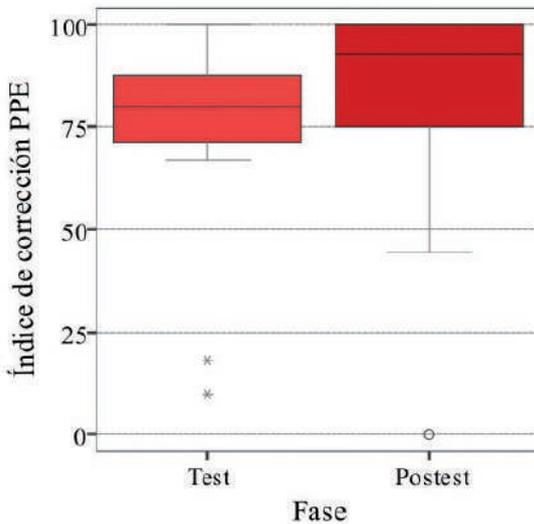


Figura 5.48. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC en PPE en test y posttest. Experimento 2.

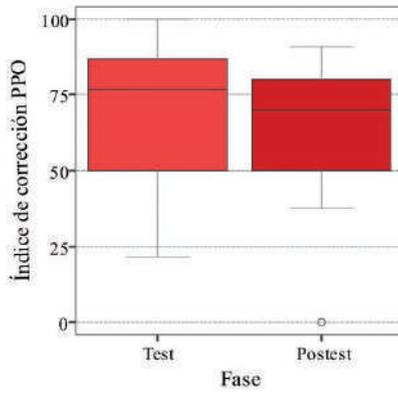


Figura 5.49. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC en PPO en test y posttest. Experimento 2.

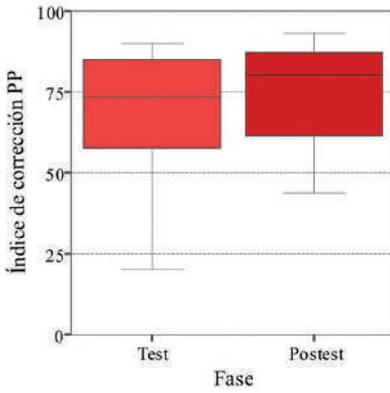


Figura 5.50. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC en PPE+PPO en test y posttest. Experimento 2.

¿Se verifican diferencias entre el test y el posttest si consideramos el GE para las pruebas PPE, pruebas PPO, y pruebas en conjunto (PP)?

Tampoco existen diferencias significativas: los resultados en las dos fases dentro de los alumnos del GE resultan ser muy similares ($p=0,796$; $p=0,735$; $p=0,590$).

Cuadro 5.30. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. Test / Posttest en PPE, PPO y PPE+PPO para GE. Experimento 2.

	PPE	PPO	PP
U de Mann–Whitney	79,500	78,000	74,000
W de Wilcoxon	170,500	169,000	165,000
Z	-,259	-,339	-,539
Significación asintótica (bilateral)	,796	,735	,590

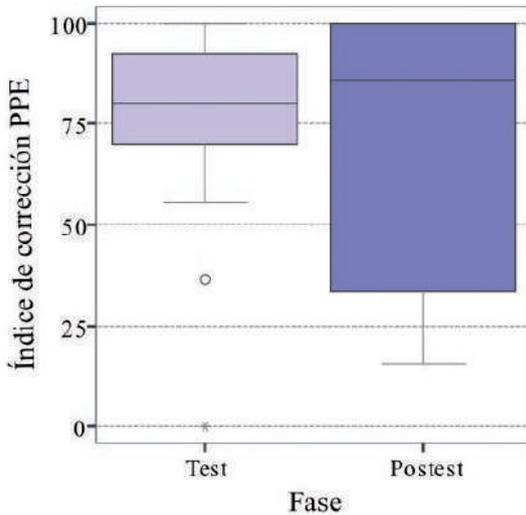


Figura 5.51. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GE en PPE en test y posttest. Experimento 2.

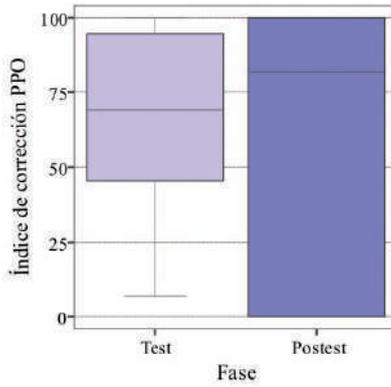


Figura 5.52. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GE en PPO en test y posttest. Experimento 2.

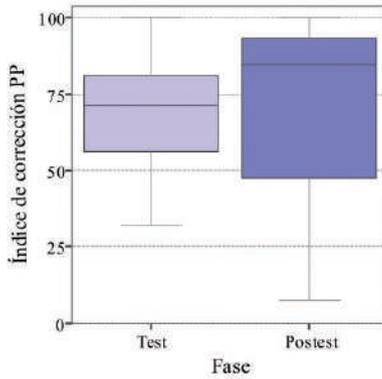


Figura 5.53. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GE en PPE+PPO en test y posttest. Experimento 2.

5.5.3.3. Comparaciones entre pruebas

Con el propósito de dar respuesta a las hipótesis 2 y 3 planteadas al comienzo de este trabajo, efectuamos test no paramétricos cuyas variables de contraste serán los distintos tipos de prueba.

Contraste JUICIOS (JG+JP) / PRUEBAS DE PRODUCCIÓN (PPE+PPO)

¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos en las pruebas de juicios (JG+JP) y las pruebas de producción (PPE+PPO)?

Si observamos los datos procedentes del GC, vemos que tanto en la fase test como en la fase posttest 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 posttest).

Cuadro 5.31. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de contraste. Resultados de GC en test y posttest. Variable de contraste: Juicios / PP. Experimento 2.

	Índice de corrección test	Índice de corrección posttest
U de Mann-Whitney	42,000	47,500
W de Wilcoxon	133,000	138,500
Z	-2,182	-1,901
Significación asintótica (bilateral)	,029	,057

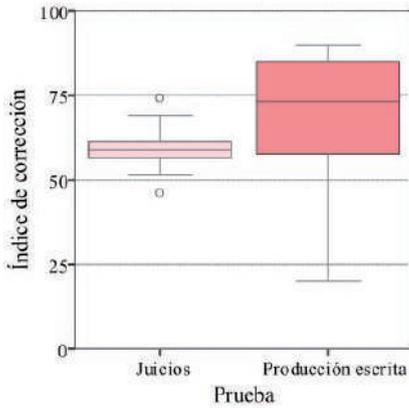


Figura 5.54. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC en Juicios / PP (PPE+PPO). Experimento 2, fase test.

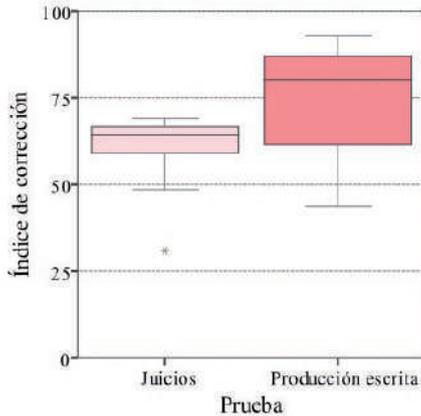


Figura 5.55. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC en Juicios / PP (PPE+PPO). Experimento 2, fase posttest.

Si observamos los datos procedentes del GE, vemos que tanto en ninguna de las dos fases, test y posttest, las diferencias en el índice de corrección alcanzado en cada tipo de prueba son significativas ($p=0,898$ en el test, $p=0,719$ en el posttest).

Cuadro 5.32. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. Resultados de GE en test y posttest. Variable de contraste: Juicios / PP. Experimento 2.

	Índice de corrección test	Índice de corrección posttest
U de Mann–Whitney	82,000	77,500
W de Wilcoxon	173,000	168,500
Z	-,129	-,360
Significación asintótica (bilateral)	,898	,719

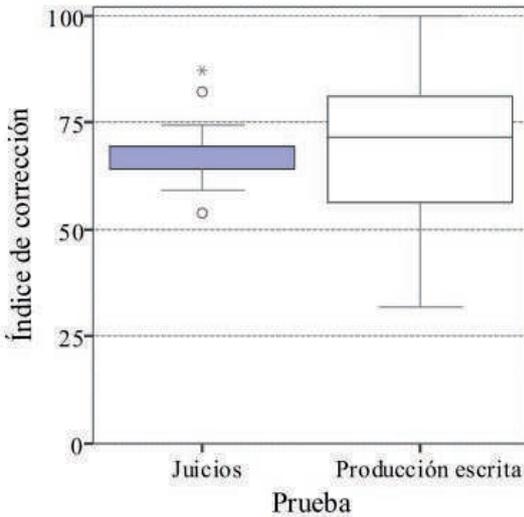


Figura 5.56. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GE en Juicios / PP (PPE+PPO). Experimento 2, fase test.

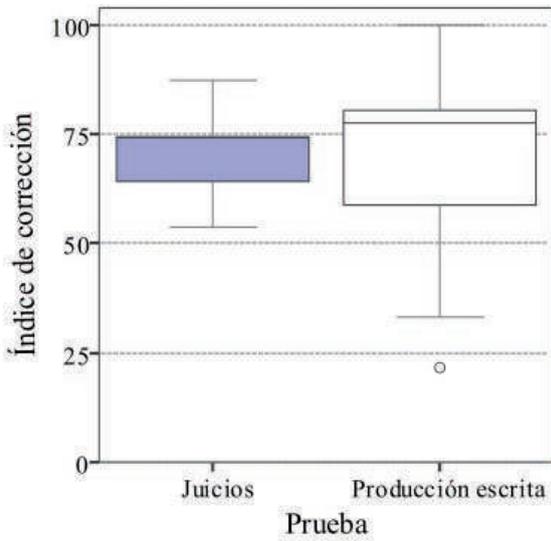


Figura 5.57. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GE en Juicios / PP (PPE+PPO). Experimento 2, fase posttest.

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 ($p=0,06$, trabajando con un nivel de significación de $p<0,05$), pero sí en el posttest ($p=0,046$).

Cuadro 5.33. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. Resultados de GC+GE en test y posttest. Variable de contraste: Juicios / PP. Experimento 2.

	Índice de corrección test	Índice de corrección posttest
U de Mann–Whitney	235,000	228,500
W de Wilcoxon	560,000	553,500
Z	-1,880	-1,998
Significación asintótica (bilateral)	,060	,046

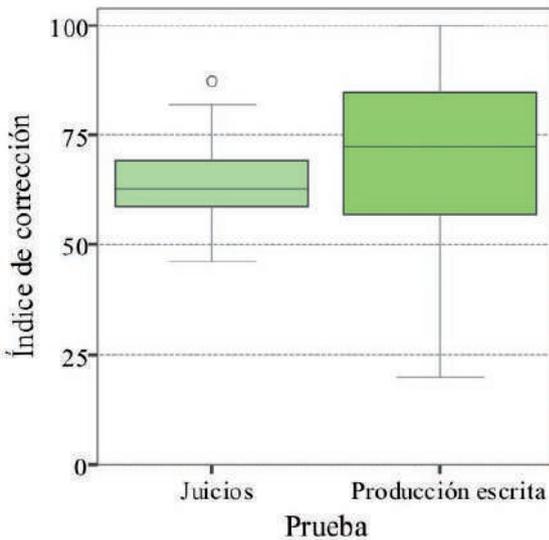


Figura 5.58. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en Juicios / PPE. Test. Experimento 2, fase test.

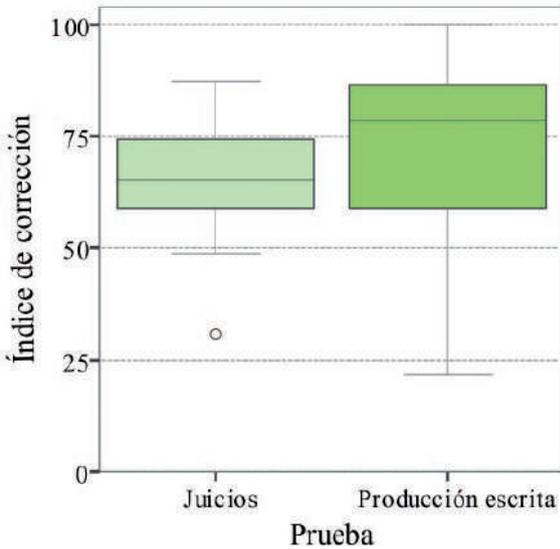


Figura 5.59. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en Juicios / PPE. Test. Experimento 2, fase posttest.

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

¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos en la PPE y los obtenidos en la 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 posttest ($p=0,037$).

Cuadro 5.34. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. Resultados de GC en test y posttest. Variable de contraste: PPE / PPO. Experimento 2.

	Índice de corrección test	Índice de corrección posttest
U de Mann–Whitney	78,000	44,000
W de Wilcoxon	169,000	135,000
Z	-,334	-2,091
Significación asintótica (bilateral)	,739	,037

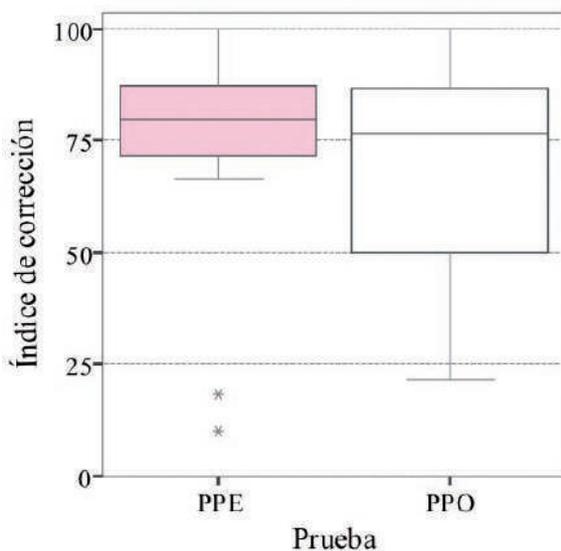


Figura 5.60. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC en PPE / PPO. Experimento 2, fase test.

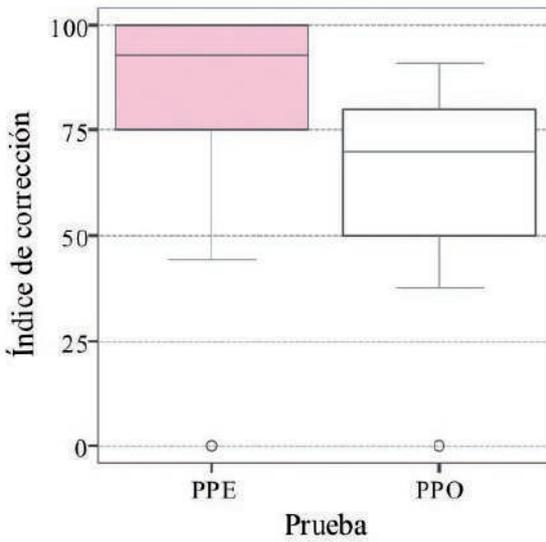


Figura 5.61. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC en PPE / PPO. Posttest. Experimento 2, fase posttest.

Las diferencias registradas en los índices de corrección alcanzados por GE en PPE y PPO no resultan estadísticamente significativas en la fase test ($p=0,409$) ni tampoco en la fase posttest ($p=0,656$).

Cuadro 5.35. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. Resultados de GE en test y posttest. Variable de contraste: PPE / PPO. Experimento 2.

	Índice de corrección test	Índice de corrección posttest
U de Mann–Whitney	68,500	76,000
W de Wilcoxon	159,500	167,000
Z	-,826	-,446
Significación asintótica (bilateral)	,409	,656

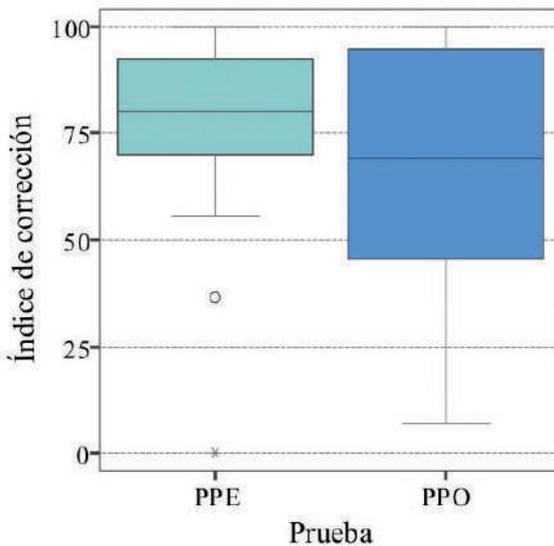


Figura 5.62. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GE en PPE / PPO. Experimento 2, fase test.

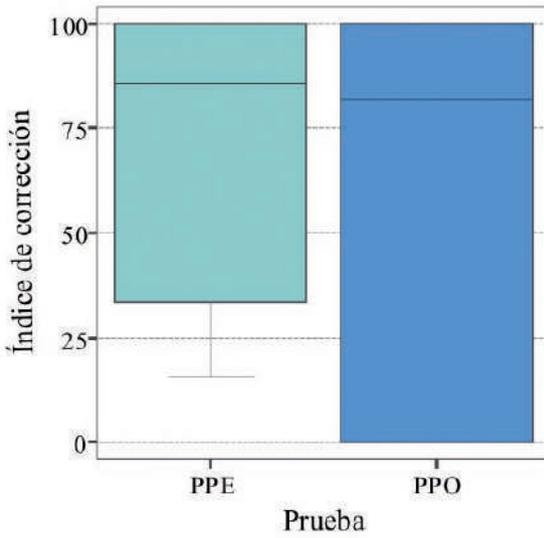


Figura 5.63. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GE en PPE / PPO. Experimento 2, fase posttest.

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 posttest ($p=0,086$).

Cuadro 5.36. Prueba de Mann–Whitney. Estadísticos de contraste. Resultados de GC+GE en test y posttest. Variable de contraste: PPE / PPO. Experimento 2.

	Índice de corrección test	Índice de corrección posttest
U de Mann–Whitney	286,500	245,500
W de Wilcoxon	637,500	596,500
Z	-,944	-1,715
Significación asintótica (bilateral)	,345	,086

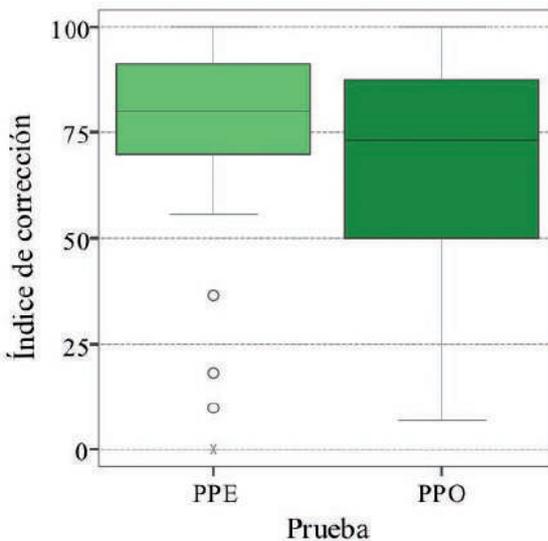


Figura 5.64. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en PPE / PPO. Experimento 2, fase test.

Los resultados del estudio experimental 2 aquí descritos constituyen objeto de análisis en el capítulo que sigue, conjuntamente con

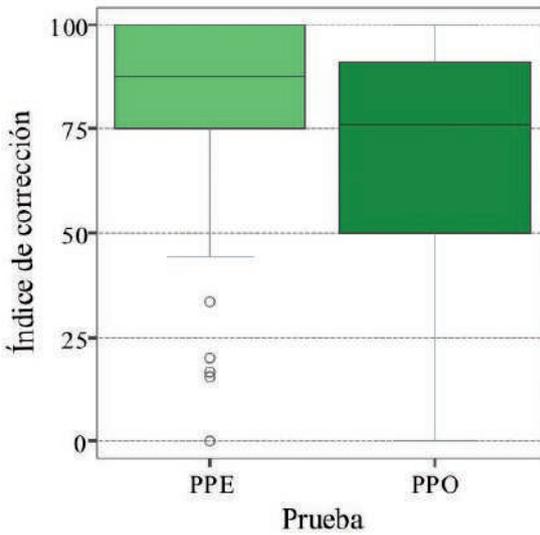


Figura 5.65. Diagrama de cajas de Tukey. Índice de corrección de GC+GE en PPE / PPO. Experimento 2, fase posttest.

los resultados del estudio experimental 1, con el cual conforman el caudal de datos del presente trabajo.

Análisis de los resultados de los experimentos

6.1. Introducción

Una vez descritos los resultados obtenidos por los distintos grupos de informantes en las distintas pruebas de los dos experimentos, nos adentramos a continuación en el análisis y la interpretación de los mismos. Partimos con la intención general de arrojar luz sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar*, y con el objetivo fundamental de dar respuesta a la pregunta de investigación central de este proyecto: *¿la instrucción basada en la AF y el PI que hemos desarrollado para la oposición haber / estar favorece la adquisición en mayor medida que la instrucción de carácter tradicional?* A partir de esta pregunta central se plantearon tres hipótesis cuya validez se pretendía demostrar en este estudio. Tras refutar o validar estas hipótesis a partir de los resultados obtenidos mediante los análisis estadísticos no paramétricos, se tratará de valorar y explicar dichos resultados así como todas las informaciones relevantes para nuestro estudio que emergen de los datos de los dos experimentos realizados.

6.2. Validación o rechazo de las hipótesis

6.2.1. Hipótesis 1

La instrucción basada en la AF y el PI favorece la adquisición de dicha oposición en mayor medida que la metodología tradicional.

Se trata de una hipótesis direccional que predice la relación entre la variable dependiente *resultados de las pruebas* (que se efectuará para medir la *adquisición*) y la variable independiente *tipo de instrucción*.

Experimento 1

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.

Experimento 2

En el experimento 2 contamos con los datos obtenidos en dos fases distintas (test y posttest) 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 posttest, si bien el valor de la significación asintótica se reduce en el posttest, 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. Si amalgamamos los datos del test y el posttest para obtener un grado de significación conjunto, el resultado, $p=0,006$, de nuevo nos indica que la diferencia en el índice de corrección de GC y GE en la prueba de juicios no puede atribuirse al azar del muestreo.

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 posttest, 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 ($p < 0,05$):

Cuadro 6.1. Valores de p . Contraste Juicios / PP del test y posttest (GC/GE).

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

Cabría, por tanto, 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.

6.2.2. Hipótesis 2

El tipo de tarea afecta a los resultados: la competencia de los aprendices varía en función de la tarea por realizar.

Se trata de una hipótesis no direccional, que no prevé la dirección de la relación entre las variables investigadas *resultados del test / tipo de tarea*.

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.

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 posttest 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 posttest 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.

Cuadro 6.2. Valores de p . Contraste PPE / PPO del test y posttest (GC/GE).

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

6.2.3. Hipótesis 3

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.

Se trata una hipótesis direccional que predice que cuando el tipo de prueba que deba llevarse a cabo permita un menor grado de control o monitorización por parte del estudiante la superioridad en los resultados entre el grupo de control y el grupo experimental (a favor de este último) será mayor: mayor superioridad, por tanto, en la pruebas de producción con respecto a los juicios y, dentro de los juicios, mayor superioridad en la PPO con respecto a la PPE.

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.

Experimento 2

La contrastación empírica de la hipótesis arroja un resultado negativo. En contra de lo previsto, y tanto en el test como en el posttest, 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.

6.3. 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 hemos desarrollado bajo los principios de la atención a la forma y el procesamiento del input 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 sustrato de instrucción de corte tradicional anterior al segundo experimento. Los estudiantes que participaron en el segundo experimento contaban con un año académico de experiencia en el estudio de la lengua española, durante el cual habían abordado en el aula la cuestión de las construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar*. Tal instrucción, como indicábamos en 4.2, 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* (cfr. 2.1.2), por otro lado, reforzaba un aparato teórico que capaz de dar cuenta acertadamente de un elevado número de usos (Bull 1965), 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 considerablemente 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), 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:

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. (Toth 2006: 320).

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 posttest. 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 procesamiento del input, 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 *posttest*), 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 procesamiento del input 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, sin embargo, 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.

La comparación entre los tipos de prueba presupone un cierto grado de homogeneidad entre los criterios de medida del índice de corrección empleados en cada una. En nuestro estudio, como hemos señalado en 5.5.1 y 5.5.2, nos hallamos ante el problema para esta-

blecer unos criterios rigurosos e inequívocos de calificación de las producciones escritas, a causa de la dificultad para interpretar pragmática e informativamente los usos registrados. En consecuencia, consideramos preferible no ahondar aquí en el contraste entre las pruebas de interpretación o juicios y las pruebas de producción, a la espera de futuros estudios que, partiendo de un alto grado de homogeneidad en los instrumentos de medición de las pruebas, arrojen luz sobre las hipótesis 2 y 3 del presente trabajo.

A pesar de la teórica diferencia de nivel entre los alumnos que participaron en el experimento 1 (inicial, A1–A2) y el experimento 2 (intermedio, B1–B2), puede ser llamativo el hecho de que sus puntuaciones resulten bastante parejas en las pruebas comunes de los dos experimentos (JG, JP y PPE). El método de selección de los informantes podría haber jugado un papel en esta cercanía. En el experimento 1 se escogieron al azar 20 informantes de entre todos aquellos que habían asistido a la totalidad de las sesiones de instrucción; en el experimento 2, requisito para ser elegido, junto con el seguimiento de la totalidad de las sesiones, era haber obtenido, en la asignatura de lengua española del año precedente, una puntuación de entre 22 y 27 puntos, sobre un máximo de 30. El tradicional bajo índice de asistencia a las clases de los alumnos de primer año podría implicar que los alumnos que participaron en el estudio no representaban al alumno medio, sino que se trataba de estudiantes especialmente motivados e interesados en el español. La cercanía entre los resultados de los dos experimentos es menor en las pruebas de producción, tal vez porque en ellas se refleja en mayor medida la superior competencia general, y por tanto la mayor fluidez descriptiva, de los alumnos del nivel intermedio.

Los ítems denominados “especiales” en el presente estudio constituyen juicios de gramaticalidad o preferencia que contienen estructuras existenciales con *haber* seguidas de sintagmas definidos que se hallan en su primera mención y son, por tanto, aceptables. Los resultados muestran que tanto en el experimento 1 como en el experimento 2, y tanto para el grupo que recibió instrucción de procesamiento (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 aceptables 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, al mismo tiempo, de emitir en su gran mayoría juicios de gramaticalidad negativa en los ítems JG5, JG9 y JG14, que contienen estructuras con *haber* y elementos definidos de segunda mención que no introducen información nueva, y de descartar, igualmente, en JP1, JP9 y JP14, estructuras no aceptables del mismo tipo. 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), 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. (Benati, 2004a, 2004b; Sanz, 2004; Sanz & Morgan-Short, 2004)”.

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, un aspecto relativamente previsible, el ítem más problemático resulta ser JG17, un ítem normal que contiene una estructura no aceptable con *estar* + sintagma indefinido (*en la mochila estaba también un DVD*); asimismo, un ítem normal como JG/, que contiene un sintagma con *estar* + sintagma indefinido encabezado por un numeral (*están 7 diferencias entre las dos fotos*), resulta oscuro para diversos informantes. 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.

Conclusiones finales, implicaciones didácticas y limitaciones del estudio

1) *Sobre el aspecto gramatical: construcciones existenciales y locativas*

La condición de adecuación que las oraciones con *haber* imponen a los sintagmas nominales se ha de vincular con la función de las construcciones existenciales: presentar o introducir en el discurso información nueva o no consabida para el receptor. 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 compatible con la definitud, puesto que, la dicotomía definitud / indefinitud no es paralela a la dicotomía información consabida / información nueva. 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, como hemos visto, 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. Las oraciones con *estar* constituyen, por tanto, juicios categóricos, mientras que las construcciones con *haber* constituyen ejemplos típicos de juicios téticos.

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

2) *Sobre la adquisición de las construcciones y la instrucción basada en el procesamiento del input* La persistencia del error, síntoma de incompleta adquisición e incorporación a la interlengua, 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 constituye 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 (cfr. 5.5.3.2): tal variabilidad puede ser síntoma de una imperfecta adquisición de las estructuras.

Junto a las dificultades intrínsecas de la oposición, reseñadas arriba, consideramos que existen límites en la metodología que hemos desarrollado para el presente estudio, y que resulta preciso perfeccionarla para facilitar la labor del estudiante.

El estudio de VanPatten y Cadierno (1993), conocido como “the original study” (VanPatten 2002: 769) en el ámbito de los trabajos de AF y procesamiento del *input*, aportaba sugerencias para futuras investigaciones, que se articulaban en torno a cuatro cuestiones. En

primer lugar, se interrogaba sobre la posibilidad de generalizar los efectos de la instrucción basada en el procesamiento del *input* a otras estructuras. En este sentido, nuestro estudio ofrecería una respuesta mixta: la aplicación de los principios del procesamiento del *input* a la didáctica de las construcciones existenciales y locativas con *haber* y *estar* 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 de corte tradicional, 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. En este sentido apunta la conclusión de Llopis (2007: 105)

entrenar a los alumnos para la comprensión de las estructuras mediante *input* y *output* estructurado facilitará la adquisición de la forma meta y por tanto, producirá una mayor disposición del aprendiente a enfrentarse a contextos reales fuera del aula, tanto a nivel de producción como de interpretación.

En segundo lugar, VanPatten y Cadierno se preguntaban si se debían los efectos de la instrucción basada en el procesamiento del *input* 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 preguntamos 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 resulta-

dos habríamos obtenido si, partiendo de modelos teóricos diversos, los dos grupos hubiesen compartido un mismo tipo de instrucción. Nos preguntamos, 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.

