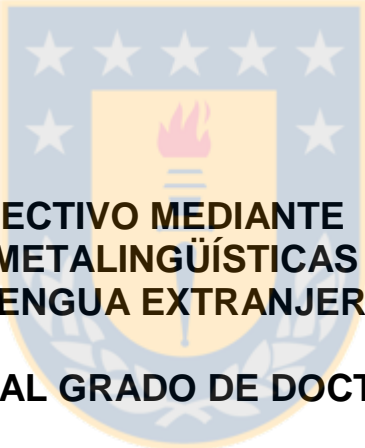




Universidad de Concepción
Facultad de Humanidades y Arte
Programa de Doctorado en
Lingüística



FONDECYT
Fondo Nacional de Desarrollo
Científico y Tecnológico



**FEEDBACK CORRECTIVO MEDIANTE ESTRATEGIAS DE
RECAST Y CLAVES METALINGÜÍSTICAS EN ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA**

(TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN LINGÜÍSTICA)

CARLOS CONTRERAS AEDO
CONCEPCIÓN, CHILE
2013

Profesora Guía: Dra. Anita Ferreira Cabrera
Dpto. de Español, Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción

Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco Teórico.....	8
2.1. Algunas dificultades de enseñanza-aprendizaje del modo subjuntivo español como lengua extranjera.....	9
2.1.2. Estudios de Biber, Davies, Jones y Tracy-Ventura.....	9
2.1.3. Bajo valor comunicativo del modo subjuntivo español.....	10
2.1.4. El concepto de “sincronía”.....	11
2.1.5. La “marca” diferencial.....	14
2.1.6. Evidencia empírica reciente sobre la Adquisición del Subjuntivo Español.....	15
2.1.7. Desafíos actuales de la investigación para comprender la adquisición del subjuntivo.....	20
2.2. Transferencia Lingüística: la L1 y la Adquisición de una L2.	23
2.2.1. Factores que influyen en la transferibilidad de algunos ítems.....	26
2.2.2. Influencia de la L1 en la duración de la adquisición.....	29
2.2.3. Evidencia empírica de la investigación sobre transferencia.....	30
2.2.4. Avances recientes sobre la transferencia: nuevas áreas de investigación.....	32
2.3 Feedback Correctivo y Adquisición de Segundas Lenguas	36
2.3.1. ¿Qué es el Feedback Correctivo?.....	36
2.3.2. Feedback Correctivo: ¿qué, cómo, cuándo, quién?.....	38
2.3.3. Perspectiva histórica de la corrección de errores	39
2.3.4. Estudios empíricos sobre recasts y claves metalingüísticas.....	41
2.3.5. Comparación entre FC oral y FC escrito	47
2.3.6. Tipos de FC pertinentes en nuestro estudio	51
2.3.7. Aportes al FC desde la ASL	51
2.4. Adquisición de Segundas Lenguas y Atención a la Forma.....	53
2.4.1. ¿Atención a qué formas?	54

2.4.2. Opciones de intervención lingüística de la atención a la forma.....	59
2.4.3. Dificultades de introducción de la atención a la forma	60
3. Metodología.....	62
3.1. Preguntas de investigación e hipótesis	62
3.2. Objetivo General	64
3.3. Objetivos específicos	64
3.4. Tipo de Investigación	64
3.5. Diseño de la Investigación	65
3.6. Variables.....	66
3.6.1. Variable independiente.....	66
3.6.2. Variable dependiente	67
3.7. Participantes	67
3.8. Recolección de los datos	68
3.9. Instrumento	69
3.10. Procedimiento	71
3.11. Las formas lingüísticas que reciben FC.....	72
3.12. La estrategia de FC propuesta (tipo A, recast)	73
3.12.1. Cómo se aplica la estrategia de FC de tipo A	74
3.12.2. Cómo se aplica la estrategia de FC de tipo B (claves metalingüísticas)	76
3.13. Tratamiento estadístico de los datos	77
3.14. Post-test inmediato en la sexta semana.....	77
3.15. Post-test diferido a 30 semanas	78
3.16. Sesiones de la intervención lingüística.....	79
4. Resultados.....	86
4.1 Resultados generales del pre-test de subjuntivo en la muestra total	89
4.2 Errores por estructura en el pre-test de subjuntivo	89
4.3 Errores y transferencia negativa.....	91

4.4 Resultados obtenidos durante la intervención lingüística en la muestra total	92
4.5 Resultados de los efectos del FC diferenciado durante la intervención	96
4.6 Resultados del post-test a 6 semanas en la muestra total de 27 sujetos.....	99
4.7 Resultados obtenidos con las estrategias de FC de tipo A y B.....	100
4.8 Correlación con los resultados de los pre-tests	101
4.9 Resultados del post-test inmediato a 6 semanas por tipo de FC	105
4.10 Resultados del post-test diferido a 30 semanas	110
5. Discusión.....	115
6. Conclusiones y proyecciones.....	128
7. Bibliografía.....	133
Anexos	158
Anexo 1: Datos obtenidos durante la intervención lingüística.....	158
Anexo 2: Material utilizado en la intervención lingüística.....	182
Input entregado sobre la utilización del presente de subjuntivo.....	182
Textos utilizados durante la intervención.....	187
Oraciones para retroalimentación en 3 idiomas	194
Pre-test sobre la utilización del pretérito indefinido / imperfecto del indicativo	210
Pre-test sobre la utilización del presente del subjuntivo	214
Post-test de presente de subjuntivo aplicado a las 6 semanas	220