La cuarta pregunta de VanPatten y Cadierno plantea si los efectos de la instrucción de procesamiento son distintos de los de otros tipos de instrucción. En nuestro estudio hemos comparado la instrucción de procesamiento con una instrucción de corte tradicional, con resultados parcialmente satisfactorios. Somos, sin embargo, conscientes de las recomendaciones de Collentine (2004: 172), quien sugiere que los estudios “serían más productivos si los investigadores afirmaran desde un principio que la IP es una estrategia beneficiosa para promover el desarrollo gramatical en contextos de input controlado y abundante”, y de VanPatten y Wong (2004: 113), quienes recomiendan que las “futuras investigaciones con la IP se alejen de comparaciones con instrucción tradicional y la examinen en contextos donde aparezcan metodologías con foco en la forma más centradas en el significado o en la instrucción gramatical”. La elección de la metodología de corte tradicional como metro de comparación se debe al punto de partida del presente estudio: la experiencia personal en el

aula de ELE en un contexto universitario presidido, aún hoy, por los fundamentos didácticos de este tipo de instrucción.

Por otra parte, es preciso, como señalaba Farley (2001), que las metodologías desarrolladas bajo la etiqueta de “instrucción de procesamiento” constituyan auténtica instrucción de procesamiento. En nuestro caso, consideramos haber seguido correctamente las directrices del modelo de VanPatten ilustradas arriba (cfr. 3.2).

Assumiendo que el procesamiento del input 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*. La experiencia en el aula durante este trabajo nos ha permitido percibir además la importancia del componente lúdico y visual para favorecer todo el proceso de desarrollo de las representaciones mentales por parte de los estudiantes. 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 procesamiento del *input* que hemos desarrollado 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.

3) *Sobre cuestiones metodológicas de la presente investigación* La metodología del presente trabajo presenta ciertos límites de carácter práctico. 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 (cfr. 2.3). En futuras investigaciones el uso de una muestra mayor y de diversos test que agoten todas las

posibilidades contextuales podrá proporcionar informaciones más precisas. Por otra parte, no forma parte de los objetivos del presente trabajo la elaboración, a través del corpus de producciones recogido, de un estudio de análisis de errores relativo a las construcciones existenciales y locativas: existen trabajos, arriba reseñados (cfr. 2.1.1) que cubren este aspecto. 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 elicitación de 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. El italiano y el castellano mantienen una estrecha relación, y son consideradas *lenguas afines*. En nuestra descripción de las estructuras existenciales y locativas incluíamos un análisis contrastivo entre la situación española y la italiana, que ponía 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 empáticamente 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 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.

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* (Alonso Raya et al. 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.

Concluido nuestro trabajo, constatamos, al tratar de esbozar un balance final, que las posibles virtudes del estudio parecen empequeñecerse ante el número y la dimensión de sus deficiencias. Certezas teóricas y metodológicas de las que partíamos han debido ser abandonadas en el curso de la investigación ante la evidencia de una complejidad mayor de la prevista. Una complejidad que, al invadir cada uno de los ámbitos del estudio, revela tal vez un exceso de ambición por nuestra parte. Asumimos la modestia de nuestra contribución, y, sobre todo, hacemos del descubrimiento y la comprensión de las deficiencias nuestro más importante aprendizaje. Con vistas a futuras investigaciones, servirán de bagaje y de estímulo.

Referencias bibliográficas

- ABBOTT B. (1997), *Definiteness and existentials*, «Language», 73 (1), pp. 103–108.
- AGUSTÍN LLACH P. (2005), *Aprendizaje de Vocabulario en ELE*, trabajo de investigación tutelada no publicado, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- ALCINA M.A. (1999), *Las expresiones referenciales. Estudio semántico del sintagma nominal*, Tesis doctoral, Universidad de Valencia, disponible en http://elies.rediris.es/miscelanea/misc_e_9/alcina.pdf [Fecha de consulta: mayo 2017].
- ALONSO RAYA R. (2004), *Procesamiento del input y actividades gramaticales*, «Revista redELE», número 0.
- ALONSO RAYA R. et al. (2011), *Gramática básica del estudiante de español*, Difusión, Madrid.
- ALONSO RAYA R., MARTÍNEZ GILA P. (1998), *Prácticas gramaticales. Criterios de presentación y secuenciación*, en “Actas del IX Congreso Internacional de ASELE”, pp. 325–331.
- ARRIBAS G., LANDONE E. (2003), *Dificultades del español para hablantes de italiano*, SM, Madrid.
- ARROYO HERNÁNDEZ I. (en prensa), *La adquisición de construcciones existenciales y locativas con “haber” y “estar”*, en Ainciburu, M^a C. (ed.), *La adquisición del sistema verbal*, Peter Lang, Berna.
- ATKINSON J.C. (1973), *The two forms of subject inversion in modern French*, Mouton, The Hague.
- BARALO F. (2004), *Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español / LE*, «Revista RedELE», número 0.
- BARSALOU L.W. (1999), *Perceptual symbol systems*, «Behavioral and Brain Sciences», 22, pp. 577–609.
- (2009), *Simulation, situated conceptualization, and prediction*, «Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Sciences», 364, pp. 1281–1289.
- BAUMANN B. (2010), *La ricerca empirica dell’acquisizione delle lingue straniere*, Carocci, Roma.

- BECKER A. (2002), *Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida (Venezuela)*, *Estudios de Lingüística del Español*, vol. 17.
- BENATI A. (2001), *A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense*, «Language Teaching Research», 5, pp. 95–127.
- BERMEJO F. (2001), *Contribución al estudio de la oposición española haber/estar en contraste con la correspondiente oposición italiana esserci/essere(ci)*, en Cancellier A., Londero R. (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto, Atti del XIX Convegno dell' AISPI*, Unipress, Padova, t. II, pp. 41–54.
- BIALYSTOK E. (1978), *Un modelo teórico de la adquisición de segundas lenguas*, en Licerias J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Síntesis, Madrid, pp. 177–192.
- BOLINGER D.L. (1977), *Meaning and Form*, Longman, London.
- BRAVO MARTÍN A. (2008), *La perífrasis “ir a + infinitivo” en el sistema temporal y aspectual del español*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/8074/1/T30424.pdf> [Fecha de consulta: mayo 2017]
- BREIVIK L.E. (1981), *On the interpretation of existential there*, «Language», 57, pp. 1–25.
- (1983), *Existential there. A Synchronic and Diachronic Study*, University of Bergen, Bergen.
- BRUCART J.M. (1999), *La estructura del sintagma nominal: La oraciones de relativo*, en Bosque, I., Demonte V. (eds.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa, Madrid, pp. 395–522.
- BUCK M. (2000), *Procesamiento del lenguaje y adquisición de una Segunda lengua. Un estudio de la adquisición de un punto gramatical en inglés por hispanohablantes*, Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- BULL W.E. (1943), *Related functions of haber and estar*, «MLJ», 27, pp. 119–123.
- (1965), *Spanish for Teachers: Applied Linguistics*, The Ronald Press Company, New York.
- CADIERNO T. (1995), *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua*, «REALE», 4, pp. 67–85.
- (2008), *Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach*, en De Knop S., De Rycker T. (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin/New York, pp. 259–294.

- CAMPOS H. (1995), *On Subject Extraction and the Antiagreement Effect in Romance*, «Linguistic Inquiry», 28, pp. 92–119.
- CARPI E. (2003), *Sull'uso impersonale di haber/estar: un'analisi contrastava italiano-spagnolo*, «Culture: Annali dell'Istituto di Lingue della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Milano», 17, pp. 49–62.
- CARRERA DÍAZ M. (1989), *Manual de gramática italiana*, Ariel, Barcelona.
- (1992), *Curso de Lengua Italiana. Parte teórica*, Ariel, Barcelona.
- (1997), *Grammatica spagnola*, Laterza, Bari.
- CASTAÑEDA CASTRO A., ORTEGA OLIVARES J. (2001), *Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE*, en Pastor Cesteros S., Salazar García V. (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Anexo I de *Estudios de lingüística*. Universidad de Alicante, Universidad de Alicante, Alicante, pp. 213–248.
- CASTRO F. (2004a), *Uso de la gramática española–nivel elemental*, Edelsa, Madrid.
- (2004b), *Uso de la gramática española–nivel intermedio*, Edelsa, Madrid.
- CASTRO F. et al. (2004), *Español en Marcha 1*, SGEL, Madrid.
- CASTRO F., DÍAZ BALLESTEROS P. (2004), *Aprende gramática y vocabulario 1*, SGEL, Madrid, pp. 18–19.
- (2005), *Aprende gramática y vocabulario 2*, SGEL, Madrid.
- CHAFE, W.L. (1976), *Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects and topics and point of view*, en Charles N.L. (ed.), *Subject and topic*, Academic Press, New York, pp. 27–55.
- (1987), *Cognitive constraints on information flow*, en Tomlin R. (ed.), *Coherence and grounding in discourse*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 21–51.
- CHAMORRO GUERRERO M.D. (1998), *Sobre la adquisición de “imperfecto” e “indefinido” en contexto de instrucción: Estudio longitudinal*, Universidad de Granada (tesis doctoral inédita).
- CHAUDRON C. (1991), *What counts as formal language instruction? Problems in observation and analysis of classroom teaching*, en Alatis J.E. (ed.) (1991), *Linguistics, language teaching and language acquisition: The interdependence of theory, practice and research*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Georgetown University Press, Washington D.C., pp. 56–64.

- (2000), *Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas*, en Muñoz C. (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Ariel Lingüística, Barcelona, pp. 127–162.
- CHENG A. (1995), *Grammar instruction and input processing: The acquisition of Spanish ser and estar*, Tesis doctoral no publicada, University of Illinois at Urbana–Champaign.
- CLARK E.V. (1978), *Locational: Existential, Locative, and Possessive Constructions*, en Greenberg J. (ed.), *Universals of Human Language*, vol. 4: *Syntax*, Stanford University Press, Stanford, pp. 85–126.
- COLLENTINE J. (1998), *Processing Instruction and the Subjunctive*, «Hispania», 81, pp. 576–587.
- CONEJO E., TONNELIER B. (2008), *Cuadernos de gramática española A1*, Difusión, Madrid.
- Council of Europe (ed.), (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en español en <http://cvc.cervantes.es/obref/mArco Libros/>.
- CUENCA M.J., HILFERTY J. (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Ariel, Barcelona.
- DE BOT K. (1992), *A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted*, «Applied Linguistics», 13, pp. 1–24.
- DEKEYSER R. (1998), *Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar*, en Doughty C., Williams J. (eds.) (1998), *Focus on form in classroom language acquisition*, Cambridge University Press, New York, pp. 42–63.
- (2005), *What Makes Learning Second–Language Grammar Difficult? A Review of Issues*, «Language learning», 55, Supplement 1, pp. 1–25.
- DEKEYSER R., SOKALSKI K. (1996), *The Differential Role of Comprehension and Production Practice*, «Language learning», 46, pp. 613–642.
- DELBECQUE N. (2000), *Las cópulas ser y estar: categorización frente a deixis*, «Revista española de lingüística aplicada», Vol. 1, pp. 239–280.
- DÍAZ M. (2002), *La posición de sujeto en las construcciones existenciales con haber en español*, en Domínguez J. et al. (eds.), *Selected Proceedings of the Twelfth Annual Symposium on Hispanic and Luso–Brazilian Literature, Language and Culture*, University of Arizona, Tucson, pp. 15–20.
- DOUGHTY C. (1990), *La negociación del entorno lingüístico de la L2*, en Muñoz C. (ed.) (2000), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*, Ariel, Barcelona, pp. 163–194.

- DOUGHTY C., WILLIAMS J. (eds.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. The Cambridge Applied Linguistics Series*, C.U.P., Cambridge.
- DULAY H.C., BURT M.K. (1974), *Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños*, en Licerias J.M., *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Síntesis, Madrid, pp. 106–122.
- ELLIS N.C. (ed.) (1994), *Implicit and explicit learning of languages*, Academic Press Limited, London.
- ELLIS R. (1990), *Instructed Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.
- (1994), *A Theory of Instructed Second Language Acquisition*, en Ellis N.C. (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, pp. 79–114.
- (1997), *SLA and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- (2005a), *Principles of Instructed Language learning*, «Asian EFL», Volume 7, issue 3.
- (2005b), *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*, New Zealand Ministry of Education, Wellington.
- ESCANDELL VIDAL V., LEONETTI M. (1998), *Construcciones existenciales y oraciones de relativo*, en Ruffino G. (ed.) (1998), “Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza. Vol 2: Morfologia e sintassi delle lingue romanze”, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, pp. 261–272.
- EVANS V. (2007), *A glossary of cognitive linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- FARLEY A. (2001), *Processing instruction and meaning-based output instruction: a comparative study*, «Spanish Applied Linguistics», 5, pp. 57–93.
- FAUCONNIER G. (1994), *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- FERNÁNDEZ S. (1996), *Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico*, en Rueda et al. (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5–7 octubre de 1995), Universidad de León, 1996.
- (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid.
- FERNÁNDEZ SORIANO O., TÁBOAS BAYLÍN S. (1999), *Costrucciones impersonales no reflejas*, en Bosque I., Demonte V. (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Espasa Calpe, Madrid, vol. II, pp. 1723–1778.

- FILLMORE C. (1985), *Frames and the Semantics of Understanding*, «Quaderni di Semantica» (VI), 2, pp. 222–254.
- FIRBAS J. (1964), *From comparative word order studies*, «Brno studies in English», IV, pp. III–128.
- FODOR J. (1985), *La modularidad de la mente*, Morata, Madrid.
- FODOR J.D., SAG I. (1982), *Referential and Quantificational Indefinites*, «Linguistics and Philosophy», 5, pp. 355–398.
- FREEZE R. (1992), *Existentials and other locatives*, «Language» 68(3), pp. 553–95.
- (2001), *Existential constructions*, en Haspelmath M. (ed.), *Typologie des Langues et les Universaux Linguistiques: manuel international*, Walter de Gruyter, Berlin.
- GARCÍA GUTIÉRREZ M. (1993), *El español como lengua segunda de un italiano: transferencia y distancia lingüística*, en Licerias J.M. (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Dovehouse, Ottawa, pp. 81–123.
- GARCÍA MIGUEL J.M. (2006), *Los complementos locativos*, en Company C. (coord.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal*, Vol. 2., Fondo de Cultura Económica, México D.F., pp. 1253–1338.
- GARGANTA L. (2008), *Les construccions atributives, locatives, existencials i possessives en espanyol i en romanès: descripció i adquisició de segones llengües*, Treball de recerca, Universitat de Girona. Disponible en http://dugidoc.udg.edu/bitstream/10256/1490/1/Garganta_Sauri_Laura.pdf [Fecha de consulta: mayo 2017].
- GASS S.M. (1997), *Input and Interaction in Second Language Acquisition*, Earlbaum, Mahwah, NJ.
- GÓMEZ DEL ESTAL M. (2004), *La reflexión gramatical en el aula de ELE. Criterios lingüísticos y psicolingüísticos*, comunicación presentada en el V Encuentro Práctico de Profesorado de E/LE (Madrid: 29 de mayo de 2004), sin numerar. Una versión de esta comunicación se encuentra disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/julio_04/05072004.htm y http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/s/enero_05/24012005.htm [Fecha de consulta: mayo 2017].
- GONZÁLEZ HERMOSO A., ROMERO DUEÑAS C. (2004), *Eco: Curso modular de español lengua extranjera 1*, Edelsa, Madrid.
- (2005), *Eco: Curso modular de español lengua extranjera 2*, Edelsa, Madrid.
- GUTIÉRREZ ARAUS M.L. (2004), *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2 / L*, Arco Libros, Madrid.

- HALLIDAY M.A.K. (1967), *Notes on transitivity and theme in English*, «Journal of Linguistics», vol. 3, num. 2, pp. 199–246.
- HETZRON R. (1975), *The presentative movement or why the ideal word order is V.S.O.P.*, en Charles Li (ed.), *Word order and word order change*, University of Texas Press, Austin, pp. 347–388.
- JIMÉNEZ MOLINA A. (2007), *Propuesta didáctica inductiva para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no evidentes: un estudio de por y para con estudiantes italianos de ELE*, Trabajo de investigación tutelada, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- KARTTUNEN L. (1969), *Problems of reference in syntax*, PhD, University of Indiana.
- KEMPEN G., HOENKAMP E. (1987), *An incremental procedural grammar for sentence formulation*, «Cognitive Science», 11, pp. 201–258.
- KIRK, R.W. (2008), *Los efectos de la Instrucción basada en el Procesamiento y la producción en la adquisición de subordinadas con subjuntivo e infinitivo en la enseñanza del español a alumnos anglohablantes*, Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- KRASHEN S. (1977), *El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2*, en Licerias J.M. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Síntesis, Madrid, pp. 143–151.
- (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- (1985), *The input hypothesis: issues and implications*, Longman, London.
- KRASHEN S., TERRELL T. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford.
- KURODA S.Y. (1972), *The categorical and thethetic judgment*, «Foundations of Language» 9, pp. 153–185.
- LAKOFF G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things*, University of Chicago, Chicago.
- LANGACKER R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press, Stanford.
- (1991a), *Concept, image and symbol*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- (1991b), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive application*, Stanford University Press, Stanford.
- LEE J., VANPATTEN B. (1995), *Making Communicative Language Teaching Happen*, McGraw-Hill, New York.

- LEONETTI M. (1991) *La noción de tema y la interpretación de los indefinidos*, «Epos: Revista de filología», n. 7, pp. 165–182.
- (1999a), *Los determinantes*, Arco Libros, Madrid.
- (1999b), *El artículo*, en Bosque I., Demonte V. (eds.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa, Madrid, pp. 787–890.
- (2008), *Definiteness effects and the role of the coda in existential constructions*, en Müller H.H. y Klinge A. (eds.), *Essays on nominal determination: from morphology to discourse management*, pp. 131–162.
- LEVELT W.J.M. (1989), *Speaking. From intention to articulation*, MIT Press, Cambridge, MA.
- LIGHTBOWN P.M., SPADA N. (1990) *Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching*, «Studies in Second Language Acquisition», 12, pp. 429–448.
- (1993), *How Languages are learned*, Oxford University Press, Oxford.
- LLOPIS R. (2007), *Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas: un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza del subjuntivo español*, «Revista Nebrija», 1 (1), pp. 100–123.
- (2009a), *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Universidad Nebrija.
- (2009b), *La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas — revisión de ayer para propuestas de hoy*, «redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE», 16.
- LONG M.H. (1983), *Does second language instruction make a difference? A review of the research*, «TESOL Quarterly», 17, pp. 359–382.
- (1988), *Instructed interlanguage development*, en Beebe L. (ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*, Newbury House, Rowley, MA, pp. 115–141.
- (1990), *Maturational constraints on language development*, «Studies in Second Language Acquisition», 12–3, p. 251.
- (1991), *Focus on Form: A design feature in language teaching methodology*, en de Bot K. et al. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, John Benjamin, Amsterdam, pp. 39–52.
- (1996), *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, en Ritchie W., Bhatia T. (eds.), *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, New York, pp. 413–468.

- (1997), *Focus on form in task-based language teaching*, presentación en the Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching.
- LONG M., ROBINSON P. (1998), *Focus on form. Theory, research, and practice*, en Doughty C., Williams J. (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, CUP, Cambridge, pp. 15–41.
- LÓPEZ GARCÍA A. (2005), *Gramática Cognitiva para Profesores de español L2*, Arco Libros, Madrid.
- LÓPEZ MORALES H. (1993), *Sociolingüística*, 2ª ed., Gredos, Madrid.
- LOZANO ZAHONERO M. (2001), *La gramática en la clase de E/IE: el caso de por y para*, «Cervantes», 1, pp. 80–112.
- LUMSDEN M. (1988), *Existential Sentences*, Croom Helm, London.
- LYONS J. (1968), *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (1977), *Semántica*, Teide, Barcelona 1980.
- MARSDEN E. (2006), *Exploring Input Processing in the classroom: An experimental comparison of Processing Instruction and Enriched Input*, «Language Learning», 56, 3, pp. 507–566.
- MATTE BON F. (1995a), *Gramática comunicativa del español (Vol 1)*, EDELSA, Madrid.
- (1995b), *Gramática comunicativa del español (Vol 2)*, EDELSA, Madrid.
- MCLAUGHLIN B. (1978), *The monitor model: some methodological considerations*, traducción española en Licerias J.M. (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Síntesis, Madrid, pp. 154–176.
- MCNALLY L. (2008), *Existential sentences*, en Maienborn C., von Heusinger K., Portner P. (eds.), *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning*, de Gruyter, Berlin.
- MILSARK G. (1974), *Existential Sentences in English*, Ph.D. Dissertation, MIT, publicada en 1979 por Garland Press, New York.
- (1977) *Toward an explanation of certain peculiarities of the existential construction in English*, «Linguistic Analysis», 3, pp. 1–29.
- MORENO CABRERA J.C. (1991), *Curso universitario de lingüística general*, Tomo I, Síntesis, Madrid.
- MOTA C. DE LA (1995), *La representación gramatical de la información nueva en el discurso*, Tesis doctoral, Univ. Autònoma de Barcelona.

- MUÑOZ MUÑOZ M.N. (1998), "Esserci"/"essere" e "haber"/"estar": problemi contrastivi e proposte didattiche, «Quaderns d'Italià», 3, pp. 97–120.
- MUÑOZ C. (ed.) (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Ariel Lingüística, Barcelona.
- NÚÑEZ R., DEL TESO E. (1996), *Semántica y pragmática del texto común: producción y comentario de textos*, Cátedra, Madrid.
- ORTEGA OLIVARES J. (1998), *Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE*, «RILCE», 14.2, pp. 325–347.
- (2001), *Gramática y atención a la forma en el aula de E/LE*, «Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia», 1, pp. 73–87.
- (2004), *Gramática, significado y sentido. Didáctica de la Gramática*, Dossier para el Doctorado en Lingüística aplicada a la enseñanza del español/LE, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 12–14 de julio de 2004.
- ORTEGA I. (2001), *Atención implícita a la forma: teoría e investigación*, en Pastor Cesteros S., Salazar García V. (eds.) (2001), *Tendencias y líneas de investigación en segundas lenguas*, Universidad de Alicante (Estudios de lingüística. Anexo I), Alicante.
- PARADIS M. (1994), *Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA*, en Ellis N.C. (ed.), *Implicit and explicit language learning*, Academic Press, London, pp. 393–419.
- PERPIÑÁN S. (2014), *Locatives and existentials in L2 Spanish: The acquisition of the semantic contrasts among ser, estar and haber*, «Second Language Research», 30(4), pp. 485–513.
- PICA T. (1983), *Adult Acquisition of English as a Second Language under Different Conditions of Exposure*, «Language learning», 33, pp. 465–497.
- PIENEMANN M. (1984), *Psychological constraints on the teachability of languages*, «Studies in Second Language Acquisition», 6/2, pp. 18–214.
- (1989), *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*, «Applied Linguistics», 10, pp. 52–79.
- (1998), *Language processing and second language development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- PONS RODRÍGUEZ L. (2014), *¿Hay la intuición? La historia de la lengua española y el efecto de definitud*, «Rilce», 30, 3, pp. 807–832.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea], *Corpus de referencia del español actual*, <http://www.rae.es> [10 enero 2010].
- (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa, Madrid.

- RENZI L. (1988), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, il Mulino, Bologna.
- ROJO G. (1983), *Aspectos básicos de sintaxis funcional*, Librería Ágora, Málaga.
- RUIZ CAMPILLO J.P. (1998), *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*, Universidad de Granada (tesis doctoral inédita).
- (2007), *El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español*, en Pastor Villalba C. (ed.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006*, Instituto Cervantes de Múnich.
- (2008), *El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?*, «MarcoELE», 7.
- SAFIR K. (1982), *Syntactic chains and the definiteness effect*, MIT dissertation, Cambridge, MA.
- SALABERRY R.M. (1997), *The role of input and output practice in second language acquisition*, «The Canadian Modern Language Review», 53, pp. 422-451.
- SÁNCHEZ IGLESIAS J.J. (2003), *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*, tesis doctoral, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- SANTOS GARGALLO I. (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Síntesis, Madrid.
- SANZ C., MORGAN-SHORT K. (2001), *Must computers deliver explicit feedback? An empirical study*, manuscrito no publicado citado en VanPatten B. (2002).
- SCHACHTER J. (1996), *Maturation and the issue of Universal Grammar in second language acquisition*, en Ritchie W.C., Bhatia T.K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, San Diego, pp. 159-193.
- SCHMIDT R. (1994), *Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics*, «AILA Review», 11, pp. 11-26.
- SELINKER L. (1972), *Interlanguage*, «IRAL», 10, (3), pp. 209-231.
- SERIANNI L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- SHARWOOD SMITH M. (1993), *Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases*, «Studies in Second Language Acquisition», 2, pp. 165-179.
- SINGLETON D. (1989), *Language Acquisition. The Age Factor*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SPADA N. (1997) *Form-focused instruction and second language acquisition: A review of the classroom and laboratory research*, «Language teaching», 30/2, pp. 73-87.

- SUÑER M. (1982), *The syntax and semantics of Spanish presentational sentence-types*, Georgetown University Press, Washington.
- SWAIN M. (1985), *Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development*, en Gass S., Madden C. (eds.) (1985), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley (Ma.), pp. 235–253.
- TOTH P.D. (2006), *Processing Instruction and a Role for Output in Second Language Acquisition*, «Language Learning», 56, pp. 319–385.
- UTLEY B. (1954), *Haber and estar*, «Hispania», 37, p. 225.
- VANPATTEN B. (1996), *Input processing and grammar instruction: Theory and research*, Ablex, Norwood, NJ.
- (2002), *Processing Instruction: An Update*, «Language learning», 52, pp. 755–803.
- (2003), *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, McGraw Hill, Boston.
- (2007), *Input Processing in Adult Second Language Acquisition*, en VanPatten B., Williams J. (eds), *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- VANPATTEN B., CADIerno T. (1993), *Explicit instruction and input processing. Studies in Second Language Acquisition*, pp. 225–243.
- VANPATTEN B., OIKKENON S. (1996), *The causative variables in processing instruction: Explanation versus structured input activities*, *Studies in Second Language Acquisition* 18, pp. 225–43.
- VANPATTEN B., SANZ C. (1995), *From input to output: Processing instruction and communicative tasks*, en Eckman F., Highland D., Lee P.W., Mileham J., Weber R.R. (eds.) (1995), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 169–185.
- VANPATTEN B., WONG W. (2003), *Processing instruction and the French causative: A replication*, en VanPatten B. (ed.), *Processing Instruction*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- VÁZQUEZ G.E. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- WARD G., BIRNER B. (1995), *Definiteness and the English existential*, «Language», 71, pp. 722–742.
- ZOBL H. (1985), *Grammars in search of input and intake*, en Gass S., Madden C. (eds.), *Input in SLA*, Newbury House, Rowley (MA), pp. 329–344.

ANEXO A: EXPERIMENTO 1

Secuencias didácticas

Grupo de control (GC)

I. Sesión teórica (60 minutos)

Presentación del aspecto de corte tradicional (cfr. 2.3)

II. 3 sesiones prácticas (60 minutos x 3)

Primera sesión

i) Completa las frases con hay / está — están

- 1 Perdona, ¿_____ un supermercado cerca de aquí?
- 2 Por favor, ¿dónde _____ los cines Ideal?
- 3 Mañana no _____ clase, es fiesta.
- 4 No _____ agua en la botella.
- 5 Hay _____ comedor al lado de la cocina.
- 6 ¿Dónde _____ las llaves?
- 7 Mi coche _____ en el taller.
- 8 ¿En la oficina _____ Jesús?
- 9 En mi casa _____ dos baños.

ii) Completa con hay o está(n)

- 1 En la calle _____ dos restaurantes.
- 2 Cerca de aquí _____ la Puerta del Sol.
- 3 Al final del pasillo _____ la terraza.
- 4 En mi casa no _____ animales.
- 5 ¿_____ una farmacia por aquí, por favor?
- 6 Mis sobrinos _____ en su habitación.
- 7 ¿Dónde _____ el cuarto de baño?
- 8 ¿_____ un estanco cerca, por favor?
- 9 En el parque _____ chicos que no conozco.

iii) Completa el diálogo con hay / está — están

- A:– Hola, buenos días, ¿ _____ alguna farmacia por aquí?
 B:– Sí, en la calle Madrid _____ la Farmacia Marcos. Y creo que _____ otra farmacia en la calle Toledo.
 A:– ¡ _____ muchas farmacias en este pueblo!

iv) Completa las frases con hay / está — están

- 1 En Oviedo _____ el Teatro Campoamor.
- 2 En mi ciudad _____ muchos coches.
- 3 Al lado de mi casa _____ un supermercado.
- 4 El Museo del Prado _____ en Madrid.
- 5 ¿Dónde _____ una librería?
- 6 ¿Dónde _____ las tiendas de moda?
- 7 ¿Cuántos museos _____ en tu ciudad?
- 8 Cuando _____ tormentas, tengo mucho miedo.
- 9 Ayer no _____ nadie en el cine.

Segunda sesión

i) Completa las frases con hay / está — están

- 1 ¿ _____ leche en la nevera?
- 2 En mi clase _____ muchos estudiantes brasileños.
- 3 Mira, allí _____ un cajero para sacar dinero.
- 4 ¿Dónde _____ el taller mecánico de Luis?
- 5 La oficina de Correos _____ cerca de aquí.
- 6 Aquí no _____ agua caliente para ducharnos.
- 7 En este cajero no _____ dinero.
- 8 En España _____ 17 regiones.
- 9 Aunque no _____ buenas noticias, estoy contento.

ii) Completa las frases con hay / está — están

- 1 ¿Dónde _____ mis llaves?
- 2 No _____ dinero para el pan.
- 3 Perdone, ¿ _____ un banco por aquí cerca? Sí, sí, _____ uno en la calle Mayor.
- 4 Al lado de mi casa _____ un supermercado nuevo.