Índice de tablas y figuras

FIGURAS

Figura 1. Frecuencia de las formas verbales en el Corpus del español	10
Figura 2. Diagrama del diseño de investigación.....	66
Figura 3. Promedios en pretéritos indefinido e imperfecto del modo indicativo	87
Figura 4. Correlación entre Pretérito Indefinidos e Imperfecto de	88
Figura 5. Promedio de respuestas incorrectas por estructura en	90
Figura 6. Promedios de errores de tres estructuras en tres lenguas en	91
Figura 7. Resultados pre-test de pretéritos de indicativo en grupos experimental y control.	93
Figura 8. Reparación de errores por estructura durante la intervención.	94
Figura 9. Respuesta al FC por estructura y por lengua materna.	95
Figura 10. Reparación de errores por estructura y tipo de FC durante la intervención.....	98
Figura 11. Número de errores por estructura, en el pre-test y.....	99
Figura 12. Número de errores por estructura en el pre-test y.....	100
Figura 13. Porcentajes de logro en pre-tests de pretéritos de indicativo	101
Figura 14. Errores por estructura en pre-test subjuntivo grupos A y B, respectivamente.....	103
Figura 15. Aumento en la precisión modal de los grupos experimental y	104
Figura 16. Aumento entre pre-test y post test a 6 semanas en la	105
Figura 17. Promedios de errores en cada estructura en grupos A y B	106
Figura 18. Disminución de errores por estructura grupo experimental A 6 semanas.	107
Figura 19. Disminución de errores por estructura grupo experimental B 6 semanas.	107
Figura 20. Aumento de la precisión en la selección modal de los grupos.....	108
Figura 21. Comportamiento de la precisión modal del grupo experimental	111
Figura 22. Precisión modal del grupo experimental separado en estrategias.....	112
Figura 23. Descenso no significativo de la precisión gramatical entre la sexta y trigésima semana obtenido con estrategia de recast.	113
Figura 24. Descenso significativo de la precisión gramatical entre la sexta y trigésima semana obtenido con estrategia de claves metalingüísticas.	114

TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre FC oral y escrito.	48
Tabla 2. Frecuencia y modalidad de práctica a 30 semanas de la intervención	79
Tabla 3. Porcentajes de reparación de errores por estructura durante la intervención.	94
Tabla 4. Datos porcentuales de los gráficos de reparación de errores por lengua y por estructura durante la intervención.	95
Tabla 5. Progresión de la precisión de selección modal durante la intervención.	96
Tabla 6. Resultados de los pre-tests de pretéritos indefinido e imperfecto de indicativo y presente de subjuntivo de la muestra total.	158
Tabla 7. Número de aciertos y errores de los 27 sujetos en el pre-test de subjuntivo. ...	159
Tabla 8. Frecuencia y distribución generales de errores en pre-test de subjuntivo.	160
Tabla 9. Coeficiente de relación e Pearson entre pretéritos indefinido e imperfecto y presente de subjuntivo.	161
Tabla 10. Frecuencia y distribución de errores por estructura y lengua en pre-test de subjuntivo.....	162
Tabla 11. Resultados pre-tests Pret. indicativo y Pres. subjuntivo grupo control.	163
Tabla 12. Resultados pre-tests Pret. indicativo y Pres. subjuntivo grupo experimental. .	164
Tabla 13. Porcentajes Pre-tests Pret. Ind. y Pres. Subj. grupo experimental con FC A..	165
Tabla 14. Porcentajes Pre-tests Pret. Ind. y Pres. Subj. grupo experimental con FC B..	165
Tabla 15. Errores por estructura pre-test de subjuntivo grupo experimental completo. ..	166
Tabla 16. Detalle de errores por estructura en el pre-test de presente de subjuntivo grupo experimental con FC A.....	167
Tabla 17. Detalle de errores por estructura en el pre-test de presente de subjuntivo grupo experimental con FC B.....	167
Tabla 18. Detalle de errores por estructura en el pre-test de presente de subjuntivo grupo control.	168
Tabla 19. Correlación pretéritos y presente subjuntivo grupo experimental con FC.	169
Tabla 20. Reparación de errores por lengua, estructura y tipo de FC durante la intervención.....	169
Tabla 21. Resultados texto 1 grupo experimental completo.....	170
Tabla 22. Resultados texto 1 Intervención Lingüística grupo experimental con FC A.....	171
Tabla 23. Resultados texto 1 Intervención Lingüística grupo experimental con FC B.....	171

Tabla 24. Resultados texto 1 Intervención Lingüística grupo control sin FC.....	172
Tabla 25. Resultados texto 2 Intervención Lingüística grupo experimental con FC A.....	172
Tabla 26. Porcentajes texto 2 grupo experimental completo.	173
Tabla 27. Resultados texto 2 Intervención Lingüística grupo experimental con FC B.....	174
Tabla 28. Resultados texto 2 Intervención Lingüística grupo control sin FC.....	174
Tabla 29. Porcentajes texto 3 grupo experimental. Verbo: 17; Cuando: 7; Adjetivo: 6. ..	175
Tabla 30. Resultados texto 3 Intervención Lingüística grupo experimental con FC A.....	176
Tabla 31. Resultados texto 3 Intervención Lingüística grupo experimental con FC B.....	176
Tabla 32. Resultados texto 3 Intervención Lingüística grupo control sin FC.....	177
Tabla 33. Frecuencia de errores en pre-test y post-test a 6 semanas Grupo Experimental (Con Retroalimentación).....	177
Tabla 34. Frecuencia de errores en pre-test y post-test a 6 semanas. Grupo Control (Sin Retroalimentación).....	178
Tabla 35. Detalle disminución de frecuencia de errores en post-test de 6 semanas respecto del pre-test.	178
Tabla 36. Resultados post-test 6 semanas grupo experimental A.....	178
Tabla 37. Resultados post-test 6 semanas grupo experimental B.....	179
Tabla 38. Detalle de errores por estructura y tipo de Retroalimentación en pre-test y post-test a 6 semanas.....	179
Tabla 39. Post-test 6a semana grupos experimentales A y B.	180
Tabla 40. Post-test 6ª semana grupo de control.	181
Tabla 41. Post-test diferido 30 semanas grupos experimentales A y B.....	181

A La Carlota, Leo y La Maga.



Agradecimientos

La investigación que se presenta a continuación se inserta en el contexto del Proyecto FONDECYT 1110812, “Un sistema tutorial inteligente para la focalización en la forma en la enseñanza del español como lengua extranjera”, dirigido por la Doctora Anita Ferreira Cabrera.

Agradezco a la Doctora Ferreira su dedicación y tiempo invertido en supervisar y orientar hacia buen rumbo este trabajo. Asimismo, agradezco al Programa de Doctorado en Lingüística del Departamento de Español de la Universidad de Concepción por los conocimientos impartidos, y a los colegas del Departamento de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Concepción por la oportunidad y el tiempo concedido para el logro de esta investigación.



Resumen

En este trabajo de tesis se pretende constatar la efectividad de la implementación de dos estrategias de feedback correctivo en la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE) a estudiantes universitarios extranjeros cuyas lenguas maternas son alemán o francés o inglés. Las estrategias utilizadas consisten en reformulaciones (*recasts*- términos usados como sinónimos en todo este estudio) en lengua materna y claves metalingüísticas en español, entregadas en una intervención lingüística de cinco semanas de duración dentro de un contexto de atención a la forma, en la cual el objetivo principal consiste en aumentar la precisión en el uso de tres formas de presente de subjuntivo español por parte de los estudiantes extranjeros. Los resultados indican que, en el grupo experimental, con ambas estrategias se logra posicionar el nivel de uso de las formas objeto en un promedio superior a 90% de precisión en un plazo de 6 semanas, y que ese nivel no disminuye de manera estadísticamente significativa en un plazo de 30 semanas. Estos resultados sugieren que el tratamiento de errores gramaticales en una L2 mediante feedback correctivo es eficaz y sostenible en el tiempo, así como también aportan evidencia de que el uso de la L1 como apoyo en la adquisición la L2 carece de efectos negativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje y posterior adquisición de las formas objeto del estudio.

1. Introducción

En adquisición de segundas lenguas (ASL), los errores pueden definirse como desviaciones de las normas de la lengua meta (Ellis, 1997). Los errores revelan patrones de desarrollo de los sistemas de interlengua de los estudiantes que aprenden una segunda lengua (L2), señalando dónde ellos transfieren de manera inapropiada una regla de la lengua materna (L1) a la L2 o dónde sobregeneralizan una regla de la L2 (Lightbown & Spada, 1990; 1999).

Diferentes teorías de ASL adoptan distintas perspectivas que buscan identificar maneras que resulten más efectivas para corregir los errores de los estudiantes y promover los procesos internos responsables de la adquisición de una L2, con la finalidad ulterior de ayudar a los profesores a establecer en qué medida los descubrimientos de la investigación son aplicables a la práctica de la enseñanza de una L2 sobre la base de la evidencia empírica. Corregir los errores de los estudiantes utilizando feedback correctivo (FC) es un fenómeno cuya complejidad se refleja en la variedad de modelos propuestos (Long, 1977; Day, 1984; Chaudron, 1977; Lyster y Ranta, 1997) y también en las diferentes taxonomías de estrategias de FC analizadas en la literatura de la ASL (Allwright, 1975; Chaudron, 1977; Seedhouse, 1995; Seedhouse, 1997; Lyster y Ranta, 1997; Ferreira, 2003, 2006, 2007 a y b), como asimismo en la controversia que rodea a temas tales como si es necesario corregir los errores de los estudiantes de una L2, cuándo corregir, qué corregir específicamente, cómo corregir y quién debe hacerlo.

Una de las primeras definiciones de FC la proporcionó Chaudron (1988): "Cualquier reacción del profesor que claramente transforma, desaprueba o exige mejorar un enunciado de un estudiante". Actualmente, el FC se considera como una indicación oral o escrita por parte del profesor que invita a los estudiantes a poner atención a la precisión de lo que dicen o escriben (Takimoto, 2006), y puede darse en el contexto de la enseñanza de la gramática, en el transcurso de una actividad comunicativa o como respuesta a lo que los estudiantes escriben. El FC

puede producirse en la sala de clases, donde habitualmente la proporciona el profesor u otros estudiantes, o puede producirse también en contextos naturales, en los que habitualmente es proporcionada por hablantes nativos o no nativos.