- 5 Por favor, ¿dónde _____ los servicios? _____ al fondo del pasillo, a la derecha.
- 6 Mañana no _____ clase, es fiesta.
- 7 El teléfono _____ allí, al lado de la televisión.
- 8 ¿_____ Juan en casa?
- 9 Donde _____ mucha gente, me pongo nervioso.

iii) Completa el siguiente diálogo con hay / está – están

Ricardo: — Mamá, ¿podemos jugar al fútbol en el parque?

Mamá: — No, porque _____ muchos ancianos paseando.

R.: — En la plaza no _____ ningún anciano, ¿podemos jugar ahí?

M.: — No, porque en la plaza _____ los bebés de tus primas.

R.: — ¡Jo, _____ dos sitios para jugar, y no podemos jugar en ninguno!

iv) Completa con hay o está

- 1 Entre tu casa y el colegio _____ el cine.
- 2 En el medio de la habitación _____ una mesita.
- 3 ¿_____ el señor Gutiérrez, por favor? No, ha salido.
- 4 ¿_____ algún chico alemán entre vosotros?
- 5 No _____ razón para llorar tanto.
- 6 ¿_____ un poco de pan, por favor?
- 7 No _____ ese chico que se llama Carlos.
- 8 _____ un gato negro que maúlla en tu salón.
- 9 En la cocina _____ las lentejas que ayer no te comiste.

Tercera sesión

i) Completa las frases con hay / está — están

- 1 En la cocina solo _____ dos armarios de cocina, la nevera, una mesa y dos sillas.
- 2 ¿Y las niñas? _____ en su habitación.
- 3 ¿_____ naranjas para zumo?
- 4 ¿Dónde _____ el taller de coches de Pepe?
- 5 ¿Dónde _____ un garaje?
- 6 En esta casa solo _____ un cuarto de baño.

- 7 Las lámparas _____ encima de la cama.
- 8 _____ una habitación.
- 9 No _____ canguros en España.

ii) Completa las frases con hay / está — están

- 1 _____ un paquete para ti. Está en tu habitación
- 2 ¿Cuántos alumnos _____ en tu clase?
- 3 ¿Hay algo para comer? Sí _____ queso en la nevera
- 4 ¿Qué _____ en esa caja?
- 5 ¿_____ una estación de metro por aquí?
- 6 En este edificio _____ dos oficinas
- 7 _____ un ratón en mi habitación.
- 8 _____ muchos museos en Barcelona.
- 9 ¿En el salón _____ el periódico?

iii) Completa las frases con hay / está — están

- 1 No _____ leche en la nevera.
- 2 Muy cerca de mi apartamento _____ una boca de metro.
- 3 ¿Dónde _____ mis llaves?
- 4 En esa biblioteca _____ muchos libros antiguos.
- 5 En el centro _____ muchas calles estrechas.
- 6 En esa calle _____ tres restaurantes.
- 7 _____ muchas estrellas en el cielo.
- 8 _____ muchas personas en esta tienda.
- 9 ¿Sevilla? ¡En esa ciudad no _____ la Sagrada Familia!

iv) Completa el siguiente diálogo con hay / está – están

Policía: — _____ testigos que dicen que usted es el culpable del robo.

Ladrón: — No, yo estaba en la Plaza del trigo, en un bar.

P.: — No _____ ningún bar en esa plaza.

L.: — Sí, en esa plaza _____ el bar de Luis, pero es pequeño.

P.: — ¡Usted miente, no _____ ninguna duda!

Grupo experimental (GE)

I. Sesión teórica (60 minutos)

Presentación con el metalenguaje basado en los principios de la Atención a la Forma y la correspondencia entre significados y formas.

II. 3 sesiones prácticas (60 minutos x 3)

Primera sesión

i) Decide con tu compañero si en las siguientes frases Paco y Marta han hablado seguramente ya alguna vez acerca de aquello que está subrayado, y si los dos saben de qué o quién se trata exactamente:



a) Paco: — En el Guijuelo Fútbol Club **hay** un jugador que me gusta mucho.

Marta: — Pues en el Racing de Algete está el amigo de Manolo.



b) Marta: — Ya está en la calle el hámster de mi madre.

Paco: — ¿Y no **hay** ningún gato por ahí?



c) Marta: — Entre los más listos de la clase **están** Pepe y Cris.

Paco: — Ya, pero ¿**hay** alguien más vago que ellos?



d) Paco: — ¡Tengo una factura de móvil indecente!

Marta: — **Hay** cosas que no se pueden hacer, como llamar a un móvil afgano a media mañana. . .

ii) Completad el siguiente cuadro a partir de vuestras respuestas en el ejercicio anterior:

Mirad ahora el cuadro completo: ¿Qué notáis?

iii) Elige la opción menos verosímil:



1) Marta: — Paco, ¿en la fiesta está la chica rubia de Valladolid?
Paco: — Bueno, **hay** una chica rubia.

1. Marta puede estar tranquila: en la fiesta **hay** una chica que es como la de Valladolid que Paco encuentra guapa, rubia, pero no es ella.
2. Marta se va a poner celosa: la chica rubia de Valladolid que Paco encuentra guapa está en la fiesta. . .



2) Paco: — ¿Dónde están las llaves del coche? ¡No las encuentro por ningún sitio!
Marta: — Aquí **hay** unas llaves muy grandes y viejas.

1. Marta ha encontrado unas llaves, pero no cree que sean las que Paco busca, cree que son otras aunque no sabe de dónde son.
2. Marta, la pobre, nunca ha visto llaves de coche y no sabe si las que ha encontrado son las que Paco busca.
3. El coche es un viejo SEAT Seiscientos y Marta, que ha encontrado las llaves, se lo anuncia a Paco.



3) Paco: — ¡En el cuarto de baño **hay** unas arañas enormes!
Marta: — Si son peludas no te asustes, ésas son burgalesas y no pican.
Paco: — ¡Pues sí, en la bañera **están** las peludas, pero **están** las otras también!

1. Paco, que no entiende mucho de arañas, anuncia a Marta la existencia de arañas no peludas ni identificadas en el baño
2. Paco le dice a Marta que, además de las no peludas, en el baño se encuentran otras arañas. Y Marta sabe a qué arañas se refiere Paco. . .

iv) Vuelve a leer con tu compañero los diálogos de los ejercicios anteriores. Fijaos en los artículos determinados (el, la, los, las): ¿suelen acompañar a haber o bien a estar? ¿Cómo lo explicáis?

Segunda sesión

i) Decide con tu compañero si en las siguientes frases Paco y Marta han hablado seguramente ya alguna vez acerca de aquello que está subrayado, y si los dos saben de qué o quién se trata exactamente:



- a) Paco: — **Hay** algo para comer?
Marta: — No, pero justo enfrente **está** la tienda de Rosa...



- b) Marta: — ¡Antonio se casa a sus 84 años, **hay** un anuncio en el periódico!
Paco: — ¿Estará ahí el anuncio porque hoy es 28 de diciembre?



- c) Paco: — Está nuestro hijo muy concentrado en su cuarto con el libro de física
Marta: — **Hay** algo raro, sí...



- d) Marta:— **Hay** algún vestido que te guste más?
Paco: — Sí, en el armario **está** el verde, que te hace parecer más delgada...

ii) Completad el siguiente cuadro a partir de vuestras respuestas en el ejercicio anterior:

Mirad ahora el cuadro completo: ¿Qué notáis?

iii) Elige la opción menos verosímil:



1) Marta: — En la cocina no está el salmón, no sé qué vamos a comer hoy. . .

Paco: — ¿De qué salmón me hablas?

Marta: — No te puedo mandar a hacer la compra. . .

1. Marta cree en los milagros y esperaba encontrar, al volver a casa, un salmón en la mesa de la cocina.
2. Marta y Paco habían decidido comese un salmón, pero Paco, que es un desastre, se ha olvidado de comprarlo.



2) Paco: — En el salón no está la televisión gigante. . .

Marta: — Tampoco en la cuenta corriente hay dinero. . .

1. A Paco y Marta les han robado en casa y en el banco
2. Paco quiere comprar una tele gigante y se lo ha dicho a Marta, pero ésta, como no hay dinero en el banco, no quiere comprarla.

iv) Lee el texto siguiente y decide si las afirmaciones son verdaderas o falsas:

La Policía de Bratisburgo persigue a dos hábiles ladrones. No **hay** muchas noticias (1): se sabe que son dos gatos y que maullan con acento extranjero. En los periódicos no están estas noticias (2): a mí me las ha contado un policía que quiere permanecer anónimo. En su opinión, **hay** las mismas posibilidades de capturar a los ladrones que de convertir una piedra en oro (3). Este caso recuerda al “caso de la mermelada”, del año pasado. **Hay** pocas huellas y poquísimos testigos (4). Algunos periodistas afirman los testigos están asustados:

en el hospital **están** todavía los testigos del caso de la mermelada, que no quieren comer otra cosa más que mermelada después de aquello (5).

Tercera sesión

i) Decide con tu compañero si en las siguientes frases Paco y Marta han hablado seguramente ya alguna vez acerca de aquello que está subrayado, y si los dos saben de qué o quién se trata exactamente:



e) Marta: — ¿Cuántos personajes **había** en el bar?
Paco: — Estaban Homer, Moe, Barney y Apu.



f) Paco: — ¿**Hay** algún peine por ahí?
Marta: — ¿Para qué? En tu cabeza **están** los dos pelillos de siempre.

ii) Completad el siguiente cuadro a partir de vuestras respuestas en el ejercicio anterior:

iii) Juan se ha ido de vacaciones. Su maleta está llena de cosas, pero...

- En su maleta no hay ningún libro.
- En su maleta no está el ordenador.
- En su maleta no hay pantalones vaqueros.
- En su maleta no hay gafas de sol
- En su maleta no está el teléfono móvil.
- En su maleta no hay cinco pares de calcetines
- En su maleta no está su gorra.
- En su maleta no hay muchas camisetas.



Completa el siguiente cuadro:

iv) Paco organizó una fiesta, a la que Marta no pudo ir. Paco le habla a Marta acerca de las personas que acudieron a la fiesta. Formad frases uniendo elementos de las dos columnas y decidid en cada caso si después de escuchar a Paco Marta conoce ya concretamente de qué personas habla su amigo:

- a) En la fiesta había gente
- b) En la fiesta estaba la gente
- c) En la fiesta había gente rara
- d) En la fiesta estaba la gente rara
- e) En la fiesta había la gente más rara

- 1. ¡y yo que pensaba que no iba a ir nadie!
- 2. que invitamos tú y yo.
- 3. no sé de dónde salieron.
- 4. que me presentó tu hermana.
- 5. que te puedas imaginar.



v) Aunque en la frase f) tenéis **había+la**, hemos visto que Paco informa a Marta acerca de gente de la cual no habían hablado antes. ¿Qué conclusión podéis sacar? ¿Os sirve esa conclusión para entender también los ejemplos siguientes, en los que el profesor don Marcial anuncia a Gutiérrez, el alumno más simpático de la clase, que ha suspendido?

- a) Gutiérrez, en su examen no **hay** los mínimos indicios de conocimientos que me permiten normalmente aprobar por compasión a los alumnos que no estudian.
- b) Gutiérrez, en su examen **hay** los errores, las incoherencias, los lapsos y las faltas de ortografía que después de 35 años de carrera no esperaba encontrar ya.
- c) Gutiérrez, entre su examen y los exámenes de los demás alumnos **hay** la diferencia que existe entre el tocino de cerdo y la velocidad.

Pruebas para la obtención de datos

Prueba de juicios

Juicios de gramaticalidad (JG)

1. Cerca de nuestra casa están muchos animales: perros, gatos, gallinas. . .
2. No hay el menor indicio de culpabilidad en su comportamiento, y por lo tanto no podemos condenarlo.
3. Entre Carlos y Luis no hay la similitud que permite afirmar a simple vista que son hermanos, me parece a mí.
4. En la plaza del pueblo no estaba nadie, tal vez era todavía muy pronto.
5. Hay todo el mundo en la sala, podemos empezar la sesión.
6. En la universidad había la confusión de siempre. Nada de tranquilidad, como tú te esperabas.
7. Te informo de que allí había la gente más rara que te puedas imaginar.
8. Antes había la conciencia de que para obtener algo se debe trabajar. Hoy basta con salir en la tele.
9. Entre los invitados a la fiesta había la famosa actriz, quien, cansada, muy pronto volvió a su casa.
10. Había los mismos jugadores en los dos partidos del playoff, pero no sé quiénes eran.
11. No hay la menor posibilidad de que apruebes el examen: ¡me he dado cuenta de que no tienes ni idea!
12. No está quien pueda derrotarlo.
13. No está quien puede derrotarlo: está lejos, tomándose unas copas en un bar. ¡Pedro es increíble!
14. En la plaza no había Carlos, ni había ningún perro.
15. En el equipo estaban tres jugadores internacionales, pero no me preguntes quiénes eran porque no lo sé.
16. Si miras con atención verás que están 7 diferencias entre las dos fotos.

17. El ordenador portátil estaba en la bolsa, y en la mochila estaba también un DVD
18. Entre el conjunto A y el conjunto B hay la relación de que A es parte de B, ¿lo entendéis?
19. Los hay que no renuncian a comprar CD's piratas.
20. Si no hay en el texto la información contextual básica que permite al receptor interpretar el mensaje, queridos alumnos, la comunicación se deteriora.
21. En León hay la mayor concentración de bares por metro cuadrado de Europa.
22. Los niños, los hay tranquilos y los hay insoportables.

Juicios de preferencia (JP)

1. Aquí está / hay el regalo de Juan, no me lo he olvidado.
2. En el parque no se puede estudiar: hay / están muchos niños.
3. ¿Que por qué te suspendo? porque entre tu nota y la de tu compañera hay / está la diferencia que yo veo entre quien estudia y quien no estudia.
4. Entre el elemento A y el elemento B no hay / está la diferencia que los científicos consideran imprescindible para establecer dos categorías distintas.
5. ¿Cuántas personas había/estaban en aquel bar al que fuiste en Logroño? ¿Conocía yo a alguna de ellas?
6. ¿Está / hay algo para comer?
7. No está / hay nada que hacer: se acabó.
8. No hay / está quien pueda con eso.
9. En el parque hay / están algunos de los niños que vimos ayer.
10. En el parque hay / están algunos niños que no he visto en mi vida.
11. No está / hay la misma presión en un partido de Serie A que en uno de Serie B.
12. En el tren, de acuerdo con la nueva ley, no estaban/había salas para los fumadores.
13. Si veo que no hay / está interés no insisto con la explicación.
14. ¿Hay / están mis pantalones en la lavadora?
15. ¿Qué está /hay en tu casa? No lo sé, pero parece algo extraño.
16. No creo que pueda haber / estar duda alguna, es una fórmula matemática muy simple.
17. Cuando me dieron el trabajo yo no sabía que en la empresa

- había / estaban tantos puestos libres, ¿te lo puedes crecer?
18. Están / hay cosas que no se pueden hacer, y si quieres un ejemplo te lo doy: llamar por móvil a Japón.

Prueba de producción escrita (PPE)



Resultados del estudio piloto

Prueba de juicios

Estudio piloto - Prueba de Juicios																						
Clave del informante	JG1	JG2	JG3	JG4	JG5	JG6	JG7	JG8	JG9	JG10	JG11	JG12	JG13	JG14	JG15	JG16	JG17	JG18	JG19	JG20	JG21	JG22
IN1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN14	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN17	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN18	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IN20	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Estudio piloto - Prueba de Juicios																			
Clave del informante	JP1	JP2	JP3	JP4	JP5	JP6	JP7	JP8	JP9	JP10	JP11	JP12	JP13	JP14	JP15	JP16	JP17	JP18	
IN1	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN2	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN3	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN4	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN5	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN6	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN7	estar	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN8	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN9	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN10	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN11	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN12	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN13	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN14	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN15	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN16	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN17	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN18	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN19	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber
IN20	estar	haber	haber	haber	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	estar	haber	haber	haber	haber	haber

Prueba de producción escrita

(IN= Informante nativo)

IN1

Vemos dos dibujos que representan la clásica habitación de un joven. En la imagen superior vemos una niña que trabaja con el ordenador sobre la alfombra, mientras un niño juega con un palo de golf. En la imagen inferior la niña ya no está presente, y el niño juega con un balón de baloncesto. En las dos imágenes la habitación está llena de objetos. La ventana tiene arriba echada la persiana, mientras que abajo está abierta. Encima de la cama, en la imagen superior, **hay ropa tirada**, mientras que en la imagen inferior la ropa está tirada en la alfombra. En la primera imagen, sobre un par de baldas, vemos una vela, libros, una raqueta de tenis y una radio. En la segunda imagen **están los libros**, aunque en distinta posición, pero los otros objetos han cambiado de lugar: la radio está bajo la televisión y la vela en la mesilla de noche. La raqueta de tenis no está presente en la segunda imagen. Tanto en la primera imagen como en la segunda **hay una mesa** acompañada de su silla y flexo correspondientes.

IN2

Podemos ver la habitación de un adolescente, con toda una serie de objetos. En la primera imagen, una niña tumbada en la alfombra trabaja con el ordenador, mientras su hermano juega con un palo de golf. En la segunda imagen, el niño se ha quedado solo, y juega al baloncesto en una canasta colocada donde antes **había un reloj**. La alfombra, en la imagen inferior, está llena de prendas de vestir femeninas, aunque ahora ya **no está la niña**. En la primera imagen también **hay prendas** de vestir desordenadas, aunque en este caso se trata de ropa de niño: unos pantalones y una camiseta oscura. En las dos imágenes **hay una televisión** antigua, colocada sobre un mueble que contiene, en la primera imagen, libros y, en la segunda, un radiocasette. En la segunda imagen aparece un perchero con un abrigo colgado, y, a los pies de la cama, un paraguas. En la primera imagen **no estaban estos objetos**, pero, por el contrario, **había una vela y una raqueta** de tenis, colocados en unas baldas, que no aparecen luego en la segunda imagen.

IN₃

Las imágenes nos muestran la habitación de dos hermanos de unos 10 años. En la primera imagen vemos a los dos hermanos divirtiéndose: él juega al golf y ella juega con el ordenador portátil. En la segunda imagen ya **no está la** niña, y vemos que su hermano ahora juega al baloncesto. Efectivamente, donde en la imagen de arriba había un reloj, ahora **hay** colocada **una canasta**. En un mueble grande está situada la televisión, apagada en los dos casos. En ese mismo mueble tenemos arriba unos libros, mientras que abajo **hay** una radio con CD. En las dos imágenes **hay un cuadro** sobre la pared, el cual representa arriba lo que parece un paisaje y, abajo, un barquito. Algunos objetos cambian su ubicación: abajo la papelera está colocada a la derecha del escritorio, mientras que arriba estaba colocada a la derecha. En la imagen de abajo, sobre la cama **están los** pantalones y **la camiseta** que el chico había dejado allí, pero, en cambio, las botas, el vestido y la camiseta de la chica **están** tirados por el suelo. **Hay** bastante desorden.

IN₄

Si en la primera imagen tenemos dos niños jugando, en la segunda imagen vemos solamente un niño. Las dos habitaciones están bastante desordenadas. EN la segunda **hay diversos objetos** tirados por el suelo: unas botas, una mochila, un vestido. . . En la esquina del fondo a la izquierda, en la primera imagen, **hay un reloj** de pared. En la segunda imagen **no está este reloj**, siendo sustituido por una canasta de baloncesto. Precisamente, el niño que arriba jugaba al golf, ahora tiene un balón de baloncesto entre sus manos. En las dos imágenes **hay** una televisión y una radio, pero los niños parecen no hacerles demasiado caso. Sobre la pared **hay un cuadro**, que arriba representa un paisaje y abajo representa un barco de vela. Las flores que en la imagen de arriba están en la mesilla de noche, abajo están colocadas sobre una estantería, donde **hay**, además, **jarrones, un despertador** y **libros**. La habitación posee una amplia ventana, cerrada arriba y abierta de par en par abajo.

IN5

Existen diversas diferencias entre las dos imágenes. Representan ambas la habitación de un adolescente y, en efecto, en las dos está **la mesa de estudio, la radio, los libros de texto, la televisión**. . . Sin embargo, si miramos con atención, podemos ver cómo en la segunda imagen **hay un mayor desorden: hay prendas** de vestir desperdigadas por la alfombra, y **unas zapatillas** a los pies de la mesa. En la primera imagen, por el suelo solo se encontraban unos CD's de música, y **sobre la alfombra estaba la niña** jugando con el ordenador. Esta niña no se encuentra presente en la segunda imagen, donde su hermano, que antes jugaba al golf, ahora se divierte jugando al baloncesto. En la mesilla de noche, donde arriba **había un jarrón** con flores, abajo vemos una vela y lo que parecen ser unas gafas. En la primera imagen, la persiana de la ventana está echada, mientras que en la segunda la ventana está abierta, y a través de ella vemos la calle y algunos árboles.

Resultados del experimento I

Prueba de juicios

Experimento I Prueba de juicios																									
Clave del Juicio	JG1	JG2	JG3	JG4	JG5	JG6	JG7	JG8	JG9	JG10	JG11	JG12	JG13	JG14	JG15	JG16	JG17	JG18	JG19	JG20	JG21	JG22	Tot. JG	% corr-JG	
GE1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	88,18	
GE2	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	14	83,64	
GE3	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	12	54,55	
GE4	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	16	72,73	
GE5	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	12	54,55	
GE6	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	14	83,64	
GE7	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	9	40,91	
GE8	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	14	83,64	
GE10	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	13	59,09	
total	7	6	7	8	4	8	5	8	5	6	10	4	5	6	3	6	1	9	5	5	6	4	128		
% corr.	70	60	71	80	40	80	50	80	50	80	100	40	50	60	30	60	10	90	50	50	60	40	58,18		
GC1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	7	31,82
GC2	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	10	54,55	
GC3	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	14	83,64	
GC4	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	8	36,36	
GC5	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	8	36,36	
GC6	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	11	50,00	
GC7	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	9	40,91	
GC8	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	5	22,73	
GC9	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	8	36,36	
GC10	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	12	54,55	
total	3	7	0	6	7	1	1	6	7	3	5	8	2	6	1	6	1	4	1	1	6	6	3	92	
% corr.	50	70	0	60	70	10	10	40	70	30	50	80	20	60	10	60	10	40	10	60	60	30	40,91		
CG-GE	60	65	35	70	55	45	30	70	60	45	75	60	35	60	20	60	10	65	50	55	60	35	50,00		

Experimento 1 Prueba de Juicios																					
Clave del alumno	JP1	JP2	JP3	JP4	JP5	JP6	JP7	JP8	JP9	JP10	JP11	JP12	JP13	JP14	JP15	JP16	JP17	JP18	Tot. (JP)	% corr. JP	% corr. JG+JP
GE1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	13	72,22	70,00
GE2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	16	88,89	75,00
GE3	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	11	61,11	57,50
GE4	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	13	72,22	72,50	
GE5	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	12	66,67	60,00
GE6	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	13	72,22	67,50
GE7	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	13	72,22	55,00
GE8	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	14	77,78	57,50
GE9	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	12	66,67	65,00
GE10	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	13	72,22	65,00
total	9	9	4	4	4	10	8	5	10	9	8	4	9	9	6	6	7	9	130		
% corr.	90	90	40	40	40	100	80	50	100	90	80	40	90	90	60	60	70	90		72,22	64,50
GC1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	12	66,67	47,50
GC2	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	10	55,56	50,00
GC3	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	12	66,67	65,00
GC4	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	11	61,11	47,50
GC5	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	11	61,11	47,50
GC6	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	11	61,11	55,00
GC7	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	12	66,67	52,50
GC8	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	7	38,89	30,00
GC9	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	11	61,11	47,50
GC10	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	9	50,00	52,50
total	10	9	2	1	3	10	8	1	10	8	2	6	6	6	8	0	5	8	106		
% corr.	100	90	20	10	30	100	80	10	100	80	20	60	60	80	0	50	80	90		58,89	49,50
GC+GE	95	90	30	25	35	100	80	30	100	85	50	50	75	85	30	55	75	90		65,56	57

Prueba de producción escrita (PPE)

Experimento 1			
Prueba de producción escrita (PPE)			
	Usos Totales	Usos correctos	Índice de corrección
GC1	7	2	28,57
GC2	9	4	44,44
GC3	6	5	83,33
GC4	7	4	57,14
GC5	7	3	42,86
GC6	8	6	75,00
GC7	9	3	33,33
GC8	8	3	37,50
GC9	9	7	77,78
GC10	10	6	60,00
Total GC	80	43	53,75
GE1	8	7	87,50
GE2	9	7	77,78
GE3	7	6	85,71
GE4	13	11	84,62
GE5	10	8	80,00
GE6	7	7	100,00
GE7	12	11	91,67
GE8	12	7	58,33
GE9	6	5	83,33
GE10	5	4	80,00
Total GE	89	73	82,02
Total GE+GC	169	116	68,64

Corpus de textos producidos por los informantes

Textos de la prueba de producción escrita (PPE)

Grupo de control (GC)

GC1 [experimento 1 — ppe — GC1]

En la primer vigneta **hay el balón, la niña y el telefonino** por la tierra. En la segunda por la tierra tenemos ropas. En la primer viñeta **están dos niños**, en la segunda **está el niño**, pero no vemos la niña. En el primer **hay flores** detrás de la cama, en el segundo **no hay las flores** pero vemos una vela.

Usos correctos / Usos totales: [2/7]

GC2 [experimento 1 — ppe — GE2]

Hay dos niños en la primer imagen, en la segunda **hay un niño** solamente. Arriba **hay CD** de música, abajo **botas y vestidos**. Arriba **hay el balón** de football y **la bola** de golf, abajo **no hay**. En la primer imagen **hay el pc** en el pavimento, en la segunda **hay en la cama**.

Usos correctos / Usos totales: [4/9]

GC3 [experimento 1 — ppe — GC3]

Vemos dos muchachos en el dibujo superior, en el dibujo inferior **hay solamente un muchacho**. En el dibujo superior **hay un balón** de football, en el dibujo inferior **hay el balón**, pero de basket. **Hay una television** arriba e abajo, y aunque **una radio**, pero en distintos lugares. En el dibujo superior vemos un celular, en el dibujo inferior **no está el celular**.

Usos correctos / Usos totales: [5/6]

GC4 [experimento 1 — ppe — GC4]

En la primera imagen dos chicos juegan, el chico con un balón, la chica con el computer. En la segunda imagen **no hay la chica, está solamente el chico**. En las dos imágenes **hay una ventana**, abierta abajo y cerrada arriba. En la primera **hay un radio**, en la segunda **hay también un radio**, pero el radio está bajo de televisión. Arriba la chica ha el computer, abajo el computer está sobre la cama. Sobre la cama **hay aunque los paraguas**. La primera habitación ha un reloj, en la segunda **no está un reloj**.

Usos correctos / Usos totales: [4/7]

GC5 [experimento 1 — ppe — GC5]

En el primer diseño la papelera está a derecha de la mesa, en el segundo a izquierda de la mesa. El reloj está en el primer diseño, pero en el segundo **no hay un reloj, hay una canasta. Hay un cuadro** en los dos diseños, pero es diverso, en el segundo **hay la nave**, en el primero... no sé. En el primer diseño **hay el teléfono**, pero en el segundo **no está un teléfono**. En el primero vemos vestidos sobre la cama, en el segundo **hay los vestidos** por tierra.

Usos correctos / Usos totales: [3/7]

GC6 [experimento 1 — ppe — GC6]

Arriba **hay una cama, una televisión, un radio, una mesa y un ordenador**. Estas cosas están también en el segundo, pero el radio y el ordenador están en un lugar diferente. **Hay dos niños** arriba, pero abajo **hay solo el niño**, la niña no está más. Arriba **está un balón** de fútbol, abajo es de baloncesto.

Usos correctos / Usos totales: [6/8]

GC7 [experimento 1 — ppe — GC7]

En el primer dibujo **hay un chico** qui juega a golf y **una chica** qui usa un computer. En el segundo dibujo **no está más una chica, hay solo el chico**, qui juega con un balón de fútbol. Arriba **hay discos** de musica, abajo **no hay más los discos**. En los dos dibujos **está una mesa** con la silla. Los dos han una televisión y una papelera. Arriba **están unos flores**, abajo **están aunque unos flores** pero en un escalaf.

Usos correctos / Usos totales: [3/9]

GC8 [experimento 1 — ppe — GC8]

El armadio arriba tiene una television y libros. Abajo **hay la televisión** pero no **hay los libros**. Arriba dos niños jueguen, uno con balón, un otro con computer. Abajo **está solamente un niño**, la niña ya no es allí. Arriba y abajo hay **una mesa, una siella y un tapeto**. Abajo, en el tapeto, **están vestidos** qui arriba son encima de la cama. Arriba **está un reloj** qui no vemos abajo.

Usos correctos / Usos totales: [3/8]

GC9 [experimento 1 — ppe — GC9]

En la imagen arriba **hay dos niños**, en la imagen abajo **hay solamente un niño**. Arriba **hay un perchero**, abajo **no está el perchero**. Abajo la radio está en un armadio, arriba no. Arriba la niña trabaja con computer, abajo el computer está en la cama. **Hay quadros** arriba y abajo, pero son diversos. Arriba la ventana es abierta, abajo es cerrada. Arriba en la cama **hay unos paraguas**, abajo los paraguas no están. Arriba **hay cd de música**, abajo **no hay los cd** pero **hay los vestidos** sobre el alfombra.

Usos correctos / Usos totales: [7/9]

GC10 [experimento 1 — ppe — GC10]

En el primer dibujo **hay dos chicos**, en el segundo **hay un chico** solamente. En el primer dibujo **hay un balón** de fútbol, en el segundo **un balón** de basket. En el primer dibujo **hay libros** en el armadio. En el segundo **no hay los libros** pero **hay la radio**. En el primero **hay una raqueta**, y no **hay la raqueta** en el segundo. En el segundo **está un alarme**.