Tomar decisiones sobre si, qué, cómo, cuándo y quién debe corregir los errores de los estudiantes constituye una dimensión ideal de la práctica, por lo que reflexionar sobre el FC sirve tanto para evaluar, y tal vez cambiar las prácticas existentes, como así también para desarrollar una mejor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sobre la corrección de los errores que los estudiantes cometen durante el proceso de aprendizaje de una L2, la investigación en ASL revela que en las clases de enseñanza de segundas lenguas se producen situaciones diversas. Habitualmente, el FC se centra en aquellos errores que presentan una mayor frecuencia y persistencia, y corregirlos se considera vital para el proceso y progreso del aprendizaje (Van Lier, 1988). Sin embargo, existe también la posición de no corregir los errores, ya sea porque se consideran como parte natural del proceso de aprendizaje de una L2, o porque la efectividad del FC aún no ha sido comprobada de manera indiscutible por la investigación en ASL. Tal vez el más conocido detractor de la corrección de errores sea Stephen Krashen, cuyo Modelo del Monitor (1982) incluye cinco hipótesis sobre la ASL. En particular, la *Hipótesis del Orden Natural*, sostiene que los estudiantes adquieren las formas y estructuras gramaticales en un orden fijo que no puede ser modificado por la instrucción. Krashen se refiere a la corrección de los errores como a “un gran error” y en su *Hipótesis de la Distinción entre Aprendizaje y Adquisición* señala que la corrección de los errores sólo tendría un efecto en el desarrollo del “conocimiento aprendido” y ningún efecto en el “conocimiento adquirido”. Aunque la controversia abarca todos los niveles lingüísticos, en los últimos años el problema sobre la efectividad del FC se ha tornado particularmente prominente en el debate en contra de la corrección de errores gramaticales en la escritura de una L2 planteado por Truscott (1996, 2004, 2007), quien sostiene que el FC resulta ineficaz y dañino y que, en consecuencia, debería desecharse por completo.

Por otra parte, sin embargo, existen muchos estudios (Long, 1977; Lyster 1998; Doughty 1994; Doughty y Varela, 1998; Ellis Et al., 2008; Sheen et al., 2009) que proporcionan evidencia empírica de que el FC puede promover el desarrollo de la interlengua. Así por ejemplo, estudios de Bitchener y Knoch, 2008, 2010; Ellis et al., 2010; Sheen, 2007a han demostrado que el FC puede contribuir a la adquisición. De particular importancia para los propósitos de este estudio resultan las investigaciones realizadas por Lyster y Ranta (1977), Lyster (1998 a y b) y Ferreira (2007 a y b). Los resultados de investigaciones empíricas de Ferreira (2007) demuestran la efectividad del feedback correctivo y, además, que (1) la relativa efectividad de las estrategias de FC depende de múltiples variables como, por ejemplo, los aspectos específicos que se estén corrigiendo, las condiciones y los tiempos de medición, o características de los estudiantes tales como su grado de madurez sintáctica, y que (2) el mérito relativo de diversos tipos de FC continúa siendo materia de controversia.

En el contexto descrito anteriormente, esta tesis se centra en un aspecto del FC que pretende aportar evidencia empírica que avale algunos de los descubrimientos realizados hasta el momento dentro de la disciplina de la lingüística aplicada.

La problemática en este estudio de tesis se acota a los siguientes tres puntos:

- a) Los efectos de la presencia de FC sobre la precisión gramatical (uso de formas del modo subjuntivo en tiempo presente) de un grupo experimental de estudiantes de ELE cuyas lenguas maternas son alemán, francés e inglés versus los efectos de la ausencia de FC sobre la precisión gramatical de un grupo de control de estudiantes de ELE con características similares a los del grupo experimental en un plazo de 6 semanas;
- b) El efecto de dos estrategias de FC distintas en la precisión gramatical en el corto plazo (6 semanas) en el grupo experimental.

- c) Permanencia de los efectos del FC en la precisión gramatical entre el corto plazo (6 semanas) y el largo plazo (30 semanas) en el grupo experimental;

El contexto de la investigación está conformado por una intervención lingüística basada en los principios de la Atención a la Forma (Focus on Form, Doughty y Williams, 1998), utilizando FC focalizado en la corrección de errores gramaticales cometidos por estudiantes de ELE con tres formas lingüísticas del español que requieren uso del modo subjuntivo en tiempo presente. Las formas objeto del estudio son:

- a) Oraciones subordinadas sustantivas en posición de objeto con verbos que expresan volición, duda, sugerencia, orden, suposición y esperanza.
- b) Oraciones subordinadas adverbiales de tiempo introducidas por la conjunción subordinante “cuando”.
- c) Expresiones que utilizan la fórmula Ser + adjetivo (masculino) + que.

En ELE el modo subjuntivo representa uno de los mayores obstáculos de aprendizaje y adquisición para estudiantes extranjeros. Sin embargo, a pesar de que diversos autores han descrito algunas de las dificultades que este modo plantea para estudiantes de ELE (Gudmestad, 2008; Collentine, 2010), no existen estudios sobre estrategias de FC correctivo tendientes a apoyar el proceso de aprendizaje y adquisición de este modo español, con la sola excepción, hasta donde sabemos, de los estudios realizados por Ferreira (2006, 2007 a y b).

Para profundizar en esta línea de investigación, estudiamos los efectos del FC proporcionado a los errores que cometen con las formas del modo subjuntivo, anteriormente descritas, estudiantes de ELE; en nuestro estudio utilizamos dos de las estrategias de FC más estudiadas en las taxonomías de la literatura sobre ASL: la *reformulación (recast)* y las *claves metalingüísticas*. En la estrategia de FC conocida como *recast*, el profesor reformula toda o parte de la producción del estudiante, pero sin dejar en claro que se trata de una corrección. Por ejemplo:

Estudiante: “¿Por qué no gustó la película?”.

Profesor: “¿Por qué no **te** gustó la película?”.

Las claves metalingüísticas, por su parte, consisten en comentarios, información o preguntas relacionadas con la calidad de la producción del estudiante, sin entregar de manera explícita la forma correcta. Por ejemplo:

Estudiante: “*Me duele el mano*”.

Profesor: “*El sustantivo mano es femenino*”.

Estudios de Lyster (1998a, 1998b) realizados en salas de clases de francés como L2 han descubierto que la estrategia de FC consistente en la reformulación es la que los profesores prefieren usar para corregir errores fonológicos y gramaticales, pero que es con los errores fonológicos que la reformulación resulta más efectiva. En estos estudios, la estrategia de claves metalingüísticas demostró ser más efectiva para reparar errores en forma inmediata en comparación con la estrategia de reformulación en el caso de los errores gramaticales orales. Lyster sugiere que los profesores deberían usar claves metalingüísticas y no reformulación para corregir los errores gramaticales, debido a que las claves metalingüísticas obligan a los estudiantes a producir sus propios enunciados, lo cual sirve como un mecanismo interno de apresto que puede hacer que los estudiantes noten la brecha entre sus enunciados incorrectos y la forma correcta de la L2. Sin embargo, Oliver y Mackey (2003) descubrieron que en contextos de instrucción lingüística explícitos, los estudiantes logran hasta 85% de asimilación (*uptake*) (reacción de un estudiante tendiente a corregir un error tras la entrega de FC) con las reformulaciones en casos de errores gramaticales. Mackey y Philip (1998) descubrieron que aplicar la estrategia de FC de reformulación en forma intensiva tiene un efecto facilitador positivo en el desarrollo de estructuras morfosintácticas en estudiantes avanzados.

Ferreira (2006) ha estudiado el comportamiento de diversas estrategias de FC en la enseñanza de ELE. La investigadora clasifica la estrategia de FC de reformulación dentro de la categoría GAS (del inglés Giving Answer Strategy), es decir, estrategia que entrega la respuesta correcta al estudiante, y la utilización de claves metalingüísticas la incluye dentro de la categoría PAS (del inglés Prompting

Answer Strategy), es decir, estrategia que no entrega la respuesta correcta al estudiante. Resultados de estudios empíricos realizados por Ferreira (2006, 2007) indican que las estrategias de FC de tipo PAS son más efectivas para tratar errores gramaticales orales, por lo cual la investigadora sugiere que los profesores de español como lengua extranjera deberían implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE estrategias de FC que traten de elicitare las respuestas de los estudiantes en el caso de los errores gramaticales. Sobre el FC de tipo PAS, Ferris y Roberts (2001) argumentan que, debido a que obliga al estudiante a auto corregir sus errores, lo fuerza a poner a prueba lo que conoce y lo induce a un procesamiento interno más profundo. Además, al forzar al estudiante a someter a prueba sus propias hipótesis, profundiza el procesamiento interno y ayuda a internalizar las formas correctas.

Basados en los avances de los estudios de Ferreira y Lyster sobre la eficacia de estos dos tipos de estrategias de FC, en el presente estudio recogemos esa experiencia y modificamos levemente una de esas estrategias para someter a prueba su efectividad y permanencia en el tiempo en la corrección de errores de precisión gramatical relacionados con el uso del modo subjuntivo por parte de estudiantes de ELE. En el caso de la estrategia de FC consistente en reformulaciones (del inglés *recasts*), se indica dónde se localiza el error y se parafrasean en la lengua materna de los estudiantes los enunciados erróneos, sin entregar la respuesta correcta de manera explícita, a diferencia del tipo de recast utilizado en el estudio de Ferreira, que incluye entrega de la forma deseada. Por su parte, en la estrategia consistente en claves metalingüísticas se procede de manera tradicional señalando el error y entregando al estudiante una explicación metalingüística contextualizada en español sin darle la respuesta de manera explícita. Ambas estrategias, ejemplificadas en la sección metodológica, son de naturaleza implícita, en el sentido de que no entregan la respuesta correcta de manera directa; adicionalmente, ambas estrategias son complejas, puesto que obligan al estudiante a auto corregir sus errores mediante procesos cognitivos que requieren un procesamiento que idealmente debería ayudarlos a internalizar la formas correctas. Nuestro interés en estudiar estas dos estrategias radica en el

hecho de que, por una parte, el recast involucra un contraste que puede propiciar de manera natural e intuitiva que los estudiantes noten la brecha entre la L1 y la L2, en tanto que, por otra parte, para los mismos fines de notar la brecha, las claves metalingüísticas involucran el conocimiento formal de conceptos gramaticales, los cuales están garantizados por el nivel de proficiencia en L2 (B-1) de los sujetos de la muestra.

La entrega de FC se realiza en el contexto de una intervención lingüística de 5 semanas de duración, basada en el enfoque de atención a la forma, en un contexto de interacción comunicativa en el que las formas consideradas corresponden a formas lingüísticas “tratables”, según la definición de Ferris (2001) y que se encuentran dentro de las dificultades que tradicionalmente se atribuyen al subjuntivo español en ELE.

El problema principal que ha dado origen a las discusiones sobre la efectividad del FC se relaciona en gran medida con dificultades metodológicas de diseños de investigación que informan resultados a corto plazo o que no han utilizado grupos de control. En una revisión de la literatura, Hyland y Hyland (2006) afirman que es difícil llegar a conclusiones y generalizaciones sobre el tema, debido a la variedad de las muestras, los diseños de investigación y el tratamiento de los datos. Consideramos que esta afirmación apunta también a la necesidad de investigar si la entrega de feedback correctivo evidencia resultados diferentes en el corto y largo plazo.