Usos correctos / Usos totales: [6/10]

Grupo experimental (GE)

 GE1 [experimento 1 — ppe — GE1]

Al primer imagen **hay dos niños, hay un pc y un reloj**. Al segundo imagen **están libros, hay un canastro y no hay un balón** como al primer imagen. Al primer imagen y al según **hay una televisión y una cama**.

Usos correctos / Usos totales: [7/8]

 GE2 [experimento 1 — ppe — GE2]

En la primera viñeta **hay dos niños** que jueguen, **hay un balón, una tv y una mesa**. En la segunda viñeta también **está la mesa**, pero **no está el balón**. En la segunda **hay solamente un niño**. En la segunda, sobre de la tierra, **están zapatos** que en la primera **no hay**.

Usos correctos / Usos totales: [7/9]

 GE3 [experimento 1 — ppe — GE3]

Hay dos niños al primer imagen, pero **un niño** al segundo. **Hay una mesa** en todos los dos imágenes. En el primer **hay una radio**, pero la radio no está al segundo. En el segundo **hay un ordinateurur**, en el primero **no hay un ordinateurur**. En el primer **hay el reloj**.

Usos correctos / Usos totales: [6/7]

 GE4 [experimento 1 — ppe — GE4]

En el primer dibujo **hay dos niños**. Uno juega con el ordenador. En el segundo dibujo **hay una camiseta**. En todos los dibujos **hay una ventana, una mesa, una silla y un televisión**. En el primer dibujo **hay una papelerera**, en el segundo **está la papelerera**, mas a la derecha. En el segundo dibujo **están los zapatos**, en el primer los zapatos **no hay**. Su la cama en el primer dibujo **no hay un paraguas**, en el segundo **hay un paraguas**. En todos los dos dibujos **hay flores**. Arriba se ve una raqueta.

Usos correctos / Usos totales: [11/13]

 GE5 [experimento 1 — ppe — GE5]

Están dos muchachos arriba e **uno solamente abajo**. Abajo **hay una computadora**, arriba **hay una pelota**. **Hay siempre una tele**. Abajo **hay un quadro**, abajo **un cuadro diverso**. Arriba **hay un reloj**, abajo **un canestro e una candela**.

Usos correctos / Usos totales: [8/10]

 GE6 [experimento 1 — ppe — GE6]

En el primer **hay una mesa, una lámpada, un sillón**. Estas cosas están también en el segundo. En el primer un niño juega golf, en el segundo con balón. En el primer **hay una radio** sobre de la cama, en el segundo aunque **está la radio**, pero a derecha. En el primer **hay robas** sobre de la cama, en el segundo **hay robas** sobre del pavimento.

Usos correctos / Usos totales: [7/7]

 GE7 [experimento 1 — ppe — GE7]

Se ve a la primera imagen dos niños, a la segunda solamente **hay uno**. **Hay flores** en los dos dibujos. **Hay** también en los dos **un televisor, quadros, la cama, libros, radios, zapatos, vestidos, mesas**. En la primera imagen **hay un reloj**, en la segunda **no está aquello reloj**. En la primera se ve una raqueta, en la segunda no.

Usos correctos / Usos totales: [11/12]

 GE8 [experimento 1 — ppe — GE8]

En el primer dibujo **hay un niño** qui juega golf, **una niña** qui trabaja con computer. En el segundo dibujo **no hay la niña**, el niño juega con palone. En el primero y el segundo dibujo **hay televisione**. En el primero **hay un reloj**, en el segundo **no está el reloj** pero **está un canestro**. En el primero y segundo **hay una ventana**, en el primero cerrada en el segundo abierta. En el primero sobre de la cama **hay ropas**, en el segundo **hay el computer** y **el paragua**, y **no hay las ropas**.

Usos correctos / Usos totales: [7/12]

 GE9 [experimento 1 — ppe — GE9]

Al primero dibujo **hay dos chicos** que juegan. Al segundo dibujo **no está la chica** pero **está sí el chico**. Al primer dibujo la radio está encima de la cama, al segundo está bajo de la televisión. La mesa y la silla por estudiar están en todos los dos dibujos. En el segundo los vestidos están por tierra, en el primero **no hay vestidos** por tierra, **hay vestidos** sobre de la cama. En el primero **hay el balón de football**, en el segundo el balón es de basket.

Usos correctos / Usos totales: [5/6]

 GE10 [experimento 1 — ppe — GE10]

Vemos dos chicos en el primer dibujo, en el segundo dibujo ya no está la chica, vemos solo un chico con un balón. En el primero vemos flores tras la cama, en el segundo vemos una candela. En el segundo vemos un penchero **que no hay** en el primero. En los dos dibujos **hay un armadio** grande, en el primero **hay libros**, el segundo ha la radio. En el primero **hay un reloj** pero en el segundo **hay la canastra**.

Usos correctos / Usos totales: [4/5]

Inventario de usos producidos por los informantes

Textos de la prueba de producción escrita (PPE)

Grupo de control (GC)

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC1	está el niño hay flores	hay el balón (hay) la niña (hay) el telefonino están dos niños no hay las flores
[experimento 1 — PPE — GC1]		<i>Usos correctos / Usos totales: [2/7]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC2	hay un niño hay CD (hay) botas (hay) vestidos	hay el balón de football (hay) la bola de golf no hay hay el PC hay en la cama
[experimento 1 —PPE — GC2]		<i>Usos correctos / Usos totales: [4/9]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC₃	<p>hay solamente un muchacho hay un balón</p> <p>Hay una television (hay) una radio no está el celular</p>	<p>hay el balón</p>
[experimento 1 — PPE — GC ₃]		<i>Usos correctos / Usos totales: [5/6]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC₄	<p>está solamente el chico hay una ventana hay una radio</p>	<p>no hay la chica</p> <p>hay también la radio hay aunque los paraguas no está un reloj</p>
[experimento 1 — PPE — GC ₄]		<i>Usos correctos / Usos totales: [4/7]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC₅	<p>no hay un reloj hay una canasta Hay un cuadro</p>	<p>hay la nave hay el teléfono no está un teléfono hay los vestidos</p>
[experimento 1 — PPE — GC ₅]		<i>Usos correctos / Usos totales: [3/7]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC6	hay una cama (hay) una televisión (hay) una radio (hay) una mesa (hay) un ordenador Hay dos niños	hay solo el niño está un balón
[experimento 1 — PPE — GC6]		<i>Usos correctos / Usos totales: [6/8]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC7	hay un chico (hay) una chica hay discos	no está más una chica hay solo el chico no hay más los discos está una mensa están unos flores están aunque unos flores
[experimento 1 — PPE — GC7]		<i>Usos correctos / Usos totales: [3/9]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC8	 una mesa una siella un tapeto	hay la televisión hay los libros está solamente un niño está un reloj
[experimento 1 — PPE — GC8]		<i>Usos correctos / Usos totales: [3/8]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC9	hay dos niños hay solamente un niño hay un perchero no está el perchero Hay quadros hay unos paraguas hay cd de música	no hay los cd hay los vestidos
[experimento 1 — PPE — GC9]		<i>Usos correctos / Usos totales: [7/9]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC10	hay dos chicos hay un chico hay un balón (hay) un balón hay libros hay una raqueta	no hay los libros hay la radio hay la raqueta está un alarme
[experimento 1 — PPE — GC10]		<i>Usos correctos / Usos totales: [6/10]</i>

Grupo experimental (GE)

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE1	hay dos niños hay un pc (hay) un reloj hay un canastro no hay un balón hay una televisión (hay) una cama	están libros
[experimento 1 — PPE — GE1]		<i>Usos correctos / Usos totales: [7/8]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE2	hay dos niños hay un balón una tv una mesa está la mesa no está el balón hay solamente un niño	están zapatos no hay
[experimento 1 –PPE — GE2]		<i>Usos correctos / Usos totales: [7/9]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE3	Hay dos niños un niño Hay una mesa hay una radio hay un ordinateurur no hay un ordinateurur	hay el reloj
[experimento 1 — PPE — GE3]		<i>Usos correctos / Usos totales: [6/7]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE4	hay dos niños hay una camiseta hay una ventana (hay) una mesa (hay) una silla (hay) un televisión hay una papelera está la papelera no hay un paragüas hay un paragüas hay floras	están los zapatos no hay (los zapatos)
[experimento 1 — PPE — GE4]		<i>Usos correctos / Usos totales: [11/13]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE5	<p>hay una pelota hay una computadora Hay siempre una tele hay un quadro un cuadro diverso hay un reloj un canastro una candela</p>	<p>Están dos muchachos uno solamente abajo</p>
[experimento 1 — PPE — GE5]		<i>Usos correctos / Usos totales: [8/10]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE6	<p>hay una mesa (hay) una lámpada (hay) un sillón hay una radio está la radio hay robas hay robas</p>	
[experimento 1 — PPE — GE6]		<i>Usos correctos / Usos totales: [7/7]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE7	<p>hay uno Hay flores Hay también en los dos un televisor (hay) quadros (hay) libros (hay) radios (hay) zapatos (hay) vestidos (hay) mesas hay un reloj no está aquello reloj</p>	<p>(hay) la cama</p>
[experimento 1 — PPE — GE7]		<i>Usos correctos / Usos totales: [11/12]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE8	hay un niño (hay) una niña hay televisione hay un reloj en el segundo no está el reloj hay una ventana hay ropas	no hay la niña está un canastro segundo hay el computer el paragua no hay las ropas.
[experimento 1 — PPE — GE8]		<i>Usos correctos / Usos totales: [7/12]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE9	hay dos chicos no está la chica está sí el chico no hay vestidos hay vestidos	hay el balón de football <i>Usos correctos / Usos totales: [5/6]</i>
[experimento 1 — PPE — GE9]		

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE10	un penchero que no hay en el primero hay un armadio hay libros hay un reloj	hay la canastra
[experimento 1 — PPE — GE10]		<i>Usos correctos / Usos totales: [4/5]</i>

ANEXO B: EXPERIMENTO 2

Secuencias didácticas

I. Sesión teórica (60 minutos)

Grupo de control (GC) y Grupo experimental (GE)

Presentación con el metalenguaje basado en los principios de la Atención a la Forma y la correspondencia entre significados y formas.

II. 2 sesiones prácticas (60 minutos x 2)

Grupo de control (GC)

Primera sesión

i) Completa las frases con hay / está — están

- 10 Perdona, ¿_____ un supermercado cerca de aquí?
- 11 Por favor, ¿dónde _____ los cines Ideal?
- 12 Mañana no _____ clase, es fiesta.
- 13 No _____ agua en la botella.
- 14 Hay _____ comedor al lado de la cocina.
- 15 ¿Dónde _____ las llaves?
- 16 Mi coche _____ en el taller.
- 17 ¿En la oficina _____ Jesús?
- 18 En mi casa _____ dos baños.

ii) Completa con hay o está(n)

- 10 En la calle _____ dos restaurantes.
- 11 Cerca de aquí _____ la Puerta del Sol.
- 12 Al final del pasillo _____ la terraza.
- 13 En mi casa no _____ animales.
- 14 ¿_____ una farmacia por aquí, por favor?
- 15 Mis sobrinos _____ en su habitación.

- 16 ¿Dónde _____ el cuarto de baño?
 17 ¿_____ un estanco cerca, por favor?
 18 En el parque _____ chicos que no conozco.

iii) Completa el diálogo con hay / está — están

- A:– Hola, buenos días, ¿_____ alguna farmacia por aquí?
 B:– Sí, en la calle Madrid _____ la Farmacia Marcos. Y creo que _____ otra farmacia en la calle Toledo.
 A:– ¡_____ muchas farmacias en este pueblo!

iv) Completa las frases con hay / está — están

- 10 En Oviedo _____ el Teatro Campoamor.
 11 En mi ciudad _____ muchos coches.
 12 Al lado de mi casa _____ un supermercado.
 13 El Museo del Prado _____ en Madrid.
 14 ¿Dónde _____ una librería?
 15 ¿Dónde _____ las tiendas de moda?
 16 ¿Cuántos museos _____ en tu ciudad?
 17 Cuando _____ tormentas, tengo mucho miedo.
 18 Ayer no _____ nadie en el cine.

v) Completa las frases con hay / está — están

- 10 ¿_____ leche en la nevera?
 11 En mi clase _____ muchos estudiantes brasileños.
 12 Mira, allí _____ un cajero para sacar dinero.
 13 ¿Dónde _____ el taller mecánico de Luis?
 14 La oficina de Correos _____ cerca de aquí.
 15 Aquí no _____ agua caliente para ducharnos.
 16 En este cajero no _____ dinero.
 17 En España _____ 17 regiones.
 18 Aunque no _____ buenas noticias, estoy contento.

vi) Completa las frases con hay / está — están

- 10 ¿Dónde _____ mis llaves?
 11 No _____ dinero para el pan.

- 12 Perdone, ¿ _____ un banco por aquí cerca?
Sí, sí, _____ uno en la calle Mayor.
- 13 Al lado de mi casa _____ un supermercado nuevo.
- 14 Por favor, ¿dónde _____ los servicios? _____ al fondo del pasillo, a la derecha.
- 15 Mañana no _____ clase, es fiesta.
- 16 El teléfono _____ allí, al lado de la televisión.
- 17 ¿ _____ Juan en casa?
- 18 Donde _____ mucha gente, me pongo nervioso.

Segunda sesión

i) Completa el siguiente diálogo con hay / está –están

Ricardo:— Mamá, ¿podemos jugar al fútbol en el parque?

Mamá:— No, porque _____ muchos ancianos paseando.

R.:— En la plaza no _____ ningún anciano, ¿podemos jugar ahí?

M.:— No, porque en la plaza _____ los bebés de tus primas.

R.:— ¡Jo, _____ dos sitios para jugar, y no podemos jugar en ninguno!

ii) Completa con hay o está

- 10 Entre tu casa y el colegio _____ el cine.
- 11 En el medio de la habitación _____ una mesita.
- 12 ¿ _____ el señor Gutiérrez, por favor? No, ha salido.
- 13 ¿ _____ algún chico alemán entre vosotros?
- 14 No _____ razón para llorar tanto.
- 15 ¿ _____ un poco de pan, por favor?
- 16 No _____ ese chico que se llama Carlos.
- 17 _____ un gato negro que maúlla en tu salón.
- 18 En la cocina _____ las lentejas que ayer no te comiste.

iii) Completa las frases con hay / está — están

- 10 En la cocina solo _____ dos armarios de cocina, la nevera, una mesa y dos sillas.
- 11 ¿Y las niñas? _____ en su habitación.
- 12 ¿ _____ naranjas para zumo?
- 13 ¿Dónde _____ el taller de coches de Pepe?

- 14 ¿Dónde _____ un garaje?
 15 En esta casa solo _____ un cuarto de baño.
 16 Las lámparas _____ encima de la cama.
 17 _____ una habitación.
 18 No _____ canguros en España.

iv) Completa las frases con hay / está — están

- 10 _____ un paquete para ti. Está en tu habitación
 11 ¿Cuántos alumnos _____ en tu clase?
 12 ¿Hay algo para comer? Sí _____ queso en la nevera
 13 ¿Qué _____ en esa caja?
 14 ¿_____ una estación de metro por aquí?
 15 En este edificio _____ dos oficinas
 16 _____ un ratón en mi habitación.
 17 _____ muchos museos en Barcelona.
 18 ¿En el salón _____ el periódico?

v) Completa las frases con hay / está — están

- 10 No _____ leche en la nevera.
 11 Muy cerca de mi apartamento _____ una boca de metro.
 12 ¿Dónde _____ mis llaves?
 13 En esa biblioteca _____ muchos libros antiguos.
 14 En el centro _____ muchas calles estrechas.
 15 En esa calle _____ tres restaurantes.
 16 _____ muchas estrellas en el cielo.
 17 _____ muchas personas en esta tienda.
 18 ¿Sevilla? ¡En esa ciudad no _____ la Sagrada Familia!

vi) Completa el siguiente diálogo con hay / está — están

Policía: _____ testigos que dicen que usted es el culpable del robo.

Ladrón: — No, yo estaba en la Plaza del trigo, en un bar.

P.: — No _____ ningún bar en esa plaza.

L.: — Sí, en esa plaza _____ el bar de Luis, pero es pequeño.

P.: — ¡Usted miente, no _____ ninguna duda!

Grupo experimental (GE)

Primera sesión

i) Decide con tu compañero si en las siguientes frases Paco y Marta han hablado seguramente ya alguna vez acerca de aquello que está subrayado, y si los dos saben de qué o quién se trata exactamente:



a) Paco: — En el Guijuelo Fútbol Club **hay** un jugador que me gusta mucho.

Marta: — Pues en el Racing de Algete está el amigo de Manolo.



b) Marta: — Ya está en la calle el hámster de mi madre.

Paco: — ¿Y no **hay** ningún gato por ahí?



c) Marta: — Entre los más listos de la clase **están** Pepe y Cris.

Paco: — Ya, pero ¿**hay** alguien más vago que ellos?



d) Paco: — ¡Tengo una factura de móvil indecente!

Marta: — **Hay** cosas que no se pueden hacer, como llamar a un móvil afgano a media mañana. . .



e) Paco: — ¿**Hay** algo para comer?

Marta: — No, pero justo enfrente **está** la tienda de Rosa. . .



f) Marta: — ¡Antonio se casa a sus 84 años, **hay** un anuncio en el periódico!

Paco: — ¿Estará ahí el anuncio porque hoy es 28 de diciembre?

iii) Elige la opción menos verosímil:



1) Marta: — Paco, ¿en la fiesta está la chica rubia de Valladolid?

Paco:— Bueno, **hay** una chica rubia.

a. Marta puede estar tranquila: en la fiesta **hay** una chica que es como la de Valladolid que Paco encuentra guapa, rubia, pero no es ella.

b. Marta se va a poner celosa: la chica rubia de Valladolid que Paco encuentra guapa está en la fiesta. . .



2) Paco: — ¿Dónde están las llaves del coche? ¡No las encuentro por ningún sitio!

Marta: — Aquí **hay** unas llaves muy grandes y viejas.

a. Marta ha encontrado unas llaves, pero no cree que sean las que Paco busca, cree que son otras aunque no sabe de dónde son.

b. Marta, la pobre, nunca ha visto llaves de coche y no sabe si las que ha encontrado son las que Paco busca.

c. El coche es un viejo SEAT Seiscientos y Marta, que ha encontrado las llaves, se lo anuncia a Paco.



3) Paco: — ¡En el cuarto de baño **hay** unas arañas enormes!

Marta: — Si son peludas no te asustes, éstas son burgalesas y no pican.

Paco: — ¡Pues sí, en la bañera **están** las peludas, pero **están** las otras también!

a. Paco, que no entiende mucho de arañas, anuncia a Marta la existencia de arañas no peludas ni identificadas en el baño

b. Paco le dice a Marta que, además de las no peludas, en el baño se encuentran otras arañas. Y Marta sabe a qué arañas se refiere Paco. . .

iv) Vuelve a leer con tu compañero los diálogos de los ejercicios anteriores. Fijaos en los artículos determinados (el, la, los, las): ¿suelen acompañar a haber o bien a estar? ¿Cómo lo explicáis?

Segunda sesión

i) Elige la opción menos verosímil:



1) – Marta: — En la cocina no está el salmón, no sé qué vamos a comer hoy. . .

– Paco: — ¿De qué salmón me hablas?

– Marta: — No te puedo mandar a hacer la compra. . .

a) Marta cree en los milagros y esperaba encontrar, al volver a casa, un salmón en la mesa de la cocina.

b) Marta y Paco habían decidido comese un salmón, pero Paco, que es un desastre, se ha olvidado de comprarlo.



2) – Paco: — En el salón no está la televisión gigante. . .

– Marta: — Tampoco en la cuenta corriente hay dinero. . .

a) A Paco y Marta les han robado en casa y en el banco

b) Paco quiere comprar una tele gigante y se lo ha dicho a Marta, pero ésta, como no hay dinero en el banco, no quiere comprarla.

ii) Lee el texto siguiente y decide si las afirmaciones son verdaderas o falsas:

La Policía de Bratisburgo persigue a dos hábiles ladrones. No **hay** muchas noticias (1): se sabe que son dos gatos y que maullan con acento extranjero. En los periódicos no están estas noticias (2): a mí me las ha contado un policía que quiere permanecer anónimo. En su opinión, **hay** las mismas posibilidades de capturar a los ladrones que de convertir una piedra en oro (3). Este caso recuerda al “caso de la mermelada”, del año pasado. **Hay** pocas huellas y poquísimos testigos (4). Algunos periodistas afirman los testigos están asustados: en el hospital **están** todavía los testigos del caso de la mermelada,

que no quieren comer otra cosa más que mermelada después de aquello (5).

	V	F
1. Sabemos exactamente cuántas noticias existen y cuáles son		
2. Esas dos noticias que conocemos no se encuentran en los periódicos. . .		
3. El policía que contó las noticias y el autor del texto estuvieron hablando de las posibilidades de convertir una piedra en oro.		
4. El periodista revela exáctamente cuáles son las huellas y también la identidad de los testigos.		
5. Los lectores del periódico saben qué es el “caso de la mermelada” y que hay testigos.		

iii) Juan se ha ido de vacaciones. Su maleta está llena de cosas, pero. . .

- En su maleta no hay ningún libro.
- En su maleta no está el ordenador.
- En su maleta no hay pantalones vaqueros.
- En su maleta no hay gafas de sol
- En su maleta no está el teléfono móvil.
- En su maleta no hay cinco pares de calcetines
- En su maleta no está su gorra.
- En su maleta no hay muchas camisetas.



Completa el siguiente cuadro:

los lapsos y las faltas de ortografía que después de 35 años de carrera no esperaba encontrar ya.

- c) Gutiérrez, entre su examen y los exámenes de los demás alumnos **hay** la diferencia que existe entre el tocino de cerdo y la velocidad.

Pruebas para la obtención de datos

Prueba de juicios

Juicios de gramaticalidad (JG)

1. Cerca de nuestra casa están muchos animales: perros, gatos, gallinas. . .
2. No hay el menor indicio de culpabilidad en su comportamiento, y por lo tanto no podemos condenarlo.
3. Entre Carlos y Luis no hay la similitud que permite afirmar a simple vista que son hermanos, me parece a mí.
4. En la plaza del pueblo no estaba nadie, tal vez era todavía muy pronto.
5. Hay todo el mundo en la sala, podemos empezar la sesión.
6. En la universidad había la confusión de siempre. Nada de tranquilidad, como tú te esperabas.
7. Te informo de que allí había la gente más rara que te puedas imaginar.
8. Antes había la conciencia de que para obtener algo se debe trabajar. Hoy basta con salir en la tele.
9. Entre los invitados a la fiesta había la famosa actriz, quien, cansada, muy pronto volvió a su casa.
10. Había los mismos jugadores en los dos partidos del playoff, pero no sé quiénes eran.
11. No hay la menor posibilidad de que apruebes el examen: ¡me he dado cuenta de que no tienes ni idea!
12. No está quien pueda derrotarlo.
13. No está quien puede derrotarlo: está lejos, tomándose unas copas en un bar. ¡Pedro es increíble!
14. En la plaza no había Carlos, ni había ningún perro.
15. En el equipo estaban tres jugadores internacionales, pero no me preguntes quiénes eran porque no lo sé.
16. Si miras con atención verás que están 7 diferencias entre las dos fotos.

17. El ordenador portátil estaba en la bolsa, y en la mochila estaba también un DVD
18. Entre el conjunto A y el conjunto B hay la relación de que A es parte de B, ¿lo entendéis?
19. Los hay que no renuncian a comprar CD's piratas.
20. Si no hay en el texto la información contextual básica que permite al receptor interpretar el mensaje, queridos alumnos, la comunicación se deteriora.
21. En León hay la mayor concentración de bares por metro cuadrado de Europa.
22. Los niños, los hay tranquilos y los hay insoportables.

Juicios de preferencia (JP)

1. Aquí está / hay el regalo de Juan, no me lo he olvidado.
2. En el parque no se puede estudiar: hay / están muchos niños.
3. ¿Que por qué te suspendo? porque entre tu nota y la de tu compañera hay / está la diferencia que yo veo entre quien estudia y quien no estudia.
4. Entre el elemento A y el elemento B no hay / está la diferencia que los científicos consideran imprescindible para establecer dos categorías distintas.
5. ¿Cuántas personas había/estaban en aquel bar al que fuiste en Logroño? ¿Conocía yo a alguna de ellas?
6. ¿Está / hay algo para comer?
7. No está / hay nada que hacer: se acabó.
8. No hay / está quien pueda con eso.
9. En el parque hay / están algunos de los niños que vimos ayer.
10. En el parque hay / están algunos niños que no he visto en mi vida.
11. No está / hay la misma presión en un partido de Serie A que en uno de Serie B.
12. En el tren, de acuerdo con la nueva ley, no estaban/había salas para los fumadores.
13. Si veo que no hay / está interés no insisto con la explicación.
14. ¿Hay / están mis pantalones en la lavadora?
15. ¿Qué está /hay en tu casa? No lo sé, pero parece algo extraño.
16. No creo que pueda haber / estar duda alguna, es una fórmula matemática muy simple.
17. Cuando me dieron el trabajo yo no sabía que en la empresa

- había / estaban tantos puestos libres, ¿te lo puedes crecer?
 18. Están / hay cosas que no se pueden hacer, y si quieres un ejemplo te lo doy: llamar por móvil a Japón.