2. Marco Teórico

En la adquisición del modo subjuntivo en ELE, uno de los problemas a los que nos enfrentamos es el de no lograr dar con una explicación que además de ser capaz de unificar el fenómeno del subjuntivo sea lo suficientemente sencilla para explicarlo a estudiantes de ELE sin tener que recurrir demasiado a abstracciones que no son del interés de alumnos que habitualmente sólo quieren aprender a comunicarse con mayor precisión. La gramática mostrada y presentada en la clase de ELE tiene que tender a criterios funcionales, útiles para los estudiantes. Sin embargo, si analizamos gran parte de lo que se ha escrito sobre el subjuntivo, nos encontramos con algunas contradicciones, errores de razonamiento, descripciones de usos inexistentes e interpretaciones manifiestamente falsas. Parafraseando a Martín-Sánchez (2005), en una concepción de la gramática que por lo general se limita a enumerar contextos y efectos expresivos que se confunden con el sistema abstracto que permite que la lengua funcione, el subjuntivo representa un ámbito de estudio interesante para la adquisición de segundas lenguas (ASL¹) por los numerosos problemas epistemológicos que plantea. No se trata de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español. Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical debería estar supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo.

¹ En la literatura de la especialidad se ha acuñado y establecido el término ASL. Sin embargo, aún no se establece un término para “adquisición de lenguas extranjeras”; es debido a esta razón que, en determinados contextos, utilizamos “segunda lengua”, “lengua extranjera” y “L2” de manera equivalente. Sin embargo, reconocemos la diferencia técnica entre estos términos.

2.1. Algunas dificultades de enseñanza-aprendizaje del modo subjuntivo español como lengua extranjera

En ASL se ha discutido desde distintos enfoques teóricos la posibilidad de establecer un modelo del sistema de desarrollo gramatical que siguen los estudiantes de una lengua dada, tanto en adquisición natural como en la sala de clases. La exploración de un orden de adquisición de las lenguas puede ser de gran utilidad para esclarecer la dificultad de adquisición de ciertas estructuras en una L2. Sin embargo, estudios lingüísticos de este tipo no abundan en la adquisición del español como lengua extranjera.

En la adquisición de la lengua materna en los niños existe un orden consistente y esto ha generado gran interés en los estudiosos de la ASL. Se han destinado grandes esfuerzos para someter a prueba la “hipótesis de la identidad”, que sostiene que la adquisición de la L1 y una L2 se ciñen a los mismos patrones (Dulay y Burt 1974). El orden de adquisición en ASL a menudo se asemeja a aquél encontrado en la adquisición de la L1 y pueden tener causas neurológicas comunes; sin embargo, esto no ha sido confirmado, esencialmente porque las circunstancias cognitivas y afectivas de quienes aprenden una L2 son diferentes a las de quienes adquieren una L1.

2.1.2. Estudios de Biber, Davies, Jones y Tracy-Ventura

Para los estudiantes de español como lengua extranjera, la adquisición del subjuntivo y su significado continúa siendo uno de los obstáculos para el éxito. Los expertos han sostenido durante mucho tiempo que el input que los estudiantes escuchan o leen sobre el subjuntivo tal vez sea relativamente bajo. Instrumentos de corpus nos pueden proporcionar un cálculo realista de la proporción relativa de las formas verbales que los estudiantes enfrentan en el subjuntivo.

Un corpus del español de Biber et al. (2006) contiene una muestra de más de 21 millones de palabras habladas y escritas por hablantes nativos de español en una amplia gama de registros. Los datos indican que la proporción de formas

del subjuntivo que producen los hablantes nativos es pequeña en comparación con otros paradigmas o conjugaciones, tales como el presente, el pretérito indefinido y el imperfecto del modo indicativo. Este análisis muestra que el subjuntivo, ya sea en presente o en imperfecto, alcanza sólo el 7,2% de todas las formas verbales. Esta perspectiva no incluye los aspectos sociolingüísticos del subjuntivo, que cuentan con cierta valoración entre muchos hablantes de español y sirve de marcador de algunas variables, como por ejemplo nivel de educación (Lynch 2000, Silva-Corvalán 1994).

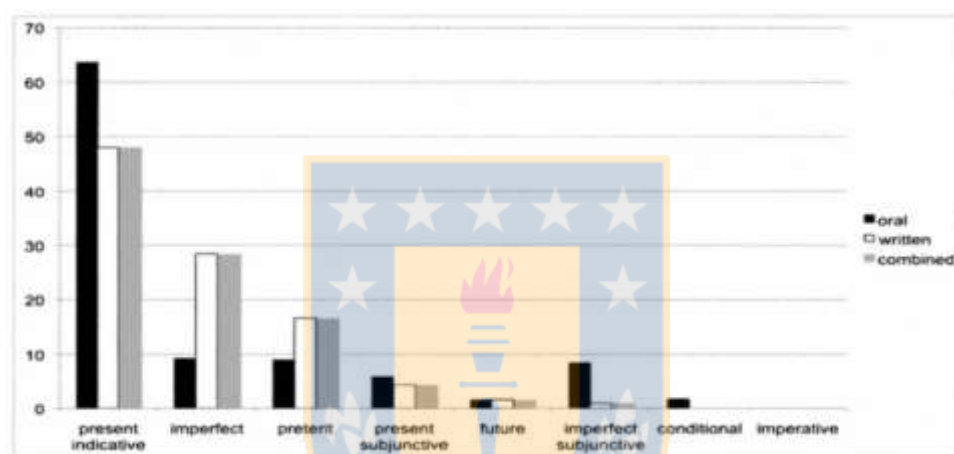


Figura 1. Frecuencia de las formas verbales en el Corpus del español por tiempo y modo (Biber et al., 2006).

Sobre la base del estudio de Biber et al. (2006) se afirma que una de las mayores dificultades de la enseñanza-aprendizaje del modo subjuntivo español en ELE reside en que tiene una frecuencia de uso relativamente baja.

2.1.3. Bajo valor comunicativo del modo subjuntivo español

Por otra parte, la investigación ha demostrado que las connotaciones del subjuntivo tienen un valor comunicativo bajo (Farley 2004b; Haverkate, 2002; VanPatten 1997). Su modalidad es difícil de descifrar en actividades auditivas o de lectura. Además, el modo de muchos verbos no es fácilmente notorio para los estudiantes, a pesar de que las llamadas formas irregulares (sepa, venga, etc.)

pueden resultar particularmente notorias en etapas tempranas del aprendizaje (Gudmestad 2006). Adicionalmente, Montrul (2008) demuestra que *heritage speakers* (hablantes de una lengua que adquieren de manera incompleta, en el seno familiar habitualmente) de español son mucho más vulnerables a la atrición del modo subjuntivo que a la del indicativo en sus pretéritos indefinido e imperfecto. Si el subjuntivo es vulnerable en la competencia de este tipo de hablantes de español, no es de sorprenderse que sea particularmente difícil de adquirir por estudiantes de español como L2. Esta situación se dificulta aún más cuando se trata de una característica lingüística que no encuentra un correlato fácilmente transferible desde la L1, cuando es necesario establecer un mapeo específico entre formas morfológicas y categorías abstractas.

La dificultad de tratamiento del subjuntivo en ELE nos obliga a considerar dos principios clave. En primer lugar, modo y modalidad son dos fenómenos distintos. La modalidad es cualquier expresión léxica de compromiso con el valor de verdad de un enunciado. Adverbios como “quizás”, verbos como “insistir” y adjetivos como “imposible” pueden conllevar el grado en que un hablante concibe si una oración es verdadera, y en ese sentido estas palabras expresan modalidad. El modo, por otra parte, es la representación inflexional de la modalidad. El modo subjuntivo, como ya indicáramos, a menudo es un reflejo redundante de la modalidad expresada en otra parte de una oración, normalmente en la cláusula principal de oraciones que contienen una cláusula nominal o adjetiva o en la conjunción de oraciones que contienen una cláusula adverbial.

2.1.4. El concepto de “sincronía”

El concepto de *timing* (“sincronía”, la traducción es nuestra), de Lightbown, (1999) se refiere al momento en que se puede promover de manera más eficiente la adquisición de una segunda lengua. La investigación ha demostrado que los alumnos se benefician de una intervención enfocada en formas lingüísticas que son propias de la etapa siguiente en su adquisición de una segunda lengua, en tanto que la intervención dirigida a etapas demasiado anteriores o posteriores al

nivel de desarrollo lingüístico en la segunda lengua de los alumnos resulta ser confusa o irrelevante (Pienemann 2005). La hipótesis de la "aprendibilidad" postulada por Pienemann (2005, 2011) considera apropiado identificar la etapa del desarrollo lingüístico en que se encuentran los alumnos y apuntar a la siguiente etapa creando o seleccionando el material apropiado para la intervención.

Isabelli and Nishida (2005) también expresan que los estudiantes deben estar en un punto de su desarrollo lingüístico en el que puedan producir de manera confiable cláusulas subordinadas en lugar de depender de estrategias paratácticas o servirse excesivamente de la coordinación.

Por lo tanto, es probable que la ineficacia general de la enseñanza del subjuntivo español como lengua extranjera bien pudiera resultar de la suposición de que, cuando comienza a enseñarse este modo, los estudiantes ya pueden procesar y generar una sintaxis compleja. Sin embargo, Collentine (2010) demuestra que cuando a los estudiantes se les comienza a enseñar el subjuntivo su sintaxis española es aún inmadura. Collentine indica que antes de que puedan seleccionar el modo verbal de la manera que lo hacen los hablantes nativos de español, los estudiantes anglófonos de ELE deben alcanzar una etapa determinada de madurez sintáctica (es decir, no pueden seleccionar el modo en cláusulas subordinadas sino hasta que puedan producir cláusulas subordinadas de manera confiable, por ejemplo, como es necesario hacerlo en la determinación del pretérito indefinido e imperfecto).

Sin embargo, en la actualidad las etapas de desarrollo lingüístico para una L2 que se han identificado sólo cubren una pequeñísima fracción del inglés y aun mucho menos de otras lenguas. Aunque el valor de ciertos tipos de intervención parece ya ampliamente aceptado e indica que el foco en las formas lingüísticas es a menudo beneficioso y en ocasiones necesario, el problema de la sincronía de la atención a la forma ha sido muy poco investigado y sólo ha sido descrito en términos de las secuencias de desarrollo que Pienemann, Johnston y Brindley elaboraron para el inglés en 1988.

Para el caso específico del Español como Lengua Extranjera, los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en Nivel B1, del bloque de usuario independiente, indican:

“Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; cuando sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; cuando es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal y cuando puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.” (p. 26).

Específicamente para las habilidades de lectura, producción oral y escrita, los descriptores señalan:

Comprensión de lectura B1:

“Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.” (p. 30).

Expresión oral B1:

“Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.” (p. 30).

Expresión escrita B1:

“Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.” (p. 30).