Prueba de producción escrita (PPE)



Prueba de producción oral (PPO)

Fase test



Fase posttest



Experimento I Prueba de Juicios		JP1	JP2	JP3	JP4	JP5	JP6	JP7	JP8	JP9	JP10	JP11	JP12	JP13	JP14	JP15	JP16	JP17	JP18	Tot. (JP)	% cont. JP	% cont. (Tot.)	
Clave del alumno																							
GC 1		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	14	77,78	62,50
GC 2		1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	12	66,67	62,50
GC 3		1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	10	55,56	55,00	
GC 4		1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13	72,22	60,00	
GC 5		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	15	83,33	57,50	
GC 6		1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	12	66,67	52,50	
GC 7		1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10	61,11	47,50	
GC 8		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	14	77,78	70,00	
GC 9		1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	83,33	75,00	
GC 10		0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	12	66,67	65,00	
GC 11		0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	8	44,44	57,50	
GC 12		1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	11	61,11	57,50	
GC 13		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	14	77,78	60,00	
total		11	10	2	4	8	11	22	6	9	11	5	10	12	13	9	9	7	32	161			
% cont.		84,62	76,92	15,38	30,77	61,54	84,62	92,31	46,15	69,23	84,62	38,46	76,92	92,31	100,00	69,23	69,23	53,85	92,31	234	68,80	60,19	
GE1		1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	94	87,50	
GE2		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	15	83	75,00	
GE3		1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	12	67	67,50	
GE4		1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	89	82,50	
GE5		1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	12	67	55,00	
GE6		1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	14	78	70,00	
GE7		1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	12	67	60,00	
GE8		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	13	72	60,00	
GE9		1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	15	83	65,00	
GE10		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	14	78	70,00	
GE11		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	14	78	70,00	
GE12		1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	12	67	70,00	
GE13		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	14	78	70,00	
total		13,00	13,00	9,00	6,00	11,00	13,00	31,00	8,00	12,00	12,00	4,00	5,00	12,00	13,00	13,00	6,00	9,00	10,00	166			
% cont.		100,00	100,00	69,23	46,15	84,62	100,00	84,62	61,54	92,31	92,31	30,77	38,46	92,31	100,00	100,00	46,15	69,23	76,92		76,92	69,46	
%corr. (T)		92,31	88,46	42,31	38,46	73,08	92,31	88,46	53,85	80,77	88,46	34,62	57,69	92,31	100,00	84,62	57,69	61,54	84,62			84,81	

Prueba de producción escrita (PPE) Prueba de producción oral (PPO)

Experimento 2 TEST		Prueba de producción escrita (PPE)		Prueba de producción oral (PPO)		Conjunto pruebas de producción			
		Usos Totales	Usos correctos	Usos Totales	Usos correctos	Usos totales	Usos correctos	Índice de corrección	
GC1	12	11	91,67	6	75,00	20	17	85,00	
GC2	7	5	71,43	12	11	91,67	19	16	84,21
GC3	8	7	87,50	13	5	38,46	21	12	57,14
GC4	7	7	100,00	13	11	84,62	20	18	90,00
GC5	23	21	91,30	13	10	76,92	36	31	86,11
GC6	7	6	85,71	14	7	50,00	21	13	61,90
GC7	11	2	18,18	14	3	21,43	25	5	20,00
GC8	4	3	75,00	10	5	50,00	14	8	57,14
GC9	9	6	66,67	17	13	76,47	26	19	73,08
GC10	14	10	71,43	13	13	100,00	27	23	85,19
GC11	5	4	80,00	13	9	69,23	18	13	72,22
GC12	14	12	85,71	15	13	86,67	29	25	86,21
GC13	10	1	10,00	16	14	87,50	26	15	57,69
Total GC	131	95	72,52	171	120	70,18	302	215	71,19
GE1	9	9	100,00	11	1	9,09	20	10	50,00
GE2	18	14	77,78	7	5	71,43	25	19	76,00
GE3	25	21	84,00	17	9	52,94	42	30	71,43
GE4	19	19	100,00	8	8	100,00	27	27	100,00
GE5	10	7	70,00	14	4	28,57	24	11	45,83
GE6	8	8	100,00	18	11	61,11	26	19	73,08
GE7	10	7	70,00	15	1	6,67	25	8	32,00
GE8	11	4	36,36	26	26	100,00	37	30	81,08
GE9	9	5	55,56	13	9	69,23	22	14	63,64
GE10	5	4	80,00	11	5	45,45	16	9	56,25
GE11	13	12	92,31	19	18	94,74	32	30	93,75
GE12	10	9	90,00	14	11	78,57	24	20	83,33
GE13	5	0	0,00	8	8	100,00	13	8	61,54
Total GE	152	119	78,29	181	116	64,09	333	215	70,57
Total GE+G	283	214	75,62	352	236	67,85	635	430	70,87

Fase posttest

Prueba de juicios

Experimento 2 Prueba de juicios POSTTEST																									
Clave de alumno	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	K21	K22	Tot. (U)	% corr IC	
GC1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	11	97,14
GC2	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	13	99,09
GC3	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	12	45,45
GC4	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	11	63,64
GC5	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	8	31,92
GC6	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	9	99,99
GC7	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	8	50,00
GC8	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	14	43,45
GC9	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	15	54,55
GC10	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	14	68,18
GC11	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	15	31,92
GC12	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	12	63,64
GC13	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	10	50,00
total	10	8	2	7	4	3	6	6	12	5	9	11	10	6	8	1	2	12	7	2	8	152		52,45	
% corr	76,92	61,54	13,28	53,85	30,77	23,08	46,15	46,15	92,31	38,46	69,23	84,62	76,92	46,15	61,54	7,69	15,38	92,31	53,85	15,38	61,54		17	77,27	
GE1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	14	63,64
GE2	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	19	86,96
GE3	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	77,27
GE4	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	19	86,96
GE5	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11	50,00
GE6	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	12	54,55
GE7	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	12	54,55
GE8	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	12	54,55
GE9	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	15	68,18
GE10	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	16	72,73
GE11	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	15	68,18
GE12	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	15	68,18
GE13	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	15	68,18
total	10	11	6	12	1	4	9	9	11	10	11	12	11	13	10	5	1	5	10	7	5	12	147		54,55
% corr	76,92	84,62	46,15	92,31	23,08	30,77	69,23	69,23	84,62	76,92	84,62	92,31	84,62	100,00	76,92	38,46	7,69	38,46	76,92	53,85	38,46	92,31		65,58	
%corr (T)	76,92	73,08	90,77	73,08	26,92	26,92	57,69	57,69	88,46	57,69	76,92	88,46	84,62	88,46	61,54	30,00	7,69	26,92	84,62	53,85	26,92	76,92		88,92	

Experimento 2 Prueba de Juicio POSTTEST		JP1	JP2	JP3	JP4	JP5	JP6	JP7	JP8	JP9	JP10	JP11	JP12	JP13	JP14	JP15	JP16	JP17	JP18	Tot. (JP)	% corr. JP	% corr. (Tot.)	
Clave del alumno																							
GC 1		1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	11	61,11	38,97
GC 2		1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	14	77,78	67,50	
GC 3		1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	13	72,22	57,50	
GC 4		1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	13	72,22	67,50	
GC 5		1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	13	72,22	90,00	
GC 6		1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	15	83,33	70,00	
GC 7		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	14	77,78	62,50	
GC 8		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	14	77,78	60,00	
GC 9		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	83,33	67,50	
GC 10		1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	11	61,11	65,00
GC 11		0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	5	27,78	30,00	
GC 12		1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	12	66,67	65,00	
GC 13		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	15	83,33	65,00	
total		12	12	0	3	8	11	22	7	11	10	10	11	12	12	9	9	9	5	11	165		
% corr.		92,31	92,31	0,00	23,08	61,54	84,62	92,31	53,85	84,62	76,92	76,92	84,62	92,31	92,31	69,23	69,23	38,46	84,62		70,51	60,58	
GE1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	100,00	87,50	
GE2		1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	16	88,89	75,00	
GE3		1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	16	88,89	87,50	
GE4		1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	94,44	85,00	
GE5		1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	11	61,11	55,00	
GE6		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	14	77,78	65,00	
GE7		1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	11	61,11	57,50	
GE8		1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	11	61,11	57,50	
GE9		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	13	72,22	70,00	
GE10		1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	14	77,78	75,00	
GE11		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	15	83,33	75,00	
GE12		1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	15	83,33	75,00	
GE13		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	15	83,33	67,50	
total		13,00	13,00	5,00	7,00	12,00	13,00	11,00	9,00	12,00	13,00	8,00	7,00	11,00	13,00	12,00	9,00	8,00	10,00	186			
% corr.		100,00	100,00	38,46	53,85	92,31	100,00	84,62	69,23	92,31	100,00	61,54	53,85	84,62	100,00	92,31	69,23	61,54	76,92		79,49	71,73	
% corr. (T)		96,15	96,15	19,23	38,46	76,92	92,31	88,46	61,54	88,46	88,46	69,23	69,23	88,46	96,15	80,77	69,23	50,00	80,77		75,00	66,15	

Prueba de producción escrita (PPE) Prueba de producción oral (PPO)

Experimento 2 POSTTEST		Prueba de producción escrita (PPE)		Prueba de producción oral (PPO)		Índice de corrección		Índice de corrección	
		Usos Totales	Usos correctos	Usos Totales	Usos correctos	Índice de corrección	Índice de corrección	Usos totales	Usos correctos
GC1	9	7	77,78	7	0	0,00	16	7	43,75
GC2	5	5	100,00	5	4	80,00	10	9	90,00
GC3	9	4	44,44	8	4	50,00	17	8	47,06
GC4	4	3	75,00	11	10	90,91	15	13	86,67
GC5	14	13	92,86	16	10	62,50	30	23	76,67
GC6	3	3	100,00	10	5	50,00	13	8	61,54
GC7	2	0	0,00	11	6	54,55	13	6	46,15
GC8	5	5	100,00	10	7	70,00	15	12	80,00
GC9	11	11	100,00	17	15	88,24	28	26	92,86
GC10	12	9	75,00	15	13	86,67	27	22	81,48
GC11	12	10	83,33	8	3	37,50	20	13	65,00
GC12	9	9	100,00	9	7	77,78	18	16	88,89
GC13	9	9	100,00	14	11	78,57	23	20	86,96
Total GC	104	88	84,62	141	95	67,38	245	183	74,69
GE1	16	16	100,00	19	19	100,00	35	35	100,00
GE2	15	12	80,00	11	10	90,91	26	22	84,62
GE3	25	24	96,00	7	5	71,43	32	29	90,63
GE4	11	11	100,00	10	10	100,00	21	21	100,00
GE5	6	5	83,33	4	4	100,00	10	9	90,00
GE6	9	9	100,00	19	14	73,68	28	23	82,14
GE7	10	2	20,00	11	0	0,00	21	2	9,52
GE8	19	17	89,47	11	11	100,00	30	28	93,33
GE9	13	2	15,38	13	0	0,00	26	2	7,69
GE10	6	2	33,33	6	0	0,00	12	2	16,67
GE11	12	2	16,67	11	9	81,82	23	11	47,83
GE12	10	10	100,00	11	0	0,00	21	10	47,62
GE13	7	6	85,71	11	11	100,00	18	17	94,44
Total GE	159	118	74,21	144	93	64,58	303	211	69,64
Total GE+GI	263	206	78,33	285	188	65,96	548	394	71,90

Corpus de textos producidos por los informantes

Test

Textos de la prueba de producción escrita (PPE)

Grupo de control (GC)

GC1 [experimento 2 — test — PPE — GC1]

En el primero dibujo a la izquierda cerca de la ventana sobre la pared **hay un reloj**, mientras que en el segundo dibujo **hay una canasta**. En el primero dibujo sobre la alfombra **hay un niño que juega** con su ordenador y tiene su gamba derecha levantada, a diferencia del otro dibujo donde no **hay ningún niño** sobre el pavimento.

En el primero dibujo sobre la cama **hay un par de pantalones y una camiseta** y a la izquierda de la cama **hay una mesa** pequeña con un vaso de flores. Sobre el pavimento podemos notar tres cds y un balón. **Hay también un celular**.

Cerca de la cama **hay un niño** que juega con el palo, a la derecha **un armario** con una televisión. Cerca de la mesa **está la papelería**. En el segundo dibujo **hay un paraguás** sobre la cama

Usos correctos / Usos totales: [11/12]

GC2 [experimento 2 — test — PPE — GC2]

Hay dos chicos, uno de ellos está levantado, otro está en cima de la alfombra y está jugando con el ordenador.

Los dos chicos están en una habitación con una ventana cerrada y a la derecha de esa **está un reloj**; **hay una mesa** debajo de la ventana y en frente **hay un armario**; en cima de el armario **hay un televisor**.

En el segundo dibujo **hay solo un chico** que está jugando con el balón.

El ordenador está sobre de la cama. A la derecha de la ventana **está una canasta**. Y la ventana está abierta

Usos correctos / Usos totales: [5/7]

GC₃ [experimento 2 — test — PPE — GC₃]

Hay dos chicos, uno de ellos está jugando cerca de la cama, otro está en cima de la alfombra y está jugando con el ordenador. Los dos chicos están en una habitación con una ventana y a la derecha de esta **hay un reloj**; **hay una mesa** debajo de la ventana y en frente **hay un armario**; en cima de el armario **hay un televisor**. En el segundo dibujo **hay solo un chico** que está jugando con el balón. El ordenador está en cima de la cama, y a la derecha de la ventana **está un canastra** y no el reloj. La ventana está abierta y en el primero dibujo está cerrada.

Usos correctos / Usos totales: [7/8]

GC₄ [experimento 2 — test — PPE — GC₄]

Estamos en una habitación, **hay dos chicos**, uno de ellos está encima de la alfombra, otro está levantado cerca de la cama. **Hay un reloj** a la derecha de la ventana; **hay unos flores** encima de la mesilla de noche. En el segundo dibujo **hay solo un chico** que juega con un balón; a la derecha de la ventana **no hay un reloj** como en el primer dibujo. El ordenador está encima de la cama mientras que en el primer dibujo está en cima de la alfombra. La ventana está cerrada en el primer dibujo y abierta en el segundo.

Hay una canasta a la derecha de la ventana. En el primer dibujo el cuadro está sobre la estantería, en el segundo está a lado de la estantería. **Hay** (en el segundo) **unos zapatos** a la izquierda de la mesa. La radiocassette está encima de la estantería, en el segundo dibujo está en el armario.

El niño juega con el balón en el segundo dibujo y con un palo en el primero. Las prendas están en cima de la cama en el primer dibujo y en cima de la alfombra en el segundo. La vela está en cima de la estantería en el primer dibujo y en cima de la mesilla de noche en el segundo. El ordenador está en cima de la alfombra en la primera imagen y en cima de la cama en la segunda.

Usos correctos / Usos totales: [7/7]

GC5 [experimento 2 — test — PPE — GC5]

En la primera viñeta **hay dos chicos**, uno está en cima de la alfombra, otro está jugando.

Hay una cama y en cima de ella **hay una camiseta y unos pantalones**.

En la pared **hay una ventana cerrada y un reloj**. **Hay también un mueble** con en cima una televisión y algunos libros. **Hay también un balón**.

En la segunda viñeta **hay un solo chico** que está jugando con el balón. En cima de la alfombra **hay una bolsa, unos zapatos y unas prendas**. En cima de la cama **hay un ordenador y un para agua**. La ventana que **está** en la pared está abierta y en lugar del reloj **hay una canasta**. En cima de las estanterías **hay algunos libros**. Debajo de la ventana **hay una mesa** y en cima de ella **hay un libro y una lámpara**. En el mueble **está la televisión y la radio**.

Diferencias: la radio está en cima de la estantería y luego está en cima del mueble. No está el cuadro en la segunda viñeta. Sobre la estantería de la primera viñeta **hay una raqueta** mientras en la segunda **hay dos botellas**.

Usos correctos / Usos totales: [21/23]

GC6 [experimento 2 — test — PPE — GC6]

En el primero cuarto **hay 3 cd**. **Hay dos niños**. La televisión está en el primero cuarto. El pantalón está sobre la cama. En el segundo cuarto **no hay alguno CD**.

En el segundo cuarto **hay solo un niño**.

Los libros están sobre la estantería.

En la primera figura **no hay la canasta**. La canasta está en la primera figura. El reloj está en la primera figura.

En la primera figura **no hay una raqueta**. La bola está sobre la estantería. En la primera figura **hay un chico** que está jugando con el palo.

Usos correctos / Usos totales: [6/7]

GC7 [experimento 2 — test — PPE — GC7]

En el primero cuarto **está la radio sobre la estantería**, y en el segundo **no**. En el segundo cuarto **no hay la chica y el pantalón**, en el primero si **hay la chica**.

En la primera figura **no está la paraba** sobre la cama en la segunda figura sí. En la primera figura **están los libros** mientras en la segunda **la radio**. Sobre la estantería de la primera figura **hay una bola en la segunda no**.

Usos correctos / Usos totales: [2/11]

GC8 [experimento 2 — test — PPE — GC8]

En el primero dibujo **hay ropa en la cama**, en el segundo **hay un ordenador**. Un chico en el primero juega al golf, en el segundo el chico juega al baloncesto. Las flores en el primero están cerca de la cama, en el segundo están sobre una estantería. En el primero **hay dos chicos**, en el segundo falta la chica. Los cuadros entre los dibujos son diferentes. En el segundo **no está el reloj**. En el primero la pelota está afuera de la alfombra.

Usos correctos / Usos totales: [3/4]

GC9 [experimento 2 — test — PPE — GC9]

En la primera imagen **hay un niño** que juega y **uno que** está sobre el piso. Además **hay un ordenador y tres CDs** sobre el piso. A la derecha de la ventana **está el reloj**. Sobre la cama **están las ropas**.

En la segunda imagen **hay un niño**. El ordenador no está sobre el piso, pero sobre la cama. A la pared no **hay más un reloj, hay un canesto**.

Usos correctos / Usos totales: [6/9]

GC10 [experimento 2 — test — PPE — GC10]

En las dos imágenes **hay la rafiguración de dos diferentes situaciones**: en la primera **hay dos niños**, uno juega con el ordenador el otro juega a golf, e cerca de niños que juega con el ordenador **hay un telefon móvil**, y en tierra **hay un ballon de football, hay una cama** con sobre dos vestuarios, y cerca **un vaso de flores**, en las estanterías **hay libros, radio y otros objetos**. En la segunda imagen **hay un sólo niño** que rembalza una bolla, sobre la cama **hay el ordenador y un paraguas**, mientras, en la mesa cerca la cama **está... hay... las** ((gafetas)), en la pared **está un cuadro muy bello**.

Usos correctos / Usos totales: [10/14]

GC11 [experimento 2 — test — PPE — GC11]

En la primera imagen **están dos niños** que juegan: uno juega sobre el alfombra con el ordenador, el otro juega con el palo, **hay una estantería y hay un reloj** mientras que en la segunda imagen **hay un niño** que juega con el balón, **hay un estantería**.

Usos correctos / Usos totales: [4/5]

 GC12 [experimento 2 — test — PPE — GC12]

En la primera imagen **hay dos niños**: el primero juega a golf y el segundo está sobre la alfombra. En la habitación **hay una mesa, una cama, dos estanterías, un reloj y una ventana**.

En la segunda imagen **ha un niño** que juega a basket. En la habitación **hay un un alfombra, una cama, una canasta, un cuadro y algunos libros** sobre la estantería. Sobre la estantería **están también flores y un pequeño reloj**.

Usos correctos / Usos totales: [12/14]

 GC13 [experimento 2 — test — PPE — GC13]

En la primera imagen sobre la alfombra **están un niño, un ordenador y un portable**, mientras en la segunda **están dos zapatos y una bolsa**. Una otra diferencia es que en la primera imagen sobre la cama **hay ropas** mientras en la segunda **están un ordenador y un paraguas**. En la primera imagen en la estantería **están la televisión y un stereo**.

Usos correctos / Usos totales: [1/10]

Grupo experimental (GE)

 GE1 [experimento 2 — test — PPE — GE1]

En la primera **hay un chico** que juega con el ordenador.

En la segunda **hay un chico** que juega con la pelota

En la primera **hay un reloj**.

En la primera **hay una cama** y sobre la cama **hay algunas ropas**.

En la segunda a la derecha **hay una radio**.

En la primera **hay flores** sobre la mesilla de noche.

En la segunda **hay una ventana** a la izquierda.

En la primera **hay una televisión** a la derecha.

Usos correctos / Usos totales: [9/9]

 GE2 [experimento 2 — test — PPE — GE2]

Hay dos personas en el cuarto. La niña está usando el ordenador, el niño está jugando. **Están cosas** en la mesa. **Están dos libros, una lampada.** Sobre la cama **hay un pantalón y una camiseta.**

En la primera repisa **hay una candela y una raqueta**, en la segunda **hay una radio.** En el otra figura sobre la cama **hay un ordenador y un paraguas.**

Sobre el alfommbra **está dos zapatos, una cartela.**

En la segunda figura **no está la niña** con el ordenador pero **está el niño** que está jugando con el balón.

En esta figura sobre las repisas **hay flores, un despertador** pero **no están la radio y el raquete.**

Usos correctos / Usos totales: [14/18]

 GE3 [experimento 2 — test — PPE — GE3]

En el primer dibujo:

sobre la cama **hay ropas** y cerca de la cama **está el alfombra** donde **hay dos chicos:** la chica escribe con el ordenador y el chico está jugando al golf. Sobre la mesilla de noche **está un vaso** con algunas flores; la ventana está cerrada; en la pared **hay un cuadro** y sobre las repisas **hay una vela, unos libros, una radio y una raqueta;** en el armario **están los libros.**

En el segundo dibujo:

sobre la cama **hay un ordenador y un paragua; hay un chico** que está jugando con el balón; en el alfombra **hay un bolso, unos zapatos y ropas.** En el escritorio **hay una lámpara, una carta y un libros;** la ventana está abierta; bajo del escritorio **hay unos zapatos;** sobre la mesilla de noche **hay una vela;** sobre las estanterías **hay un vaso de flores, un reloj y unos libros;** en el armario **está una radio.**

Usos correctos / Usos totales: [21/25]

 GE4 [experimento 2 — test — PPE — GE4]

En la primera imagen **hay dos chicos**: el primer juega al golf y el segundo chatea en internet. Bajo de la ventana **hay una mesa** con varios objetos es decir un libro, una lámpara, lapices y bolígrafos.

Hay una bola en el suelo y la tele está sobre un armario. En la segunda imagen **hay un chico que juega** con una bola, **hay una cama y varios objetos** en el suelo.

Hay una diferencia entre la primera y la segunda imagen: en la primera no se ve **nada de lo que hay fuera**, en cambio en la segunda se puede mirar el paisaje. En la segunda **hay una canasta** (()) en la primera hay un reloj. En la segunda (()) en el (()) **hay una radio** y en la primera viñeta **hay un vaso**.

En la ((primera)) **hay un vaso con flores** a lado de la cama y en la segunda **hay una bela**.

En las dos alfombras **hay algunas diferencias**: en la primera **hay objetos como** el móvil, una bola de golf, una computadora, en la segunda **hay una mochilla, dos libros y unas botas**.

Usos correctos / Usos totales: [19/19]

 GE5 [experimento 2 — test — PPE — GE5]

En la primera biñeta **hay en la cama una** (()) y **el pantalón**, mientras que en la segunda biñeta **hay el ordenador y un ombrello**.

En la primera biñeta sobre la estantería a la derecha **hay algunos libros y un equipo de música**, aunque en la segunda **hay unos libros y un reloj**.

En la primera biñeta sobre la estantería a la izquierda **hay una bola y una racueta**, en la segunda

Usos correctos / Usos totales: [7/10]

 GE6 [experimento 2 — test — PPE — GE6]

En la primera scena el chico está jugando sobre la alfombra con su ordenador.

En la segunda viñeta el ordenador está sobre la cama.

En la primera viñeta sobre la cama **hay una camiseta y un pantalón**.

En la segunda viñeta sobre la cama **hay un paraguas**.

En la primera viñeta el chico está jugando con el palo.

En la segunda viñeta **no está el chico que jugaba con el palo**.

En la primera viñeta **hay un equipo de música** sobre la estantería.

En la segunda viñeta **hay libros** sobre la estantería.

En la primera viñeta **hay un reloj**.

En la segunda viñeta **hay una canasta**.

Usos correctos / Usos totales: [8/8]

GE7 [experimento 2 — test — PPE — GE7]

En el primer cuarto **hay un niño** que juega a golf y **otro niño** que está conectado con el ordenador, en el cuarto **hay un escritorio y una silla. Hay dos estanterías**, en una **están libros y una radio. Hay una ventana** cerrada. En el segundo cuarto **hay solo un niño**, la radio esta en el cajones. La ventana es abierta. Sobre de la alfombra **están dos botas**.

Usos correctos / Usos totales: [7/10]

GE8 [experimento 2 — test — PPE — GE8]

En el primer cuarto **hay un niño** que juega a golf y vecino **está otro niño** que está conectado con el ordenador y está en el suelo. En el cuarto **está también un escritorio**, a la izquierda, con una silla y una lámpara. Sobre la cama **hay el pantalon** del chico. Detrás del niño **está el televisor** sobre un armario con cajones. En el segundo cuarto **hay un solo chico** que juega con un balón. **Está también un escritorio** con silla y lámpara como en el primer cuarto y zapatos al lado, en cambio, en el primer cuarto **está la papelería**.

En el primer cuarto **hay una ventana cerrada**, en cambio en el segundo cuarto **hay una ventana abierta**.

En el segundo cuarto **está la radio** dentro del armario y en cambio en el primer cuarto está. . .

Usos correctos / Usos totales: [4/11]

GE9 [experimento 2 — test — PPE — GE9]

En todas las dos imagines **están los cuadros** pero son diferentes.

En la primera imáGINE **hay el reloj**.

En todas las dos **está la radio** pero no en el mismo lugar.

En la primera **hay ropas** sobre la cama pero en la segunda **hay un ordenador y un paraguas** sobre la cama.

En todas las dos imagines **hay las ventanas** pero en la primera está cerrada.

En la segunda **hay la canasta** para jugar a baloncesto.

En la primera **hay algunos cds** sobre el piso.

Usos correctos / Usos totales: [5/9]

 GE10 [experimento 2 — test — PPE — GE10]

En la primera imágene **hay un niño** con el ordenador sobre el piso, en la segunda el ordenador está sobre la cama y el chico que en la primera está jugando a golf en la segunda juega con el ballon. En la primera imágene los flores están a la izquierda de la cama, en la segunda estan sobra la cama. En la primera imágene a la derecha de la ventana **hay un reloj**, en la segunda **una canasta**. En la primera imágene abajo de la TV **hay libros**, en la segunda **esta uno stereo**. La ventana en la primera imágene esta cerrada en la segunda esta abierta. En la primera imágene el papelela está a la izquierda de la ventana, en la segunda está a la derecha.

Usos correctos / Usos totales: [4/5]

 GE11 [experimento 2 — test — PPE — GE11]

En el primero **hay un hico** que juega al golf en el segundo **está el chico** pero juega a fútbol.
 En el primero **hay una chica** que juega con el computer pero en el segundo **no está aquella chica**.
 En el primero **hay la papelera** con los libros y en el segundo **está la papelera** pero con la radio.
 En el primero **hay una alfombra** y está también en el segundo.
 En el primero sobre el alfombra **hay un teléfono móvil** y en el segundo **hay zapatos, una mochila, una falda**.
 En el primero **hay una basura** a la izquierda de una mesa pero en el segundo la basura está a la derecha de la mesa.
 En el primero **hay un cuadro** y está también en el segundo.

Usos correctos / Usos totales: [12/13]

 GE12 [experimento 2 — test — PPE — GE12]

En la primera viñeta **hay dos niños**. Uno está encima del alfombra y escribe algo al ordenador, cerca **hay un móvil**. Sobre el alfombra de la segunda imagen **hay una falda, una camiseta, botas y una mochila**. **Hay un niño** que juega con la pelota y el niño de la otra viñeta juega con el palo de golf. Encima de la estantería en los dos dibujos, **hay una tele**; pero en el primero en la estantería **hay también algunos libros** y en el segundo dibujo **está la radio**. La basura está a la izquierda de la mesa, en el primero caso, en el segundo está a la derecha.

Usos correctos / Usos totales: [9/10]

 GE13 [experimento 2 — test — PPE — GE13]

En la primera imagen **están dos chicos** que juegan en el cuarto pero en la segunda imagne **está un chico**. En la primera la ventana está serrada mientras que en la segunda está abierta. Los cuadros de las imagenes son diversos. Sobre la cama de la primera imagen **están dos ropas** mientras que en la segunda **están el ordenador y el paraguas**. Las cosas sobre las estanterías de las imagenes son diversas. En la primera

Usos correctos / Usos totales: [0/5]

Textos de la prueba de producción oral (PPO)

Grupo de control (GC)

 GC1 [experimento 2 — test — PPO — GC1]

En el primero dibujo podemos notar cerca del museo arte moderno que **hay cuatro niños**, y **uno** cerca de la puerta. Hay **muchos árboles y muchos niños** que juegan, **un campo** de fútbol y muchas **muchos coches** que están sobre la carretera. En el segundo dibujo podemos notar las montañas, muchos negocios como una biblioteca, un negocio de música, un bar restaurante que tiene dos ventanas, una con cortina abiertas y el otra con cortina mitad abierta y mitad cerrada, y... con algunos árboles y también coches sobre la carretera. Y... **están también chicos** con bicicletas y **chicos que pasean** sobre la (carretera).

Usos correctos / Usos totales: [6/8]

GC2 [experimento 2 — test — PPO — GC2]

Hay una ciudad. . . En el primero dibujo **hay una carnicería**, al lado de museo de arte moderno. . . Nel segundo dibujo la. . . **hay un Armani**, al lado de Armani **hay la biblioteca.** . . El paisaje natural es diferente en el segundo dibujo. . . **hay montaña**, en el primero **no**. Al lado de museo de arte moderno **hay bar restaurante** nel segundo dibujo **hay. . . una biblioteca.** . . Nel primero primero dibujo **hay muchas más alberi.** . . árboles mientras nel segundo **no.** . . **Hay una librería** nel primero dibujo mientras en el segundo **hay una tienda de música.**

Usos correctos / Usos totales: [11/12]

GC3 [experimento 2 — test — PPO — GC3]

En el primero dibujo está. . . **hay una carnicería**, y al lado de la carnicería **hay el museo de arte moderno**, mientras que en el segundo. . . el segundo dibujo está. . . hay Armani, el **negocio de Armani**, y al lado del negocio de Armani **está la biblioteca.** En el primero dibujo está **hay un bar restaurante** y. . . está entre el museo de arte moderno y la librería mientras que en el segundo dibujo el bar está entre la biblioteca y el negocio de música. En el primero dibujo **está un centro. . . un campo deportivo. . . y hay una frutería y el banco Santander y la iglesia de la Merced.** En el segundo dibujo está. . . **hay una carnicería y un cine Avenida** y al lado del cine **hay un hospital.**

Usos correctos / Usos totales: [5/13]

GC4 [experimento 2 — test — PPO — GC4]

Esos dibujos representas representan una calle de una ciudad. En el segundo dibujo **hay un paisaje natural** mientras que el primo no están **no hay montañas.** . . En el segundo **hay un pasaje pedonal. . . hay unos niños que juegan** cerca de una fuente mientras que en el primero **hay un campo deportivo. . . Hay una iglesia** al principio de la calle mientras que en el segundo **hay un hospital** y al final de la calle **hay una tienda de ropa** mientras que en el primer dibujo **hay una carnicería.** La carnicería en el segundo dibujo está entre la tienda de música y el cine Avenida. En el primer dibujo **hay muy. . . más árboles** que en el segundo. En ambos los las viñetas **hay un bar restaurante y cerca del bar restaurante está un museo** de arte moderno en el primer dibujo y **una biblioteca** en el segundo. Las luces están a la derecha de la calle en el segundo dibujo y a la izquierda en el primero.

Usos correctos / Usos totales: [11/13]

GC5 [experimento 2 — test — PPO — GC5]

En el primer dibujo **hay una iglesia** a la..al principio de la calle y al lado de la iglesia hay... **está el Banco Santander. Hay un bar restaurante** y al lado **hay un museo** de arte moderno. En el otro lado de la calle **hay un campo deportivo** con niños que están jugando y **una tienda** que vende helados, y en el segundo dibujo **hay una biblioteca** muy grande y al lado **un bar restaurante**. Al lado del bar restaurante **está la tienda de música** y adelante del bar **hay dos chicos**. En frente de la biblioteca **están chicos jugando** en un parque con juegos. Al..al final de la calle **hay un hospital** y al lado **está el cine**.

Usos correctos / Usos totales: [10/13]

GC6 [experimento 2 — test — PPO — GC6]

En la primera figura **está el museo de arte moderno y la librería, hay algunos arboles** y la librería está entre el bar y la frutería mientras en la segunda figura **hay algunos parajos, montaña y está la fuente**. En la primera figura **no hay el hospital**. En la segunda figura **hay dos coche**, y en la primera **hay niños** qui que están jugando fútbol. En la primera figura **está la iglesia** mientras en la segunda **está una tienda de música** entre el bar y la carnicería; **están dos... algunos (de) personas...** en la primera **hay está la frutería** entre la librería y el banco Santader, **hay una tienda** qui vendes helados.

Usos correctos / Usos totales: [7/14]

GC7 [experimento 2 — test — PPO — GC7]

En la primera figura **está el museo de arte moderno**, mientras en la segunda figura **no hay; está la bibliotetca**; en la primera figura **está los niños** que ju están jugando a fútbol, en la segunda figura **está la fuente**. En la primera figura **está la iglesia de la Merced**; en la segunda **está l'hospital**. En la primera figura **está la librería** entre la frutería y la... el bar restaurante; en la segunda figura está... **hay una escuela** de música entre una bar restaurante y una carnicería. En la primera figura hay **están los las coches**; en la segunda **están los niños**. En la primera figura **están los arboles**, mientras en y en la segunda en la segunda figura hay **están las montañas** mientre mientras en la primera no **hay**.

Usos correctos / Usos totales: [3/14]

GC8 [experimento 2 — test — PPO — GC8]

En el primero dibujo **hay unos nubes, hay una la calle** por las bicicletas, los patones, en el segundo pero **hay montañas, aves**, en el primero dibujo **no hay**, en el primero dibujo hay el museo **está el museo**, en el segundo **no hay**, en el segundo **hay está la tienda de Armani**, en el primero no se ve; en el segundo **hay una fuente**, en el primero en el mismo espacio **está una campo de fútbol...**

Usos correctos / Usos totales: [5/10]

GC9 [experimento 2 — test — PPO — GC9]

En la primera imagen **hay una carnicería**, y a la derecha de la carnicería **está el museo de arte moderno**; antes del museo **hay cinco cincos niños; hay un un bar** y antes del bar **está una mesa y dos sillas**; por la carretera **hay un camión, un coche, un bus escolar**. En esta imagen **hay muchos árboles y una mujer** con dos niños y **una tienda** de helados. **Hay muchos niños** que están jugando y **una prensa**. En la segunda imagen **hay montañas**, y **no hay más un museo, está una biblioteca** y a la izquierda **hay una tienda de ropas**.

Usos correctos / Usos totales: [13/17]

GC10 [experimento 2 — test — PPO — GC10]

Hay dos imágenes, en la primera, en la segunda hay **hay los hay diversas personas, hay diversas tiendas** de carnicería, **una tienda** de música, **una tienda** de moda, Armani, cerca, a la dere... izquierda de la tienda de Armani **hay una biblioteca**, a la izquierda de la biblioteca **hay un bar restaurante**; da... en el otro lado de la carretera **hay un parque** con diversos niños, tres niños están jugando cerca de la fuente, **hay diversas faloras, diversos árboles**, da en la carretera **hay diversos coches, hay una ambulancia, hay un camión** de patatas.

Usos correctos / Usos totales: [13/13]

GC11 [experimento 2 — test — PPO — GC11]

En la primera imagen **hay una tienda de Armani, está una estructura bibliotecaria, hay un bar restaurante**, una... **hay una tienda de música, están los carros...** los coches, y... **están los niños que juegan, e hay un hospital**; mientras que en la segunda imagen **hay una tienda** de carnicería, **una estructura** de museo, **están los coches** que circulan, **hay una librería, una tienda** de frutería, **está el banco de Santander...**

Usos correctos / Usos totales: [9/13]

 GC12 [experimento 2 — test — PPO — GC12]

En el primero paisaje **hay**, a la izquierd... a la derecha **la iglesia de la Merced**, mientras en la segunda imagen **hay un hospital**. En la primera imagen **hay un un banco de Santander** mientras en la segunda imagen **hay una cinema** que se llama cine Avenida; en la primera imagen **hay una frutería** mientras en el segundo paisaje **hay una carnicería**, [...] en el primera imagen **hay muchos arboles** que en la segunda imagen, en la primera imagen **hay no hay un carro** de los bomberos mientras en la segunda **hay carros de los bomberos**, en la primera imagen **hay un museo** que se llama museo de arte moderno, mientras en la segunda imagen **hay una biblioteca**; en la primera imagen **no hay sierras**, mientras en la segunda **hay tres sierras**; en la primera imagen **hay una librería** mientras en la segunda **hay una tienda de música**.

Usos correctos / Usos totales: [13/15]

 GC13 [experimento 2 — test — PPO — GC13]

En la primera imagen el paisaje es un... es un pueblo... no, en la primera imagen el paisaje es una ciudad porque **están los coches y los camion** mientras en la segunda es un pueblo con las montañas; en la primera imagen **hay un museo de arte moderno** mientras en la segunda **hay una biblioteca**; en la primera imagen **hay una librería** mientras en la segunda **hay un negocio de música**; en la primera imagen **hay una frutería** y en la segunda **una carnicería**, mientras en la primera imagen **hay un ban hay el banco está el banco Santánder** mientras en la segunda **está el cine Avenida**; en la primera imagen vemos está la iglesia de la Merced mientras en la segunda **hay un hospital**; en la calle en la primera imagen **hay dos coches y tres camion camiones** mientras en la segunda **hay dos coches** dos camiones e **una moto**.

Usos correctos / Usos totales [14/16]

Grupo experimental (GE)

 GE1 [experimento 2 — test — PPO — GE1]

En la izquierda **están. . . una tienda de ropa Armani**, en la primera. En la segunda **está una pastelería**. A la derecha de la pastelería en la segunda **está un museo**. En la primera está una biblioteca. Por la calle **hay muchos coches**. En la primera **están un chico con la bici**, en la segunda **está un coche rojo**. Algunos chicos están entrando en la. . . el museo. En la primera **está un negocio de música**, en la segunda **está una librería**. En la segunda **está una frutería**, en la primera **una carnicería**.

Usos correctos / Usos totales: [1/11]

 GE2 [experimento 2 — test — PPO — GE2]

En la primera figura **hay una carnicería** donde en la segunda figura **está Armani**, una tienda de ropas, y en la primera figura **hay un museo** de arte moderno donde en la segunda figura **está una biblioteca**. Después **hay los. . . muchos niños** que están jugando con el balón y. . . mientras en la segunda figura **hay personas** qui están sentadas (. . .). En la segunda figura tiene una persona que está sobre la bicicleta, que en la primera figura no es. . .

Usos correctos / Usos totales: [5/7]

 GE3 [experimento 2 — test — PPO — GE3]

En el primer dibujo **hay un museo de arte moderno** y en el segundo es una biblioteca. En el segundo dibujo **hay las montañas** detrás de los edificios que no están en el primer dibujo. En el primer dibujo **hay un parque** donde **está un kiosko** de helados, **una prensa** y **un campo de juego** donde **hay algunos chicos** que juegan a fútbol. En el segundo dibujo **está también un parque** donde **hay niños** que juegan. . . En el primer dibujo en la acera **hay mucha gente**, en el segundo también, pero sobre todo en el. . . cerca del bar restaurante. En el primer dibujo **hay una iglesia**. la iglesia de la Merced y en el segundo **un hospital. . . Hay diferentes edificios. . .** En el primero **está la carnicería, la librería, frutería**, y aquí está. . . el correspondiente es Armani, es una ropa de tienda, uno de música, aquí también **hay una carnicería. . .**

Usos correctos / Usos totales: [9/17]

 GE4 [experimento 2 — test — PPO — GE4]

En la primera imagen puedo ver muchas cosas, por ejemplo un campo de juego con varios jugadores, **hay un camion** de muebles de Luisa, **hay varias tiendas** como la carnicería, la librería, **hay por ejemplo un kiosko de helados, hay un sube y baja, hay dos chicos** con al lado una señora que está dando un paseo. En la segunda imagen puedo ver a diferencia de la primera unos aves, puedo ver tobogán, y una fuente, y por ejemplo una diferencia entre la primera y la segunda, es decir que en la primera puedo ver un museo y en la segunda **hay una biblioteca**, puedo ver también un hospital y aquí **está la iglesia de la Merced** . . . En la segunda **hay dos personas** en frente de un . . . restaurante . . .

Usos correctos / Usos totales: [8/8]

 GE5 [experimento 2 — test — PPO — GE5]

En la segunda viñeta **hay algunos chicos** que cruzan la calle, y **hay chicos** que están el parque, mientras en la primera hay . . . En la primera **hay algunos chicos** que juegan a fútbol y . . . **está un museo, y un bar, librería, frutería, banco Santader y una iglesia**. Mientras, en la segunda **hay una biblioteca**, y a la izquierda de la biblioteca **está un bar, y una tienda de música y de carnicería, y un cine**.

Usos correctos / Usos totales: [4/14]

 GE6 [experimento 2 — test — PPO — GE6]

En la primera viñeta **hay el museo** de arte moderno y en la segunda **hay la biblioteca**. En la primera viñeta **hay la iglesia** de . . . **hay una iglesia** y en la segunda viñeta **hay l'hospital** y en la primera viñeta **hay el campo** de futbol, y en la segunda **hay una fuente**. En la primera **hay un parco de juegos** y en la segunda **hay un cartelón** publicitario, en la primera **hay nubes** y en la segunda **hay pájaros y colinas**. En la primera viñeta **hay una . . . una librería** y en la segunda **hay una tienda de Armani**. En la primera viñeta **hay . . . (un) . . . vendedor de helados**, en la segunda **hay árboles**. En . . . la primera **hay el bus escolar**, y en la segunda viñeta **hay el camión** de bomberos.

Usos correctos / Usos totales: [11/18]

GE7 [experimento 2 — test — PPO — GE7]

En la primera imágene **hay una calle** con un taxi, un correo, bus escolar, un camión de muebles... A la fin de la estrada... de la calle **está una iglesia, un banco, una frutera... está anche una carnicería...** Están **están niños...** **está un...** **campo** de fútbol con niños que juegan. En la segunda imágene **está una calle** con otro coche, **está una biblioteca, están ¿árboles?, está un hospital** a la fin de la calle, **están montañas, está una tienda** de música, **una otra de ropa** de... ropa... **Están niños** que juegan, también aquí...

Usos correctos / Usos totales: [11/15]

GE8 [experimento 2 — test — PPO — GE8]

En la primera figura **hay una calle**, la Gran Vía de Madrid: a la fin de la calle **hay hay una iglesia, un banco, una frutería, una librería, un bar restaurante, el museo de arte moderna Reina Sofía y una carnicería.** En la calle **hay cinco coches, un taxi, un camión** para transportar muebles, **un bus** de escolares y **un correo.** Al otro lado de la calle en la primera figura hay un... **hay árboles, una prensa, un kioske** de... que vende helados. En la segunda figura **hay montaña... montañas, dos tres coches** en la calle, **un hospital, un cine, una carnicería** como en la primera figura, **una tienda** de música, **un bar** restaurante como en la primera figura, **una biblioteca y una tienda de ropas** firmadas famosas, Armani. En las dos imagen **hay chicos** que juegan, **árboles...**

Usos correctos / Usos totales: [26/26]

GE9 [experimento 2 — test — PPO — GE9]

En la primera **está un campo de fútbol** y en la segunda **no hay**; siempre en la primera **está el museo** mientras en la segunda **no hay**; aquí **está una fuente**, mientras aquí **no hay**, en todas las dos **hay algunas personas, hay gentes**, y en la primera **hay un... más árboles** que en la segunda... Aquí es **hay una tienda** donde vienden helados mientras aquí **no hay**; en la segunda **hay una tienda** para ropa mientras aquí **no hay**

Usos correctos / Usos totales: [9/13]

 GE₁₀ [experimento 2 — test — PPO — GE₁₀]

En la primera imagen, **hay los arboles, mu(chos) arboles** en el jardín, en la segunda **están menos, arboles**; en la segunda imagen **hay una fuente** y no está en la primera, y... en la primera imagen **no están la cordillera pero están en la segunda** y en la segunda **está la biblioteca** que **no está** en la primera. En la primera imagen **está el vigil** que **no está** en la segunda, y en la primera **hay una iglesia** que no está en la segunda porque **hay un hospital**. En la primera imagen **está el museo** de arte moderno qui en la segunda está llamado biblioteca y en la segunda **está Armani** que en la primera está llamado carnicerta, carnicería.

Usos correctos / Usos totales: [5/11]

 GE₁₁ [experimento 2 — test — PPO — GE₁₁]

En la primera imagen **está hay una carnicería** y en el segundo **no está** porque **hay una tienda** de Armani; después en la primera **hay un museo** de arte moderno pero en el segundo **hay una biblioteca** y en ambos **hay un bar un restaurante**, en la primera no **hay las montañas** pero en la segunda **están; hay en ambos mucha gente** por la calle y en ambos **hay un parque** pero en el primero **hay un campo de fútbol, no está** en la segunda porque **hay una fuente**; en el primero **hay una librería, una frutería** pero en el segundo **no están** porque **hay una tienda** de música y **una carnicería**; después **hay un banco Santander** y pero en el segundo **no está** porque **hay un cine, y hay un hospital** y en el primero **hay una iglesia** de la Merced... **Hay muchas coches** en ambos imágenes.

Usos correctos / Usos totales: [18/19]

 GE12 [experimento 2 — test — PPO — GE12]

El paisaje de la primera imagen es un paisaje ciudadano, el paisaje de la segunda es de montaña; en la primera **hay un museo** de arte moderno que está entre la carnicería y el bar restaurante; en la segunda **hay una biblioteca** entre Armani y el bar restaurante; el bar restaurante está en ambos los dibujos en el mismo lugar, pero cerca del restaurante del bar restaurante en la primera imagen **hay una librería** y en la segunda **una tienda** de música. En la primera **hay un campo** de fútbol y en la segunda **hay una fuente**; en ambos los dibujos **hay algunos niños** que juegan; **hay coches** también, pero en la primera imagen **están... cinco cinco coche** y en la segunda **están menos**; **hay árboles** en ambos y hay una en la primera **hay una iglesia** y en la segunda **hay un hospital**, **hay la carnicería** en ambos de los dibujos pero en la primera está cerca del museo de arte moderno y en la segunda está entre la tienda de música y el cine Avenida.

Usos correctos / Usos totales: [11/14]

 GE13 [experimento 2 — test — PPO — GE13]

En la primera imagen **hay cinco coches**, mientras que en la segunda imagen **hay cuatro coches**; en la primera el paisaje es el ciel, mientras que en la segunda el paisaje son las montañas; en la primera imagen **hay más arboles** que en la segunda, y **hay más personas** que en la segunda; en la prima imagen **hay una eglisia** de la Merced pero en la segunda **hay un hospital**; en la primera imagen **hay... un campo** di fútbol, mientras que en la segunda **hay un parque** por los niños.

Usos correctos / Usos totales: [8/8]

Posttest

Textos de la prueba de producción escrita (PPE)

Grupo de control (GC)

 GC1 [experimento 2 — posttest — PPE — GC1]

En el primero dibujo **hay un chico** sobre el alfombra que juega con su ordenador mientras que en el segundo dibujo **hay zapatos y una cartela**. Sobre la pared del primero **hay un reloj** mientras que sobre la del segundo dibujo hay una canasta. Sobre la cama del primer dibujo **hay un pantalón y una maleta**, mientras que sobre la cama del segundo dibujo **está el ordenador y el paraguas**. En el primer dibujo el chico juega con el palo de golf mientras que lo dle segundo dibujo juega con el balón.

Usos correctos / Usos totales: [7/9]

 GC2 [experimento 2 — posttest — PPE — GC2]

En primera viñeta **hay un niño** con el ordenador y en segunda viñeta no está. En primera viñeta **hay un reloj** en segunda no está. En primera **hay cds** y en segunda no están. En segunda viñeta **hay un niño** que juega con palo en primera viñeta no está. En segunda viñeta **hay un percero** y en primera no está.

Usos correctos / Usos totales: [5/5]

 GC3 [experimento 2 — posttest — PPE — GC3]

En la primera viñeta **están dos chicos** en una habitación, mientras que en la segunda **está solo un chico** que está jugando con el balón. En la primera uno de los chicos está jugando con el ordenador y otro está jugando con el palo de golf. En la primera viñeta la ventana está serrada mientras que en la segunda está abierta. En las dos viñetas **hay una cama, una mesa y un armario**. En la primera viñeta encima de la cama **están las prendas** mientras que en la segunda encima de la cama **están un ordenador y un parabo**. En la primera viñeta **hay un cuadro** y también en la segunda.

Usos correctos / Usos totales: [4/9]

GC4 [experimento 2 — posttest — PPE — GC4]

En la habitación del primer dibujo **hay dos chicos**, la chica está encima de la alfombra, el chico está cerca de la cama. En contrario, en el segundo dibujo **hay solo un chico** que juega con la pelota. En la primera viñeta la ventana está cerrada mientras que en la segunda está abierta. **Hay un ordenador** en las viñetas, en la primera está encima de la alfombra, en la segunda encima de la cama. El radiocassette está en el primer dibujo encima de una estantería y en el segundo encima de un armario. En la primera viñeta **están unas prendas** encima de la cama mientras que en la segunda están encima de la alfombra.

Usos correctos / Usos totales: [3/4]

GC5 [experimento 2 — posttest — PPE — GC5]

En la primera viñeta **hay dos chicos** mientras en la segunda **hay solo un chico**. Los chicos de la primera viñeta están jugando y también el chico de la segunda. En la primera viñeta **hay una cama** y encima de la cama **hay una camiseta del chico**. **Hay una cama** también en la segunda viñeta y encima de esa cama **hay un ordenador del niño y el paraguas**. En la primera viñeta **hay una mesilla de noche** y encima de esa **hay un vaso** con flores, también en la segunda viñeta **hay una mesilla** de noche. En la pared de la primera viñeta **hay un reloj** y una ventana cerrada; en la pared de la segunda ventana **hay una canasta y una ventana abierta**.

Usos correctos / Usos totales: [13/14]

GC6 [experimento 2 — posttest — PPE — GC6]

En la primera figura **hay algunos cds**, mientras en la segunda figura **no hay cds**.

En la primera figura los pantes están sobre el lecho.

Las gafas están sobre la mesita.

En la primera figura **hay muchos libros** sobre la balda.

En la segunda figura el reloj está sobre la balda.

En la segunda figura los zapatos están a cerca de la mesita.

En la segunda figura el ordenador está sobre el lecho.

Usos correctos / Usos totales: [3/3]

GC7 [experimento 2 — posttest — PPE — GC7]

En la primera figura la radio está sobre la balda, el reloj está acerca de la ventana el ordenador está acerca del mobile, las llaves están sobre la mesilla. En la segunda figura las gafas están sobre la mesilla. Las pantes están sobre el lecho. La paraguas está sobre el lecho en la segunda figura. En la segunda figura **hay los zapatos en la primera no**.

Usos correctos / Usos totales: [0/2]

GC8 [experimento 2 — posttest — PPE — GC8]

En el primero dibujo **hay unos niños**, en el segundo **no está la niña**. En el primer dibujo **hay una pelota de fútbol**, en la otra imagen también **hay una pelota** pero de baloncesto. El ordenador en la primera imagen está en la alfombra, en la segunda está en la cama. En la primera, en la pared **hay un cuadro** con árboles, en el segundo **hay un cuadro** con una imagen marina. En la balda **hay una raqueta** en el segundo **no está**.

Usos correctos / Usos totales: [5/5]

GC9 [experimento 2 — posttest — PPE — GC9]

En la primera imagen **hay dos niños**. Uno de los dos está sobre el suelo con un ordenador. Además sobre el suelo **hay tres cd's** y **una bocha**. A la izquierda **hay una ventana** y **un reloj**. En la segunda imagen, a la izquierda, **hay una ventana** y **una canasta**. **Hay un niño** que está jugando con una bocha. En esta imagen, el ordenador está sobre la cama, y sobre el suelo **no hay cd's, hay ropas y botas**.

Usos correctos / Usos totales: [11/11]

GC10 [experimento 2 — posttest — PPE — GC10]

En la primera imagen **hay dos niños**, uno que juega a golf y uno que muy probablemente esta estudiando con el ordenador, en el suelo **hay una bola** de futoball, y sobre la cama **hay vestuarios**, y cerca **hay un vaso** con flores y a la pared **hay un cuadro** y **un reloj**. Y cerca de ello **está la ventana**. En la segunda imagen **hay solo un niño** que juega a canasta, y en el suelo **hay vestuarios** y **zapatos**, mientras sobre la cama **está el ordenador** y **un paraguas**.

Usos correctos / Usos totales: [9/12]

GC11 [experimento 2 — posttest — PPE — GC11]

En el primero cuarto **están dos niños** que jueguen: uno con el ordenador y el otro con el palo de golf, en el segundo cuarto **está un niño** que juega con la pelota de baloncesto.

En el primero cuarto **hay un reloj, un cuadro** y **un cestro** por la carta mientras que en el segundo cuarto **hay una canasta, un ombrella** y **hay una lampara**.

En el primero cuarto **hay una radio** y **una raqueta** mientras que en el segundo cuarto **hay unos libros** y **una candela**.

Usos correctos / Usos totales: [10/12]

 GC12 [experimento 2 — posttest — PPE — GC12]

En la primera imagen **hay dos niños** mientras en la segunda **hay un niño** que juega a basket. En la primera imagen **hay un reloj** sobre la pared, mientras en la segunda **hay una canasta** sobre la pared. En la primera imagen **hay dos vestidos** sobre la cama, mientras en la segunda **hay un computador** y un paraguas. En la primera imagen **hay un niño** sobre la alfombra con un computador mientras en la segunda imagen **no hay un niño** sobre la alfombra.

Usos correctos / Usos totales: [9/9]

 GC13 [experimento 2 — posttest — PPE — GC13]

En la primera foto **hay un chico** con el ordenador, mientras que en la segunda foto **hay un chico** con un balón. En la primera foto sobre la cama **hay un pantalón** y **una raqueta**, mientras en la segunda foto sobre la cama **hay un paraguas**. En la primera foto sobre la mesilla **hay una tv** y **varios libros**, mientras en la segunda **hay también una tv** pero **hay uno stereo**.

Usos correctos / Usos totales: [9/9]

 Grupo experimental (GE)

 GE1 [experimento 2 — posttest — PPE — GE1]

En la primera figura **hay un niño** en el suelo que juega con su ordenador.
 En la segunda **hay zapatos** sobre la alfombra.
 En la primera **hay un reloj** en la pared mientras en la segunda en la pared a la izquierda **hay un canasta**.
 En la primera figura **hay un cama** y sobre **hay ropa**.
 En la segunda **hay a la derecha una televisión**.
 En la primera **hay un niño** que está jugando al golf.
 En la segunda **hay una cartera** y **una mesa** con sobre una lámpara.
 En la segunda **hay un cuadro** con sobre pintado un barco.
 En la segunda **hay libros** y **un paraguas sobre la cama**.
 En la primera **hay cds** en el suelo y cerca de la tv **una pelota**.
 En la primera y también en la segunda **hay una ventana** a la izquierda.

Usos correctos / Usos totales: [16/16]

GE2 [experimento 2 — posttest — PPE — GE2]

En la primera figura **hay dos personas**. Está **una chica** que está utilizando el ordenador y **está un chico** que está jugando con la raqueta. En el cuarto **hay muchas cosas** sobre las mesillas, sobre la mesa y sobre la cama. Sobre la cama **hay un pantalón** y una camiseta. Cerca de la cama **hay una mesilla** donde **está un vaso de flores**. Sobre la mesa **hay un libro, una carta y una luz**. En la segunda figura **no está la chica** de la primera figura pero **está el chico** que ahora está jugando con el balón. Sobre la cama **hay un ordenador y un paralluvia**.

Usos correctos / Usos totales: [12/15]

GE3 [experimento 2 — posttest — PPE — GE3]

En el primer dibujo: **hay dos chicos**, uno juega al golf y el otro está usando el ordenador; **hay ropas** en la cama; sobre el escritorio **hay una lámpara, un libro, unas hojas de papel y unos bolígrafo**; la ventana está cerrada; en la pared **hay dos repisas** en las que **hay una vela, una raqueta, unos libros y una radio; hay también un cuadro**. Cerca del alfombra **hay una estantería** donde **hay el televisor, hay unos libros**. En el suelo **hay un balón y unos CD**. En el segundo dibujo: **hay un único chico**; en el alfombra **hay ropas, un par de botas y un bolso**; la ventana está abierta; en la pared **hay una canasta y unas repisas** con flores, un reloj y unos libros. Aquí también **hay un cuadro** y sobre la estantería **hay un televisor, pero aquí hay una radio**.

Usos correctos / Usos totales: [24/25]

GE4 [experimento 2 — posttest — PPE — GE4]

En la primera imagen **hay dos chicos**: una mujer y un hombre. La chica creo que está chateando con el ordenador y el chico está jugando al golf. Los dos están encima del alfombra y a lado de la chica **hay un móvil**. En el cuarto **hay también varios CD, una pelota y una TV** encima del armadio. En la segunda viñeta **hay varias cosas** encima del alfombra, **hay una canasta, una cama y un escritorio** con un libro y una lampara. En esta viñeta **hay zapatos** a lado del escritorio mientras que **hay un cesto** en la primera.

Usos correctos / Usos totales: [11/11]

GE5 [experimento 2 — posttest — PPE — GE5]

En la primera imagen sobre la repisa a la derecha **hay algunos libros**, y en la segunda imagen **está un reloj**. En la primera imagen sobre la cama **hay ((? -as))**, y en la segunda **hay un paragua**.

En la primera imagen **hay un balón** y en la segunda no está.

En la primera imagen **hay un niño** sobre la alfombra y en la segunda no está.

Usos correctos / Usos totales: [5/6]

 GE6 [experimento 2 — posttest — PPE — GE6]

En la primera viñeta **hay una pelota**. En la segunda viñeta el chico está jugando con la pelota.

En la primera viñeta **hay dos chicos**. En la segunda viñeta **hay un chico**.

En la primera viñeta la ventana está cerrada. En la segunda viñeta la ventana **está abierta**.

En la primera viñeta sobre la cama **hay un pantalón y una camisa**. En la segunda viñeta sobre la cama **hay un ordenador y un paraguas**.

En la primera viñeta sobre la pared **hay un reloj**. En la segunda viñeta sobre la pared **hay una canasta**.

Usos correctos / Usos totales: [9/9]

 GE7 [experimento 2 — posttest — PPE — GE7]

En la primera imagen **está una (cortina) ventana** cerrada en la segunda está abierta.

Está en la primera un escritorio con una lámpara, está también en la segunda.

En la primera **están dos niños** en otra **hay un niño**.

Está un póster en la segunda imagen que no está en la otra.

En todas las imágenes **está una televisión, uno escritorio y una silla**.

En la primera imagen **hay un niño** sobre el alfombra, en la segunda **están ropas**.

Usos correctos / Usos totales: [2/10]

 GE8 [experimento 2 — posttest — PPE — GE8]

En la primera imagen **hay un chico** que está jugando al golf y **un otro chico** que está escribiendo al ordenador. En el cuadro **hay una televisión, un armario** con cajones, **una pelota**. En frente del armario **hay una ventana** con cortinas abiertas y bajo de la ventana **un escritorio** con una silla, y **una papelera** al lado. Sobre el escritorio **hay una lámpara, un libro abierto y una letra**. En el centro del cuarto **hay un alfombra y una cama** con sobre pantalones.

En la segunda imagen **hay en cambio un sólo chico, un armario y una televisión**, como en la primera imagen, y también **una alfombra**. Las ventanas están abiertas y sobre la mesa **está un paraguas y un ordenador** en cambio.

Usos correctos / Usos totales: [17/19]

 GE9 [experimento 2 — posttest — PPE — GE9]

1. En la primera imagen **está una pelota** sobre el piso.
2. En la segunda imagen **está un calculador** sobre la cama.
3. En la segunda imagen **no hay la canasta** de baloncesto.
4. En la primera imagen **está una niña** sobre el alfombra.
5. En la segunda imagen **no hay los cds**.
6. En la primera imagen está la ventana serrada.
7. En la segunda imagen **están los zapatos sobre el alfombra** mientras en la primera **no hay**.
8. En la segunda imagen **está un paraguas** sobre la cama mientras en la primera **no hay**.
9. En la primera imagen **está un vaso** sobre la mesa mientras en la segunda **no hay**.
10. En la primera imagen **está más disorden** de en la segunda.
11. En la segunda imagen **está un perchero** mientras en la primera no se ve.

Usos correctos / Usos totales: [2/13]

 GE10 [experimento 2 — posttest — PPE — GE10]

En la primera imagen **está un niño** que juega con el ordenador, en la segunda no ésta en la camara.

En la primera imagen la ventana está cierrada, en la segunda es abierta.

En la primera imagen **hay dos libros** abajo la tv en la segunda **está una radio**.

En la primera imagen **hay una bela** sobre la cama, en la segunda **están dos flores**.

En la segunda imagen **está un paragua** sobre la cama en la segunda no está.

En la segunda los zapatos estan a la izquierda de la mesa en la primera no estan.

Usos correctos / Usos totales: [2/6]

 GE11 [experimento 2 — posttest — PPE — GE11]

En la primera imagen **están dos niños** mientras que en la segunda **está sólo un niños**. En la primera **está una papelera** a la izquierda mientras que en la segunda **están dos zapatos**. En la primera **está una ventana** cerrada mientras que en la segunda **está una ventana** abierta. En ambas **está una alfombra**, pero en la primera sobre el alfombra **está un móvil** y **un ordenador** mientras que en la segunda imagen **hay ropa** y **zapatos**, y también en la segunda **está un ordenador** pero está sobre la cama.

Usos correctos / Usos totales: [2/12]

GE12 [experimento 2 — posttest — PPE — GE12]

En la primera viñeta **hay dos niños**. Uno está encima de la alfombra y juega al ordenador el segundo juega a golf. En la segunda viñeta encima de la alfombra **hay una mochila, botas, una falda y una camiseta**. En ambos los dibujos **hay una ventana**, la primera está cerrada y la segunda abierta. Bajo de la ventana **hay un escritorio** con una silla. En la primera imagen **hay una papelera** que está a la izquierda del escritorio y en la segunda la papelera está a la derecha. Sobre esta papelera **hay una canasta** mientras que en el primer [1^o] dibujo **hay un reloj**.

Usos correctos / Usos totales: [10/10]

GE13 [experimento 2 — posttest — PPE — GE13]

En la primera imagen **hay dos niños** que jugán mientras que en la segunda **hay un niño**. En la primera **hay un balón** mientras que en la segunda **está una papellera** a derecha. La ventana en la primera imagen está serrrada, en la segunda está abierta. En la primera imagen sobre la cama **hay unos ropa** mientras que en la segunda **hay un ordenador y un paraguas**.

Usos correctos / Usos totales: [6/7]

Textos de la prueba de producción oral (PPO)

Grupo de control (GC)

GCI [experimento 2 — posttest — PPO — GCI]

En el primer dibujo podemos notar a la izquierda un billar con algunos chicos que juegan, mientras que en el segundo dibujo el billar está a la derecha. En el primer dibujo a la derecha **está una puerta** de emergencia y **un reloj** sobre la pared, mientras que en el segundo dibujo a la derecha..derecha podemos notar una ventana y un perchero y un cuadro del del concierto de guitarra. En el primer dibujo a la izquierda podemos notar un perchero, un cuadro con escrito “raíz” mientras que en el segundo hay. . . el. . . **está el diana**, **un cuadro** de Coca Cola y **una puerta**. En el primer dibujo el alfombra está lejos del bar, mientras que en el segundo está cerca del bar. Y. . . siempre, en el primer dibujo, a la izquierda, cerca del bar, **está una papelera** y **tres sellas** mientras que en el segundo las sellas están a la derecha, cerca del bar.

Usos correctos / Usos totales: [0/7]

GC2 [experimento 2 — posttest — PPO — GC2]

Su la derecha **hay un billar**, en segundo viñeta... segunda viñeta... en primer viñeta sur l'izquierda. En primer viñeta **hay un billardillo**, en segunda **no está algún**. En primer viñeta **hay... sur su la derecha un equipo de música**, en según viñeta está sur la su l'izquierda, a la izquierda... Vicino la barra del bar **hay una alfombra** en según viñeta, en primera está vicino el billardillo

Usos correctos / Usos totales: [4/5]

GC3 [experimento 2 — posttest — PPO — GC3]

En la primer... en la primera viñeta **están muchos chicos** mientras que en la segunda **están menos, menor... chicos**; en la primera viñeta dos chicos están jugando con el billar y también en la segunda. En la segunda viñeta **hay un una diana**, y dos chicos están jugando con la diana, y... en la primera viñeta **está hay una barra** y encima de la que **está el equipo de música** y un reloj... reloj, y en las dos viñetas **está hay alfombra, hay dos alfombra, y un billar**.

Usos correctos / Usos totales: [4/8]

GC4 [experimento 2 — posttest — PPO — GC4]

En las dos viñetas está representados está representado un bar. La puerta de salida está está en el segundo en la segunda viñeta a la izquierda del bar mientras que en la primera viñeta está a la derecha del barro. Sobre el barro **está una estantería** donde **hay un equipo de música**, pero en el primer dibujo está a la derecha de la estanteía y en el segundo dibujo está a la izquierda. **Hay muchos chicos**. En el primer dibujo **están hay dos chicos** qui juegan al billar que está a la derecha a la izquierda de la habitación, mientras que en el según dibujo **hay dos chicos** que juegan al billar, pero están a la derecha de la habitación. **Hay también en el primer dibujo dos chicos** que juegan al fútbolín, mientras que en el según dibujo **no hay un fútbolín**, pero **hay dos chicos** que juegan a la diana. Hay en todos en las dos viñetas hay **hay cuatro mesas**; en la primera **hay algunos chicos** sentados a estas mesas, pero en el segundo **no hay chicos** sentados. Todos... el bar de la primera viñeta y el bar de la segunda viñeta venden CocaCola, en la primera viñeta es la una mientras en la segunda son las cinco, creo, por la tarde.

Usos correctos / Usos totales: [10/11]

GC5 [experimento 2 — posttest — PPO — GC5]

En la primera viñeta **hay muchos chicos** que están jugando al fútbolín y al billar. **Hay la barra del bar**, y sobre la barra del bar **hay botellas** y **está el equipo de música**. En el suelo **hay una alfombra** y delante de la puerta **hay unos unas mesas**. En la pared en frente de la puerta **hay una televisión** y **el perchero**. En la segunda viñeta **hay cuatro chicos** que están jugando, **hay cuatro mesas** y **una barra del bar** donde **está el camarero camarero** y sobre de la barra **hay el equipo de música** y **un vaso** con las flores. En la primera viñeta **hay un reloj** sobre la pared mientras en la segunda **hay la ventana abierta**.

Usos correctos / Usos totales: [10/16]

GC6 [experimento 2 — posttest — PPO — GC6]

En la primera figura **hay el perchero está el perchero** mientras en la segunda figura el perchero está cerca de la ventana. En la primera figura **hay muchos niños** qui están jugando mientras en la segunda **hay menos chicos**. En la primera figura **está el fútbolín** mientras en la segunda **no hay el fútbolín**. En la primera figura **está la papeiera** mientras en la segunda **no hay ninguna papeiera**. En la segunda figura el alfombra está cerca de la barra mientras en la primera el alfombra está lejos. En la primera figura **están dos niños... hay dos niños** que están jugando al fútbolín mientras en la segunda **hay dos niños** que están jugando con la piana, y en la primera figura el reloj está cerca de la sortida mientras en la segunda el reloj está sobre la barra.

Usos correctos / Usos totales: [5/10]

GC7 [experimento 2 — posttest — PPO — GC7]

En la primera figura **está un el perchero** mientras en la segunda figura **no hay un perchero**. En la primera figura **está el fútbolín**, en la segunda **hay un billar**. En la primera figura **está el reloj**, aunque en la segunda, y en la segunda figura **hay un alfombra**, y aunque en la segunda figura. En la primera figura **están las personas**, y aunque en la segunda. En la primera figura **hay un equipo de música** y **un billar**. En la segunda figura **están las floras** mientras en la primera **no hay, no están las floras**.

Usos correctos / Usos totales: [6/11]

GC8 [experimento 2 — posttest — PPO — GC8]

En el primero dibujo **hay muchas personas**; en el segundo dibujo **hay cuatro personas**, dos juegan a la diana. En la derecha **hay el billar** en el segundo, pero en el primero está a la izquierda. En primero **hay un fútbolín**, con dos jugadores, y en el segundo **no está el fútbolín**. El reloj está en la pared derecha en el primero, en el segundo está en la diferente posición. La. . . **Hay una televisión** con RAI 2 en la pared izquierda en el primero dibujo; en el segundo **no está la televisión, hay la diana y una ventana** en la derecha, pero **esta ventana no hay** en la primera imagen.

Usos correctos / Usos totales: [7/10]

GC9 [experimento 2 — posttest — PPO — GC9]

En la primera imagen **hay dos chicos** que juegan a billar y **dos que juegan** a fútbolín. **Hay además cuatro mesas y una chica y dos chicos** que beben. Atrás de la barra **está un chico y hay un equipo de música** A la derecha **hay una puerta**. A la izquierda **hay una televisión y un perchero**. En la segunda viñeta a la derecha **hay una ventana y un poster, hay dos chicos** a la izquierda que juegan con los dardos, y a la derecha **dos chicos** que juegan a billar. Sobre el suelo **hay alfombra**. A la derecha **hay un perchero** y en el centro **está la barra**.

Usos correctos / Usos totales: [15/17]

GC10 [experimento 2 — posttest — PPO — GC10]

En la primera imagen **hay bastantes divertimientos** para la gente. En la primera imagen **hay un fútbolín**, and **dos niños** que juegan con eso. **Hay un billar. Hay los mismos dos niños**. Cerca del billar **hay un perchero** con un sombrero y una roba. **Hay a la. . . a la derecha del fútbolín cuatro mensas, otra gente, hay una barra** con un solo bar, and sobre la barra **hay a la derecha un equipo de música**. A la pared derecha **hay un reloj y una puerta** de emergencia. A la izquierda en la pared a la izquierda de la barra **hay una televisión, una tele**. En la segunda imagen **hay más o menos las mismas cosas** mais pero. . . sobre la barra l'equipo de música está a la izquierda y a la derecha **hay el relo**.

Usos correctos / Usos totales: [13/15]

GC11 [experimento 2 — posttest — PPO — GC11]

En el primero cuarto **está muchos niños** que juegan. Dos niños está jugando a fútbolín. Otros niños está jugando a billar. **Está un banco** por la comida. **Hay una tv**, una televisión, mientras que en la otra el otro cuarto **está menos niños**, dos juegan a fútbolín. Otro niños bailan. Está **hay un equipo de música** y el la hora es diversa. **Está más mesas. Está hay un perchero..hay un perchero** y **una y está un perchero** en todos los cuartos.

Usos correctos / Usos totales: [3/8]

GC12 [experimento 2 — posttest — PPO — GC12]

En la primera imagen **hay un parchero** cerca del pilar mientras en la segunda imagen **hay el parchero** cerca de la barra. En la primera imagen **hay un alfombra** cerca del fútbolín mientras en la segunda **hay una alfombra** cerca de la barral. En la primera imagen **hay un equipo de música** a la derecha mientras en la segunda imagen **hay un equipo de música** a la izquierda. En la primera imagen **hay está el fútbolín** mientras en la segunda **no hay un fútbolín**. En la pfrimera imagen **hay está el billard** a la izquierda mientras en la segunda está a la derecha. En la primera imagen el reloj está a la derecha mientras en la segunda imagen el reloj está sobre de la barra.

Usos correctos / Usos totales: [7/9]

GC13 [experimento 2 — posttest — PPO — GC13]

En la primera foto **hay un billar** a la izquierda mientras en la segunda **hay también un billar** pero en la derecha. En la primera foto **hay un futbólín** mientras en la segunda **no hay** pero **hay varias mesas**. En la primera foto a la izquierda hay **hay una enseña** mientras en la segunda **está la puerta, una enseña y la diana**. En la primera foto a la derecha **hay una puerta** mientras en la segunda **hay una ventana**. En la primera foto hay sobre la barra **hay un uno stereo** mientras en la segunda **hay también uno estéreo** pero **hay también flores**.

Usos correctos / Usos totales: [11/14]

Grupo experimental (GE)

 GE1 [experimento 2 — posttest — PPO — GE1]

En la primera figura a la derecha está **hay un reloj, hay mesas** con personas, **hay a la izquierda hay un billar, hay dos personas** que están jugando al billar, **hay una alfombra**, a la izquierda **hay una televisión, hay un bar una barra, hay una radio, hay botellas** de aguas, de vino. . . **hay sillas**. En la segunda en la segunda figura hay a la izquierda **hay una diana y hay personas** que están jugando a la diana. **Hay una alfombra, hay una barra también, una radio**, a la derecha **hay una ventana, un perchero** con ropa, **hay un reloj, hay mesas** con sillas. . .

Usos correctos / Usos totales: [19/19]

 GE2 [experimento 2 — posttest — PPO — GE2]

En esta figura es representado un bar donde **hay dos personas** que están jugando a billar y **otras personas** que están jugando a fútbolín. Hay **hay también personas** que está comando, y **hay una una alfombra y un perchero** donde hay una. . . y hay un perchero. En el bar hay está una. . . **hay una persona** que está sirviendo cóctel, está haciendo cóctel. . . En el la barra en la barra **hay tres vasos** tres vasos y **una botella** una botella y. . . En la segunda figura **no están las personas** qui que jugaban con el fútbolín pero **están dos chicos** que están jugando a billar.

Usos correctos / Usos totales: [10/11]

 GE3 [experimento 2 — posttest — PPO — GE3]

En el primer dibujo **hay un equipo** de música que en el segundo dibujo está a la izquierda. En el primer dibujo **hay la barra, hay unas copas** que no están en el según dibujo. En el primer dibujo la puerta está a la derecha y en el segundo a la izquierda. En el primer dibujo hay un **hay el billar** a la derecha y en el segundo el billar está a la izquierda. La alfombra en el primer dibujo está delante del billarín. . . del fútbolín, y en el según dibujo la alfombra está cerca de la barra. En el según dibujo el fútbolín no está, en el primer dibujo **hay un televisor** y en el segundo **no está el televisor** pero **hay una ventana**. El reloj en el según dibujo está sobre de la barra y en el segundo el reloj está a la derecha.

Usos correctos / Usos totales: [5/7]

 GE4 [experimento 2 — posttest — PPO — GE4]

En estas dos imágenes puedo ver varias cosas. En la primera viñeta puedo ver muchas personas, es decir, **hay dos chicos** que están a punto de jugar al billar, **hay otro otros chicos** que están jugando al fútbolín, **hay un camarero** que está llevando un vaso de agua, creo, y... mientras que en la segunda imagen **hay dos chicos** que están jugando a la diana y tienen dos dardos en la mano. **Hay también varias sillas y cuatro mesas**. Puedo ver también un equipo de música a la izquierda de la barra y también **hay en esta imagen hay un billar y dos chicos** que están jugando. Una posible diferencia es que aquí **hay dos jarra** y en la segunda **hay una**...

Usos correctos / Usos totales: [10/10]

 GE5 [experimento 2 — posttest — PPO — GE5]

En la primera imagen **hay cuatro mesas** a la derecha y en la segunda están a la izquierda. En en la primera **hay dos chicos** que juegan con el futbolino, y en la segunda no están. En la primera imagen el billarero... billar está a la izquierda y en la segunda a la derecha con dos chicos en la primera, ah no, con dos igual... El equipo de música en la primera imagen está a la derecha y en la segunda a la izquierda. En la primera **hay tres sillas** a la izquierda y en la segunda igualmente **tres** pero a la derecha.

Usos correctos / Usos totales: [4/4]

 GE6 [experimento 2 — posttest — PPO — GE6]

En la primera viñeta **hay cuatro cuatro pequeñas mesetas, un fútbolín, un billar y hay ocho personas**. El alfombrado está cerca del fútbolín, **hay un camarero, un reloj, la puerta**... en la pared de la derecha, y en la pared de la izquierda **hay un televisor y un equipo de música** sobre la barra, y en la segunda viñeta **hay cuatro pequeñas mesetas** y un **un billar**, el alfombrado está cerca de la barra, está sobre la pared a la izquierda, **la puerta, un cuadro y la diana**. Sobre la pared de la derecha **hay una ventana, el perchero y un cuadro**. Sobre la barra **hay un equipo de música** también y **un reloj**.

Usos correctos / Usos totales: [14/19]

GE7 [experimento 2 — posttest — PPO — GE7]

Está en la primera imágene un bar con un bilar. . . biliar donde juegan dos personas. Están también un futbolín, con dos niños, está una una. . . reloj, están mesas con algunos personas que beben. En. . . está una alfombra, está también un equipo de música, está una televisión. En la otra imagen está también una alfombra, están dos niños que juegan al piana, está el bilar, está una ventana con cortina abierta, están. . .

Usos correctos / Usos totales: [0/11]

GE8 [experimento 2 — posttest — PPO — GE8]

En la primera imagen estamos en un restaurante. A la derecha **hay una puerta, un reloj**, en frente de la puerta **hay una barra** con un camarero detrás y a la izquierda **ha tres sillas**. Las sillas en la segunda imagen están en la derecha, bajo de. . . sobre la el alfombra que en la primera imagen en cambio está muy lejano de la barra. A la primera imagen **hay tres mesas**. . . cuatro mesas con tres personas y un camarero, en cambio en la segunda las mesas están en la izquierda. En las dos imagen **hay un biliar** y en la primera **hay también un futbolín**. El perchero en la primera imagen está a la izquierda en cambio en la segunda a la derecha, y **hay un televisor** en la primera imagen, en cambio en la segunda **ha dos jugadores** juegan a la diana. En la, en las dos imagen **hay dos jugadores** que juegan al biliar y dos jugadores que juegan al futbolín. El camarero en las dos imagen vende botellas de agua, cervezas. . .

Usos correctos / Usos totales: [11/11]

GE9 [experimento 2 — posttest — PPO — GE9]

En la primera imagen **está la télé**, en la segunda **no hay**. En la segunda **está la diana, hay la diana, no, está la diana**, en la primera **no hay**. En la primera **está el futbolín** y en la primera **no hay**. En la segunda **está el póster** y en la prima **no hay**. En la segunda **está una ventana** mientras en la prima **no**. En la primera **están tres silla**, y en la segunda están a la derecha. En la primera **está un reloj**, en la segunda. . . **en la segunda también**.

Usos correctos / Usos totales: [0/13]

 GE10 [experimento 2 — posttest — PPO — GE10]

En la primera imagen el billardo está en la izquierda, en la segunda está a la derecha. En la primera imagen los tables están a la derecha y en la segunda están a la izquierda. Y en la primera imagen las sillas **hay las sillas** a la izquierda de la barra del bar, y en la segunda **hay las sillas** a la derecha. En la primera imagen la puerta está a la derecha, en la segunda está a la izquierda, y a la izquierda de la segunda imagen **está la ventana** qui no está en la primera, y a la izquierda de la primera imagen **está una televisión** que no está en la segunda. Y en la segunda imagen **están dos niños** que están jugando a la izquierda, y no están en la primera. En la primera imagen **están dos niños** que juegan al fútbolín en el centro que no están en la segunda.

Usos correctos / Usos totales: [0/6]

 GE11 [experimento 2 — posttest — PPO — GE11]

En la primera imagen a la izquierda está **hay la tv**, mientras que a la izquierda de la segunda imagen **hay una diana**. En la primera **hay un billard** a la izquierda y en la segunda está a la derecha. **Hay cuatros tables** en ambos la imagen las imágenes y a la derecha en la primera **está una puerta** y en la segunda **hay un perchero y una ventana**. En ambos **hay un alfombrero**, pero en la primera está cerca del fútbolín y en la segunda están delante de la barra. En la primera **hay mucha gente**, hay... en la segunda **hay un equipo** de música. En la primera **hay tres sillas** a la izquierda mientras que en la segunda están a la derecha.

Usos correctos / Usos totales: [9/11]

 GE12 [experimento 2 — posttest — PPO — GE12]

En la primera viñeta **está mucha más gente** que en la segunda. **Está una barra**, en las dos viñetas que están en lo mismo lugar de la sala, pero en la segunda viñeta **no está nada** sobra encima de la barra. Detrás de esta **está un equipo** de música que en la segunda viñeta está a la izquierda mientras que en la primera está a la derecha. **Está un reloj** que en la segunda viñeta está siempre detrás de la barra a la derecha, y en la primera viñeta está cerca de una puerta. **Está un billar** que en la segunda viñeta está a la derecha y en la primera a la izquierda, donde hay... en mientras que en la segunda a la derecha **está una diana**. **Está también una alfombra, el fútbolín** en la primera viñeta, pero no **está nada** en la segunda. **Está un perchero** que en la primera, en la primera viñeta está detrás del billar y en la segunda está cerca de la barra.

Usos correctos / Usos totales: [0/11]

 GE13 [experimento 2 — posttest — PPO — GE13]

En la primera imagen **hay una barra**, como en la segunda. En la primera imagen **hay ocho personas**, mientras en la segunda **hay solo cinco personas**. En todas las imágenes **hay dos billardos**; mientras... mientras que en la primera imagen **hay un fútbolín**. **Hay en todas las imágenes, imagen, cuatro mesas**, y cerca en la primera imagen cerca, en la segunda imagen, cerca de la barra **hay un perchero y una alfombra**. En la primera, en la primera **hay cerca de la barra una tv**. Sobre la barra **hay un equipo de música** como en la segunda imagen. Y sobre la barra **hay tres botella... botellas**.

Usos correctos / Usos totales: [11/11]

Inventario de usos producidos por los informantes

Test

Textos de la prueba de producción escrita (PPE)

Grupo de control (GC)

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC1	hay un reloj hay una canasta un niño que juega no hay ningún niño hay un par de pantalones y (hay) una camiseta hay una mesa pequeña hay un niño (hay) un armario hay un paraguás Hay también un celular.	está la papelera
[experimento 2 — test — PPE — GC1]		<i>Usos correctos / Usos totales: [11/12]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC2	Hay dos chicos hay una mesa hay un armario hay un televisor hay solo un chico	está un reloj está una canasta
[experimento 2 — test — PPE — GC2]		<i>Usos correctos / Usos totales: [5/7]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC3	Hay dos chicos hay un reloj hay una mesa hay un armario hay un televisor hay solo un chico y no (está) el reloj	está un canastra
[experimento 2 — test — PPE — GC3]		<i>Usos correctos / Usos totales: [7/8]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC4	hay dos chicos Hay un reloj hay unos flores hay solo un chico no hay un reloj Hay una canasta Hay unos zapatos	
[experimento 2 — test — PPE — GC4]		<i>Usos correctos / Usos totales: [7/7]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC5	Hay dos chicos Hay una cama hay una camiseta y (hay) unos pantalones hay una ventana cerrada y (hay) un reloj Hay también un mueble Hay también un balón hay un solo chico hay una bolsa (hay) unos zapatos y (hay) unas prendas hay un ordenador (hay) un para agua hay una canasta hay algunos libros hay una mesa hay un libro y (hay) una lámpara hay una raqueta hay dos botellas	está la televisión y (está) la radio
[experimento 2 — test — PPE — GC5]		<i>Usos correctos / Usos totales: [21/23]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC6	hay 3 cd hay dos niños hay alguno CD hay solo un niño no hay una raqueta hay un chico	no hay la canasta
[experimento 2 — test — PPE — GC6]		<i>Usos correctos / Usos totales: [6/7]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC7		está la radio sobre la estantería y en el segundo no (está la radio sobre la estantería) no hay la chica y (no hay) el pantalón mientras que en el primero sí hay la chica no está la paraba en la segunda figura no (hay la paraba) están los libros mientras en la segunda (está) la radio
	hay una bola en la segunda no (hay una bola)	
[experimento 2 — test — PPE — GC7]		<i>Usos correctos / Usos totales: [2/11]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC8	hay ropa en la cama hay un ordenador hay dos chicos	no está el reloj
[experimento 2 — test — PPE — GC8]		<i>Usos correctos / Usos totales: [3/4]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC9	hay un niño que juega y (hay) uno que está sobre el piso hay un ordenador hay tres CDs hay un niño hay un canesto	está el reloj están las ropas no hay más un reloj
[experimento 2 — test — PPE — GC9]		<i>Usos correctos / Usos totales: [6/9]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC10	en las dos imágenes hay la rafiguración de dos situaciones diferentes hay dos niños hay un teléfono móvil hay un balón hay una cama (hay) un vaso de flores hay libros (hay) otros objetos hay un sólo niño hay un paraguas	(hay) radio hay el ordenador está (hay) las ¿gafetas? está un cuadro muy bello
[experimento 2 — test — PPE — GC10]		<i>Usos correctos / Usos totales: [10/14]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC11	hay una estantería hay un reloj hay un niño hay un estantería	están dos niños
[experimento 2 — test — PPE — GC11]		<i>Usos correctos / Usos totales: [4/5]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC12	hay dos niños hay una mesa (hay) una cama (hay) dos estanterías (hay) un reloj y (hay) una ventana ha un niño hay un alfombra (hay) una cama (hay) una canasta (hay) un cuadro (hay) algunos libros	están también flores (está) un pequeño reloj
[experimento 2 — test — PPE — GC12]		<i>Usos correctos / Usos totales: [12/14]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC13	hay ropas	están un niño . . . (está) un ordenador y (está) un portable están dos zapatos y (está) una bolsa están un ordenador y (está) un paraguas están la televisión y (está) un stereo
[experimento 2 — test — PPE — GC13]		<i>Usos correctos / Usos totales: [1/10]</i>

Grupo experimental (GE)

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE1	hay un chico hay un chico hay un reloj hay una cama hay algunas ropas hay una radio hay flores hay una ventana hay una televisión	
[experimento 2 — test — PPE — GE1]		<i>Usos correctos / Usos totales: [9/9]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE2	<p>hay dos personas</p> <p>hay un pantalón y (hay) una camiseta hay una candela y (hay) una raqueta hay una radio hay un ordenador y (hay) un paraguas</p> <p>no está la niña está el niño hay flores (hay) un despertador no están la radio y (no está) el raquete</p>	<p>Están cosas en la messa Están dos lampada</p> <p>está dos zapatos (está) una cartela</p>
[experimento 2 — test — PPE — GE2]		<i>Usos correctos / Usos totales: [14/18]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE3	<p>hay ropas hay dos chicos hay un cuadro hay una vela (hay) unos libros (hay) una radio y (hay) una raqueta hay un ordenador y (hay) un paragua hay un chico hay un bolso (hay) unos zapatos y (hay) ropas hay una lámpara (hay) una carta y (hay) un libros hay unos zapatos hay una vela hay un vaso de flores (hay) un reloj y (hay) unos libros</p>	<p>está el alfombra está un vaso</p> <p>están los libros</p> <p>está una radio</p>
[experimento 2 — test — PPE — GE3]		<i>Usos correctos / Usos totales: [21/25]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE4	hay dos chicos hay una mesa hay una bola hay un chico que juega hay una cama y (hay) varios objetos (hay) una diferencia no se ve nada de lo que hay fuera hay una canasta hay un reloj hay una radio hay un vaso hay un vaso con flores hay una bela hay algunas diferencias hay objetos hay una mochila (hay) dos libros y (hay) unas botas	
[experimento 2 — test — PPE — GE4]		<i>Usos correctos / Usos totales: [19/19]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE5	hay en la cama una (()) hay algunos libros y (hay) un equipo de música hay unos libros y (hay) un reloj hay una bola y (hay) una raqueta	y (hay) el pantalón hay el ordenador y (hay) un ombrello
experimento 2 — test — PPE — GE5]		<i>Usos correctos / Usos totales: [7/10]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE6	<p>hay una camiseta y (hay) un pantalón hay un paraguas no está el chico que jugaba hay un equipo de música hay libros hay un reloj hay una canasta</p>	
[experimento 2 — test — PPE — GE6]		<i>Usos correctos / Usos totales: [8/8]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE7	<p>hay un niño y (hay) otro niño hay un escritorio y (hay) una silla hay dos estanterías hay una ventana cerrada hay solo un niño</p>	<p>están libros y (está) una radio están dos botas</p>
[experimento 2 — test — PPE — GE7]		<i>Usos correctos / Usos totales: [7/10]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE8	<p>hay un niño hay un solo chico hay una ventana cerrada hay una ventana abierta</p>	<p>y vecino está otro niño está también un escritorio hay el pantalón está el televisor está también un escritorio está la papelera está la radio dentro del armario</p>
[experimento 2 — test — PPE — GE8]		<i>Usos correctos / Usos totales: [4/11]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE9	<p>hay ropas hay un ordenador y (hay) un paraguas hay la canasta hay algunos cds</p>	<p>están los cuadros hay el reloj está la radio</p> <p>hay las ventanas</p>
[experimento 2 — test — PPE — GE9]		<i>Usos correctos / Usos totales: [5/9]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE10	<p>hay un niño hay un reloj (hay) una canasta hay libros</p>	<p>está uno stereo</p>
[experimento 2 — test — PPE — GE10]		<i>Usos correctos / Usos totales: [4/5]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE11	<p>hay un chico está el chico hay una chica no está aquella chica</p> <p>está la papelera hay una alfombra hay un teléfono móvil hay zapatos (hay) una mochila (hay) una falda hay un basura hay un cuadro</p>	<p>hay la papelera</p>
[experimento 2 — test — PPE — GE11]		<i>Usos correctos / Usos totales: [12/13]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE12	hay dos niños hay un móvil hay una falda (hay) una camiseta (hay) botas (hay) una mochila Hay un niño hay una tele hay también algunos libros	está la radio
[experimento 2 — test — PPE — GE12]		<i>Usos correctos / Usos totales: [9/10]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE13		están dos chicos está un chico están dos ropas están el ordenador y (está) el paraguas
[experimento 2 — test — PPE — GE13]		<i>Usos correctos / Usos totales: [0/5]</i>

Textos de la prueba de producción oral (PPO)

Grupo de control (GC)

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC1	hay cuatro niños hay uno hay muchos árboles hay muchos niños (hay) un campo de fútbol (hay) muchos coches	están también chicos (están) chicos (que pasean)
[experimento 2 — test — PPO — GC1]		<i>Usos correctos / Usos totales: [6/8]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC2	hay una ciudad hay una carnicería hay un Armani hay montaña no (hay montaña) hay bar restaurante hay... una biblioteca hay muchas más alberi... árboles no (hay muchas más alberi... árboles) Hay una librería hay una tienda	hay la biblioteca
[experimento 2 — test — PPO — GC2]		<i>Usos correctos / Usos totales: [11/12]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC3	<p>hay una carnicería</p> <p>hay un bar restaurante</p> <p>hay una frutería</p> <p>hay una carnicería hay un hospital</p>	<p>hay el museo de arte moderno hay Armani (hay) el negocio de Armani está la biblioteca</p> <p>está un centro... un campo deportivo (hay) el banco Santander</p> <p>la iglesias de la Merced (hay) un cine Avenida</p>
[experimento 2 — test — PPO — GC3]		<i>Usos correctos / Usos totales: [5/13]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC4	<p>hay un paisaje natural no están no hay montañas hay un pasaje hay unos niños hay un campo Hay una iglesia hay un hospital hay una tienda hay una carnicería hay muy... más árboles hay un bar restaurante</p>	<p>está un museo (está) está una biblioteca</p>
[experimento 2 — test — PPO — GC4]		<i>Usos correctos / Usos totales: [11/13]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC7	está el Museo de arte moderno está la iglesia de la Merced está... hay una escuela	no hay (el Museo) está la biblioteca está los niños está la fuente está l'hospital está la librería hay están los las coches están los niños están los arboles hay están las montañas no hay (las montañas)
[experimento 2 — test — PPO — GC7]		<i>Usos correctos / Usos totales: [3/14]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC8	hay unos nubes hay montañas (hay) aves no hay (aves, montañas) hay una fuente	hay una la calle hay el museo está el museo no hay (el museo) hay está la tienda de Armani está una campo
[experimento 2 — test — PPO — GC8]		<i>Usos correctos / Usos totales: [5/10]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC9	<p>hay una carnicería está el Museo de arte moderno hay cinco cincos niños hay un un bar</p> <p>hay un camión (hay) un coche (hay) un bus hay muchos árboles una mujer una tienda Hay muchos niños hay montañas</p> <p>hay una tienda</p>	<p>está una mesa (está) dos sillas</p> <p>no hay más un museo está una biblioteca</p>
[experimento 2 — test — PPO — GC9]		<i>Usos correctos / Usos totales: [13/17]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC10	<p>Hay dos imágenes hay diversas personas hay diversas tiendas (hay) una tienda de música (hay) una tienda de moda hay una biblioteca hay un bar restaurante hay un parque hay diversas faloras (hay) diversos árboles hay diversos coches hay una ambulancia hay un camión</p>	
[experimento 2 — test — PPO — GC10]		<i>Usos correctos / Usos totales: [13/13]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC11	hay una tienda de Armani hay un bar hay una tienda hay un hospital hay una tienda (hay) una estructura hay una librería (hay) una tienda está el Banco de Santander	está una estructura están los carros están los niños están los coches
[experimento 2 — test — PPO — GC11]		<i>Usos correctos / Usos totales: [9/13]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC12	 hay un hospital hay una cinema hay una frutería hay una carnicería hay muchos arboles no hay un carro de los bomberos hay carros hay un museo hay una biblioteca no hay sierras hay tres sierras hay una librería hay una tienda	hay, a la izquierd... a la derecha la iglesia de la Merced hay un un banco de Santander
[experimento 2 — test — PPO — GC12]		<i>Usos correctos / Usos totales: [13/15]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC13	<p>hay un museo hay una biblioteca hay una librería hay un negocio de música hay una frutería (hay) una carnicería hay un banco hay el banco está el banco Santander está el cine Avenida hay un hospital hay dos coches (hay) tres camion hay dos coches (hay) dos camiones (hay) una moto</p>	<p>están los coches (están) los camion</p>
[experimento 2 — test — PPO — GC13]		<i>Usos correctos / Usos totales [14/16]</i>

Grupo experimental (GE)

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE1	<p>hay muchos coches</p>	<p>están. . . una tienda de ropa Armani está una pastelería está un museo está una biblioteca están un chico con la bici está un coche rojo está un negocio de música está una librería está una frutería (está) una carnicería</p>
[experimento 2 — test — PPO — GE1]		<i>Usos correctos / Usos totales: [1/11]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE2	<p>hay una carnicería está Armani</p> <p>hay un museo hay los... muchos niños hay personas</p>	<p>(está) una tienda de ropas está una biblioteca</p>
[experimento 2 — test — PPO — GE2]		<i>Usos correctos / Usos totales: [5/7]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE3	<p>hay un museo de arte moderno hay un parque</p> <p>hay algunos chicos hay niños que juegan hay mucha gente hay una iglesia (hay) un hospital Hay diferentes edificios</p> <p>(aquí también) hay una carnicería</p>	<p>hay las montañas</p> <p>está un kiosko (está) una prensa (está) un campo de juego está también un parque</p> <p>está la carnicería (está) la librería (está) frutería</p>
[experimento 2 — test — PPO — GE3]		<i>Usos correctos / Usos totales: [9/17]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE4	hay un camion hay varias tiendas hay por ejemplo un kiosko hay un sube y baja hay dos chicos hay una biblioteca está la iglesia de la Merced hay dos personas	
[experimento 2 — test — PPO — GE4]		<i>Usos correctos / Usos totales: [8/8]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE5	hay algunos chicos hay chicos hay algunos chicos hay una biblioteca	está un museo (está) un bar (está) librería (está) frutería (está) banco Santader (está) una iglesia está un bar una tienda de música (está una tienda) de carnicería (está) un cine
[experimento 2 — test — PPO — GE5]		<i>Usos correctos / Usos totales: [4/14]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE6	<p>hay una iglesia</p> <p>hay una fuente</p> <p>hay un parco de juegos</p> <p>hay un cartelón publicitario</p> <p>hay nubes</p> <p>hay pájaros</p> <p>(hay) colinas</p> <p>hay una... una librería</p> <p>hay una tienda</p> <p>hay... un... vendedor</p> <p>hay árboles</p>	<p>hay el museo</p> <p>hay la biblioteca</p> <p>hay la iglesia</p> <p>hay l'hospital</p> <p>hay el campo de futbol</p> <p>hay el bus escolar</p> <p>hay el camión</p>
[experimento 2 — test — PPO — GE6]		<i>Usos correctos / Usos totales: [11/18]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE7	<p>hay una calle</p>	<p>está una iglesia</p> <p>(está) un banco</p> <p>(está) una frutera</p> <p>está anche una carnicería</p> <p>están niños</p> <p>está un... campo</p> <p>está una calle</p> <p>está una biblioteca</p> <p>están zarboles</p> <p>está un hospital</p> <p>están montañas</p> <p>está una tienda</p> <p>(está) una otra de ropa</p> <p>Están niños</p>
[experimento 2 — test — PPO — GE7]		<i>Usos correctos / Usos totales: [11/15]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE8	<p> hay una calle hay una iglesia (hay) un banco (hay) una frutería (hay) una librería (hay) un bar restaurante el museo de arte moderna Reina Sofía (hay) una carnicería hay cinco coches (hay) un taxi (hay) un camión (hay) un bus (hay) un correo hay árboles (hay) una prensa (hay) un kioske hay montaña... montañas (hay) dos tres coches (hay) un hospital (hay) un cine (hay) una carnicería (hay) una tienda (hay) un bar (hay) una biblioteca (hay) una tienda de ropas (hay) hay chicos (hay) árboles </p>	
[experimento 2 — test — PPO — GE8]	<i>Usos correctos / Usos totales: [26/26]</i>	

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE9	no hay (un campo de fútbol) no hay (una fuente) hay algunas personas hay gentes hay un... más arboles hay una tienda no hay (una tienda) hay una tienda no hay (una tienda)	está un campo de fútbol está el museo no hay (el museo) está una fuente
[experimento 2 — test — PPO — GE9]		<i>Usos correctos / Usos totales: [9/13]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE10	mu(chos) arboles hay una fuente hay una iglesia hay un hospital está Armani	hay los arboles están menos, arboles no están la cordillera está la biblioteca está el vigil está el museo
[experimento 2 — test — PPO — GE10]		<i>Usos correctos / Usos totales: [5/11]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE 11	está hay una carnicería hay una tienda hay un museo hay una biblioteca hay un bar un restaurante hay en ambos mucha gente hay un parque hay un campo de fútbol hay una fuente hay una librería una frutería hay una tienda una carnicería hay un banco Santander hay un cine hay un hospital hay una iglesia de la Merced Hay muchas coches	no hay las montañas
[experimento 2 — test — PPO — GE11]		<i>Usos correctos / Usos totales: [18/19]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE12	hay un museo hay una biblioteca hay una librería (hay) una tienda hay un campo hay una fuente hay algunos niños hay coches hay árboles hay una iglesia hay un hospital	están... cinco cinco coche están menos hay la carnicería
[experimento 2 — test — PPO — GE12]		<i>Usos correctos / Usos totales: [11/14]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC13	hay cinco coches hay cuatros coches hay más arboles hay más personas hay una eglisia de la Merced hay un hospital hay . . un campo hay un parque	
[experimento 2 — test — PPO — GE13]		<i>Usos correctos / Usos totales: [8/8]</i>

Posttest

Textos de la prueba de producción escrita (PPE)

Grupo de control (GC)

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC1	hay un chico hay zapatos una cartela hay un reloj hay una canasta hay un pantalón una malleta	está el ordenador (está) el paraguas
[experimento 2 — posttest — PPE — GC1]		<i>Usos correctos / Usos totales: [7/9]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC2	hay un niño hay un reloj hay cds y hay un niño hay un perpero	
[experimento 2 — posttest –PPE — GC2]		<i>Usos correctos / Usos totales: [5/5]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC3	hay una cama (hay) una mesa (hay) un armario hay un cuadro	están dos chicos está solo un chico están las prendas están un ordenador (está) un parabo
[experimento 2 — posttest — PPE — GC3]		<i>Usos correctos / Usos totales: [4/9]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC4	hay dos chicos hay solo un chico Hay un ordenador	están unas prendas
[experimento 2 — posttest — PPE — GC4]		<i>Usos correctos / Usos totales: [3/4]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC5	hay dos chicos hay solo un chico hay una cama hay una camiseta del chico Hay una cama hay un ordenador del niño hay una mesilla de noche hay un vaso hay una mesilla hay un reloj (hay) una ventana hay una canasta (hay) una ventana abierta	(está) el paragua
[experimento 2 — posttest — PPE — GC5]		<i>Usos correctos / Usos totales: [13/14]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC6	hay algunos cds no hay cds hay muchos libros	
[experimento 2 — posttest — PPE — GC6]		<i>Usos correctos / Usos totales: [3/3]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC7		hay los zapatos en la primera no (hay los zapatos)
[experimento 2 — posttest — PPE — GC7]		<i>Usos correctos / Usos totales: [2/2]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC8	<p>hay una pelota de fútbol hay una pelota pero de baloncesto hay un cuadro con árboles hay un cuadro con una imagen marina hay una raqueta</p>	
[experimento 2 — posttest — PPE — GC8]		<i>Usos correctos / Usos totales: [5/5]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC9	<p>hay dos niños hay tres cd's una bocha hay una ventana (hay) un reloj hay una ventana (hay) una canasta Hay un niño hay cd's hay ropas (hay) botas</p>	
[experimento 2 — posttest — PPE — GC9]		<i>Usos correctos / Usos totales: [11/11]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC10	<p>hay dos niños hay una bolla hay vestiaros hay un vaso hay un cuadro (hay) un reloj hay solo un niño hay vestiaros (hay) zapatos</p>	<p>está la ventana</p> <p>está el ordenador (está) un paraguas</p>
[experimento 2 — posttest — PPE — GC10]		<i>Usos correctos / Usos totales: [9/12]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC11	<p>hay un reloj (hay) un cuadro (hay) un cestro hay una canasta (hay) un ombrella hay una lampara hay una radio (hay) una raqueta hay unos libros (hay <i>una</i>) candela</p>	<p>están dos niños está un niño</p>
[experimento 2 — posttest — PPE — GC11]		<i>Usos correctos / Usos totales: [10/12]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC12	<p>hay dos niños hay un niño hay un reloj hay una canasta hay dos vestidos hay un computador (hay) un parachuva hay un niño no hay un niño</p>	
[experimento 2 — posttest — PPE — GC12]		<i>Usos correctos / Usos totales: [9/9]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC13	hay un chico hay un chico hay un pantalón (hay) una raqueta hay un paraguas hay una tv (hay) varios libros hay también una tv hay uno stereo	
[experimento 2 — posttest — PPE — GC13]		<i>Usos correctos / Usos totales: [9/9]</i>

Grupo experimental (GE)

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE1	hay un niño hay zapatos hay un reloj hay un canasta hay un cama hay ropa hay a la derecha una televisión hay un niño hay una cartera (hay) una mesa hay un cuadro hay libros (hay) un paraguas hay cds (hay) una pelota hay una ventana	
[experimento 2 — posttest — PPE — GE1]		<i>Usos correctos / Usos totales: [16/16]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE2	<p>hay dos personas</p> <p>hay muchas cosas</p> <p>hay un pantalón</p> <p>una camiseta</p> <p>hay una mesilla</p> <p>hay un libro</p> <p>(hay) una carta</p> <p>(hay) una luz</p> <p>no está la chica de la primera figura</p> <p>está el chico</p> <p>hay un ordenador</p> <p>(hay) un paralluvia</p>	<p>Está una chica</p> <p>está un chico</p> <p>está un vaso de flores</p>
[experimento 2 — posttest — PPE — GE2]		<i>Usos correctos / Usos totales: [12/15]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE3	<p>hay dos chicos</p> <p>hay ropas</p> <p>hay una lámpara</p> <p>(hay) un libro</p> <p>(hay) unas hojas de papel</p> <p>(hay) unos bolígrafo</p> <p>hay dos repisas</p> <p>hay una vela</p> <p>(hay) una raqueta</p> <p>(hay) unos libros</p> <p>(hay) una radio</p> <p>hay también un cuadro</p> <p>hay una estantería</p> <p>hay unos libros</p> <p>hay un balón</p> <p>(hay) unos CD</p> <p>hay un único chico</p> <p>hay ropas</p> <p>(hay) un par de botas</p> <p>(hay) un bolso</p> <p>hay una canasta</p> <p>(hay) unas repisas</p> <p>hay un cuadro</p> <p>hay un televisor</p> <p>hay una radio</p>	<p>donde hay el televisor</p>
[experimento 2 — posttest — PPE — GE3]		<i>Usos correctos / Usos totales: [24/25]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE4	hay dos chicos hay un móvil hay también varios CD (hay) una pelota (hay) una TV hay varias cosas hay una canasta (hay) una cama (hay) un escritorio hay zapatos hay un cesto	
[experimento 2 — posttest — PPE — GE4]		<i>Usos correctos / Usos totales: [11/11]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE5	hay algunos libros hay ((-as)) hay un paragua hay un balón hay un niño	está un reloj
experimento 2 — posttest — PPE — GE5]		<i>Usos correctos / Usos totales: [5/6]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE6	hay una pelota hay dos chicos hay un chico hay un pantalón (hay) una camisa hay un ordenador (hay) un paraguas hay un reloj hay una canasta	
[experimento 2 — posttest — PPE — GE6]		<i>Usos correctos / Usos totales: [9/9]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE7		está una (cortina) ventana
	hay un niño	Está en la primera un escritorio están dos niños Está un póster
	hay un niño	está una televisión uno escritorio una silla están ropas
[experimento 2 — posttest — PPE — GE7]		<i>Usos correctos / Usos totales: [2/10]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE8	hay un chico (hay) un otro chico hay una televisión (hay) un armario (hay) una pelota hay una ventana (hay) un escritorio (hay) una papelera hay una lámpara (hay) un libro abierto (hay) una letra hay un alfombra (hay) una cama hay en cambio un sólo chico (hay) un armario (hay) una televisión (hay) una alfombra	está un paraguas un ordenador
[experimento 2 — posttest — PPE — GE8]		<i>Usos correctos / Usos totales: [17/19]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE9	en la primera no hay (un paraguas) no hay (un vaso)	está una pelota está un calculador no hay la canasta está una niña no hay los cds están los zapatos en la primera no hay está un paraguas está un vaso está más disorden está un perchero
[experimento 2 — posttest — PPE — GE9]		<i>Usos correctos / Usos totales: [2/13]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE10	hay dos libros hay una bela	está un niño está una radio están dos flores está un paragua
[experimento 2 — posttest — PPE — GE10]		<i>Usos correctos / Usos totales: [2/6]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE11	<p>están dos niños está sólo un niños está una papelera están dos zapatos está una ventana está una ventana está una alfombra está un móvil (está) un ordenador</p> <p>hay ropa (hay) zapatos</p>	<p>está un ordenador</p>
[experimento 2 — posttest — PPE — GE11]		<i>Usos correctos / Usos totales: [2/12]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE12	<p>hay dos niños hay una mochila (hay) botas (hay) una falda (hay) una camiseta (hay) hay una ventana hay un escritorio hay una papelera hay una canasta hay un reloj</p>	
[experimento 2 — posttest — PPE — GE12]		<i>Usos correctos / Usos totales: [10/10]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE13	hay dos niños hay un niño hay un balón hay unos ropa hay un ordenador un paraguas	está una papellera
[experimento 2 — posttest — PPE — GE13]		<i>Usos correctos / Usos totales: [6/7]</i>

Textos de la prueba de producción oral (PPO)

Grupo de control (GC)

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC1		está una puerta de emergencia (está) un reloj hay...el... está el diana (está) un cuadro de Coca Cola (está) una puerta está una papellera (está) tres sellas
[experimento 2 — posttest — PPO — GC1]		<i>Usos correctos / Usos totales: [0/7]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC2	<p>hay un billar hay un billardillo</p> <p>hay. . . sur su la derecha un equipo de música hay una alfombra</p>	<p>no está algún (billardillo)</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GC2]		<i>Usos correctos / Usos totales: [4/5]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC3	<p>hay un una diana está hay una barra</p> <p>está hay alfombra, hay dos alfombra (hay) un billar</p>	<p>están muchos chicos están menos, menor. . . chicos</p> <p>está el equipo de música (está) un reloj. . . reloj</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GC3]		<i>Usos correctos / Usos totales: [4/8]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC4	<p>hay un equipo de música</p> <p>Hay muchos chicos están hay dos chicos hay dos chicos</p> <p>Hay también en el primer dibujo dos chicos</p> <p>no hay un fútbolín hay dos chicos</p> <p>Hay en todos en las dos viñetas hay hay cuatro mesas</p> <p>hay algunos chicos</p> <p>no hay chicos sentados</p>	<p>está una estantería</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GC4]		<i>Usos correctos / Usos totales: [10/11]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC5	<p>hay muchos chicos hay botellas</p> <p>hay una alfombra hay unos unas mesas</p> <p>hay una televisión hay cuatro chicos hay cuatro mesas</p> <p>(hay) una barra del bar</p> <p>(hay) un vaso con las flores</p> <p>hay un reloj</p>	<p>Hay la barra del bar está el equipo de música</p> <p>(hay) el perchero</p> <p>está el camarero camarero</p> <p>hay el equipo de música</p> <p>hay la ventana abierta</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GC5]		<i>Usos correctos / Usos totales: [10/16]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC6	<p>hay muchos niños hay menos chicos</p> <p>no hay ninguna papeiera hay dos niños hay dos niños</p>	<p>hay el perchero está el perchero</p> <p>está el fútbolín no hay el fútbolín está la papeiera están dos niños</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GC6]		<i>Usos correctos / Usos totales: [5/10]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC7	<p>no hay un perchero hay un billar hay un alfombra hay un equipo de música (hay) un billar no hay, no están las floras</p>	<p>está un el perchero está el fútbolín está el reloj están las personas</p> <p>están las floras</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GC7]		<i>Usos correctos / Usos totales: [6/11]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC8	<p>hay muchas personas hay cuatro personas hay un balón no está el balón Hay una televisión no está la televisión (hay) una ventana</p>	<p>hay el billar</p> <p>hay la diana</p> <p>esta ventana no hay en la primera imagen</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GC8]		<i>Usos correctos / Usos totales: [7/10]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC9	<p>hay dos chicos (hay) dos que juegan Hay además cuatro mesas (hay) una chica (hay) dos chicos hay un equipo de música hay una puerta hay una televisión (hay) un perchero hay una ventana (hay) un póster hay dos chicos (hay) dos chicos hay una alfombra hay un perchero</p>	<p>está un chico</p> <p>está la barra</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GC9]		<i>Usos correctos / Usos totales: [15/17]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC10	<p>hay bastantes divertimientos hay un futbollín And (hay) dos niños Hay un billar</p> <p>hay un perchero Hay a la... a la derecha del futbollín cuatros mesas (hay) otra gente hay una barra hay a la derecha un equipo de música hay un reloj (hay) una puerta hay una televisión hay más o menos las mismas cosas</p>	<p>Hay los mismos dos niños</p> <p>hay el reloj</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GC10]		<i>Usos correctos / Usos totales: [13/15]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC11	<p>Hay una tv, una televisión Está hay un equipo de música Está hay un perchero</p>	<p>está muchos niños Está un banco está menos niños</p> <p>Está más mesas</p> <p>está un perchero</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GC11]		<i>Usos correctos / Usos totales: [3/8]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC12	hay un parchero hay un alfombra hay una alfombra hay un equipo de música hay un equipo de música hay está el fútbolín no hay un fútbolín	hay el parchero hay está el billard
[experimento 2 — posttest — PPO — GC12]		<i>Usos correctos / Usos totales: [7/9]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC13	hay un billar a la izquierda hay también un billar hay un fútbolín en la segunda no hay (un fútbolín) hay varias mesas hay una enseña hay una puerta hay una ventana hay un uno stereo hay también uno estéreo hay también flores	está la puerta (está) una enseña (está) la diana
[experimento 2 — posttest — PPO — GC13]		<i>Usos correctos / Usos totales [11/14]</i>

Grupo experimental (GE)

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE1	está hay un reloj hay mesas hay un billar hay dos personas hay una alfombra hay una televisión hay un bar una barra hay una radio hay botellas hay sillas hay una diana hay personas Hay una alfombra hay una barra (hay) una radio hay una ventana (hay) un perchero hay un reloj hay mesas	
[experimento 2 — posttest — PPO — GE1]		<i>Usos correctos / Usos totales: [19/19]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE2	hay dos personas y (hay) otras personas hay también personas hay una una alfombra un perchero hay un perchero hay una persona hay tres vasos (hay) una botella no están las personas	están dos chicos
[experimento 2 — posttest — PPO — GE2]		<i>Usos correctos / Usos totales: [10/11]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE3	hay un equipo hay unas copas hay un televisor no está el televisor hay una ventana	hay la barra hay un hay el billar
[experimento 2 — posttest — PPO — GE3]		<i>Usos correctos / Usos totales: [5/7]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE4	hay dos chicos hay otro otros chicos hay un camarero hay dos chicos Hay también varias sillas (hay) cuatro mesas hay un billar (hay) dos chicos hay dos jarra hay una (jarra)	
[experimento 2 — posttest — PPO — GE4]		<i>Usos correctos / Usos totales: [10/10]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE5	hay cuatro mesas hay dos chicos hay tres sillas (hay) tres	
[experimento 2 — posttest — PPO — GE5]		<i>Usos correctos / Usos totales: [4/4]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE6	<p>hay cuatros cuatro pequeñas mesetas un fútbolín un billar</p> <p>hay ocho personas hay un camarero (hay) un reloj</p> <p>hay un televisor un equipo de música hay cuatro pequeñas mesitas un billar</p> <p>hay una ventana (hay) un cuadro hay un equipo de música (hay) un reloj</p>	<p>(hay) la puerta</p> <p>está sobre la pared a la izquierda, la puerta (está) un cuadro (está) el... la diana (hay) el perchero</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GE6]		<i>Usos correctos / Usos totales: [14/19]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE7		<p>Está en la primera imágene un bar Están también un fútbolín está una una... reloj están mesas está una alfombra está también un equipo de música está una televisión está también una alfombra están dos niños está el bilar está una ventana</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GE7]		<i>Usos correctos / Usos totales: [0/11]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE8	<p>hay una puerta (hay) un reloj hay una barra ha tres sillas hay tres mesas hay un billar hay también un fútbolín hay un televisor ha dos jugadores hay dos jugadores (hay) dos jugadores</p>	
[experimento 2 — posttest — PPO — GE8]		<i>Usos correctos / Usos totales: [11/11]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE9		<p>está la télé no hay (la tele) está la diana, hay la diana, no, está la diana no hay (la diana) está el fútbolín no hay (el fútbolín) está el póster no hay (el póster) está una ventana no hay (una ventana) están tres silla está un reloj en la segunda también (está un reloj)</p>
experimento 2 — posttest — PPO — GE9]		<i>Usos correctos / Usos totales: [0/13]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE₁₀		hay las sillas hay las sillas está la ventana está una televisión están dos niños están dos niños
[experimento 2 — posttest — PPO — GE ₁₀]		<i>Usos correctos / Usos totales: [0/6]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE₁₁	hay una diana hay un billard Hay cuatros tables hay un perchero (hay) una ventana hay un alfombrero hay mucha gente hay un equipo de música hay tres sillas	está hay la tv está una puerta
[experimento 2 — posttest — PPO — GE ₁₁]		<i>Usos correctos / Usos totales: [9/11]</i>

Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GE12		<p>está mucha más gente está una barra está nade está un equipo está un reloj está un billar está una diana Está también una alfombra está el fútbolín no está nada Está un perchero</p>
[experimento 2 — posttest — PPO — GE12]		<i>Usos correctos / Usos totales: [0/11]</i>
Informante	Usos correctos	Usos incorrectos
GC13	<p>hay una barra hay ocho personas hay solo cinco personas hay dos biliardos hay un fútbolín Hay en todas las images, imagen, cuatro mesas hay un perchero (hay) una alfombra hay cerca de la barra una tv hay un equipo de música hay tres botilla... botellas</p>	
[experimento 2 — posttest — PPO — GE13]		<i>Usos correctos / Usos totales: [11/11]</i>

ELEMENTOS PROTOTÍPICOS

Bar

Elemento	Número de apariciones	Puntuación (1º=15, 2º=10, 3º=5)
Bancone	11	120
Cappuccino/caffè	9	110
Tavoli/Tavolini	11	105
Macchinetta caffè	4	55
Bancone gelati	3	45
Cockatils/bibite/Liquori/Bottiglie		40
Sedie	3	35
Scafare alcoolici	3	25
Registratore cassa	3	20
Amici/gente	2	20
Cornetto	2	20
Tazze	2	20
Frigo bar	2	10
Sala Giochi	1	10
Menù	1	10
Porta	1	10
Birra	1	10
Divanetti	1	10
Cameriera	1	10
Sigarette	1	10
Giornale	1	5
Biliardo	1	5
Reparto biscotti	1	5
Bicchieri	1	5
Ricariche telefoniche	1	5

Camera di un adolescente

Elemento	Número apariciones (/24)	Puntuación
Letto	13	165
PC	15	155
Poster	7	90
Libri	4	35
Scrivania	5	30
Foto	3	30
Peluches/pupazzi	3	30
Armadio	2	25
TV	2	20
CD	3	20
iPod/mp3/stereo	4	20
Playstation	1	15
DVD	1	15
Specchio	2	15
Zaino	1	10
Comodino	1	10
Scarpe	1	5
Lampada	1	5
Radio	1	5
Musica	1	5
Sveglia	1	5

Paesaggio urbano (scena urbana)

Elemento	Número apariciones (/24)	Puntuación
macchine / automobili	11	110
palazzi / abitazioni / edifici	11	90
strade / viali	7	60
negozi / bar	5	40
semaforo	4	35
alberi	3	35
lampioni	3	25
panchine	3	40
traffico	3	40
parco	2	15
grattacieli	2	25
verde	2	20
stazione	1	15
autobus	1	15
passanti	1	10
cancelli	1	10
marciapiede	1	15
ponte	1	5
traffico	3	40
monumenti	1	5
industrie	1	5
aiuole	1	10
orizzonte	1	10
smog	1	15
tramonto	1	15
quiete	1	5

NEUROPAIDEIA

DIDATTICA, LINGUE E CULTURE

1. **Giuseppa Compagno, Floriana Di Gesù**
Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative
Premessa di Ángel López García-Molins
Prefazione di Patrizia Lendinara
ISBN 978-88-548-6656-0, formato 14 x 21 cm, 244 pagine, 15 euro
2. **Rossella Mugno**
La didattica delle lingue straniere in prospettiva meta cognitiva. Teoria e prassi tecnologica
Prefazione di Giuseppa Compagno
ISBN 978-88-548-7404-6, formato 14 x 21 cm, 92 pagine, 8 euro
3. **Matteo La Grassa**
La Lingua dei Segni per gli udenti, l'italiano per i sordi. Riflessioni per la didattica delle lingue
Prefazione di Andrea Villarini
ISBN 978-88-548-7397-1, formato 14 x 21 cm, 196 pagine, 12 euro
4. **Giuseppa Cappuccio**
Cartoons di qualità nella prima infanzia. I bambini e la media education
Prefazione di Alessandra La Marca
ISBN 978-88-548-8009-2, formato 14 x 21 cm, 156 pagine, 10 euro
5. **Pietro Celso (a cura di)**
I segni del tradurre. Riflessioni sulla traduzione in Lingua dei Segni Italiana
Introduzione di Bruno Osimo
ISBN 978-88-548-8011-5, formato 14 x 21 cm, 156 pagine, 14 euro
6. **Donatella Lovison**
Come analizzare la frase con la grammatica valenziale. Una proposta didattica
ISBN 978-88-548-8306-2, formato 14 x 21 cm, 294 pagine, 15 euro
7. **Elena Pistolesi, Rosa Pugliese, Barbara Gili Fivela (a cura di)**
Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella
ISBN 978-88-548-8407-6, formato 17 x 24 cm, 408 pagine, 13 euro

8. Chiara Ferotti
Differenze di genere a scuola. Una ricerca con gli insegnanti
Prefazione di Giuseppe Zanniello
ISBN 978-88-548-8436-6, formato 14 × 21 cm, 120 pagine, 9 euro

9. Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno
La mente in gioco. Percorsi didattici tra "Neuroeducation" e "Video Education"
ISBN 978-88-548-8588-2, formato 14 × 21 cm, 134 pagine, 9 euro

10. Louise Cummings
Pragmatica clinica
Traduzione di Yhara M. Formisano
ISBN 978-88-548-8793-0, formato 14 × 21 cm, 396 pagine, 20 euro

11. Erica Pinelli
A Corpus-Based Approach to the Conceptualization of Emotions
Prefazione di Gianguido Manzelli
ISBN 978-88-548-8989-7, formato 14 × 21 cm, 220 pagine, 14 euro

12. Rossella Mugno
Motivating Students
Prefazione di Giuseppa Compagno
ISBN 978-88-548-9111-1, formato 14 × 21 cm, 72 pagine, 8 euro

13. Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara (a cura di)
Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica
ISBN 978-88-548-9172-2, formato 14 × 21 cm, 328 pagine, 18 euro

14. Fátima Faya Cerqueiro, Victoria Guadamillas Gómez, Juana María Blanco Fernández, Olga Elwes Aguilar, María del Mar Ramón Torrijos (edidado por)
Motivación y creatividad en la enseñanza de L2/LE. Perspectivas prácticas y teóricas
ISBN 978-88-548-9660-4, formato 14 × 21 cm, 204 pagine, 16 euro

15. Chiara Ferotti
Insegnare al maschile e al femminile. Esempi di pratiche didattiche (in corso di pubblicazione)
Prefazione di
ISBN 978-88-255-0411-8, formato 14 × 21 cm, 244 pagine, 18 euro

16. Ignacio Arroyo Hernández
Construcciones existenciales y locativas. Didáctica y adquisición
Prefazione di Pilar Agustín Llach
ISBN 978-88-255-0536-8, formato 14 × 21 cm, xxx pagine, xx euro

Este libro se terminó de imprimir en el mes de julio de 2017
en la imprenta «System Graphic S.r.l.»
00134 Roma – via di Torre Sant'Anastasia, 61
para la «Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale»
di Canterano (RM)