Ateniéndonos a estos descriptores, observamos que la habilidad de describir experiencias en pasado, narrar una historia o relato, la trama de un libro, etc., implica el conocimiento de los aspectos perfectivo e imperfectivo expresados por los pretéritos indefinido e imperfecto, respectivamente, del modo indicativo en español. Por su parte, la capacidad de expresar sueños, esperanzas, ambiciones, impresiones y reacciones personales requiere el conocimiento de la representación inflexional de la modalidad subjuntiva que señala una ausencia de compromiso con el valor de verdad de un enunciado, lo cual entraña participación de los niveles semánticos y pragmáticos de la lengua, habitualmente en contextos de subordinación.

El presente del modo subjuntivo y los pretéritos indefinido e imperfecto del modo indicativo constituyen dos de los mayores desafíos para estudiantes de ELE incluso en un nivel avanzado. En los descriptores del MCER apreciamos que las estructuras involucradas en tales desafíos confluyen transitoriamente en el nivel B1: describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones; narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.

El MCER no proporciona los contenidos gramaticales incluidos en cada nivel; no obstante, apreciamos en la descripción del nivel A2 que la adquisición y el uso de los pretéritos indefinido e imperfecto (“sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado”) se describen en el nivel inmediatamente anterior (A2) a aquel en el que se describen la adquisición y el uso del presente de subjuntivo, (B1). En esta descripción se basa el criterio de selección de los sujetos de nuestro estudio: participan sólo aquellos sujetos que demuestran sobre un 50% de uso correcto de una estructura que el MCER ubica en un nivel inmediatamente anterior a la estructura objeto de nuestra investigación.

2.1.5. La “marca” diferencial

Finalmente, en relación con la dificultad de adquisición de las formas lingüísticas objeto de esta investigación, otro de los conceptos considerados en nuestro estudio es el de *marca tipológica* desarrollado por Greenberg en 1966. La idea

detrás del concepto indica que las oposiciones entre ciertas representaciones lingüísticas no son simplemente opuestos polares, sino que indica, más bien, que un miembro de una oposición lingüística es privilegiado respecto de otro cuando tiene una distribución más amplia, tanto dentro de una lengua como también entre varias lenguas. Denominar “marca” a esta oposición es la forma de operacionalizar esa condición: el miembro con mayor distribución se designa como “no marcado”, con lo cual se indica que es más básico y más natural y frecuente que el otro miembro, definido como “marcado”.

Sobre la base de esta caracterización, Eckman (1977) propone en su Hipótesis de Marca Diferencial que:

- Aquellas áreas de la L2 que difieran de la L1 y sean más marcadas que en la L1 serán difíciles de aprender.
- El grado relativo de dificultad de las áreas de la L2 que sean más marcadas en la L1 corresponderán al grado relativo de marca.
- Aquellas áreas de la L2 que difieran de la L1, y que no sean más marcadas que en la L1 no serán difíciles de aprender.

Desde un punto de vista morfológico, el presente del modo subjuntivo francés es más natural y frecuente, menos marcado, que el del alemán y el inglés (las tres lenguas maternas de los sujetos de nuestro estudio) en relación con el presente del modo subjuntivo español. En consecuencia, es concebible suponer a priori a modo de complemento de la HMD de Eckman que aquellas áreas de la L2 que no difieran de la L1 y sean menos marcadas no serán difíciles de aprender.

2.1.6. Evidencia empírica reciente sobre la Adquisición del Subjuntivo Español

Collentine (2010) sostiene que existen factores internos y externos que influyen en la adquisición del modo subjuntivo y la selección modal. Los factores internos se relacionan con el almacenamiento y el procesamiento cognitivo de los fenómenos lingüísticos. Los factores externos son las influencias de variables sociolingüísticas y la modalidad de enseñanza. Desde el punto de vista interno, el conocimiento del

subjuntivo y la selección modal tienen escaso desarrollo incluso después de muchas oportunidades formales de práctica (Stokes y Krashen 1990; Terrell, Baycroft, y Perrone 1987). Desde el punto de vista de la producción, la investigación indica que para poder seleccionar el modo verbal de manera similar a un hablante nativo (es decir, producir una matriz, luego una cláusula subordinada y determinar el modo de cada cláusula) tal vez sea necesario realizar un procesamiento sintáctico por etapas (Isabelli y Nishida 2005). Los estudiantes deben estar en un punto de su desarrollo lingüístico en el que puedan producir de manera confiable cláusulas subordinadas en lugar de depender de estrategias paratácticas o servirse excesivamente de la coordinación para relacionar ideas de, por ejemplo, causa y efecto. Desde un punto de vista cognitivo, este tipo de procesamiento requiere procesar información entre cláusulas (Johnston, 1995). Collentine (2010) infiere que otro factor lo constituye el hecho de que, dado que el subjuntivo se limita principalmente a cláusulas subordinadas, los estudiantes tal vez no comienzan a desarrollar conocimiento del significado del subjuntivo ni de la selección modal hasta que han alcanzado una determinada madurez sintáctica.

Adicionalmente, la adquisición del subjuntivo en todos los contextos se ve dificultada por factores sociolingüísticos externos e internos. Lee y Rodríguez (1997) y Leow (1993) sostienen que los estudiantes no notan el subjuntivo cuando se enfrentan a él en el input comprensible, lo cual es consistente con la afirmación de VanPatten (1997) de que los estudiantes no prestan atención a las propiedades formales de la lengua cuando están concentrados en procesar significados, especialmente cuando la estructura en cuestión tiene un valor comunicativo bajo. La instrucción del procesamiento (o instrucción basada en el procesamiento) se define como aquel tipo de instrucción que se centra en la forma según el modelo propuesto por VanPatten (2004) y se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes conectan formas gramaticales y su significado. VanPatten sostiene que el procesamiento del input que proporciona la mera exposición al input que se entrega en una sala de clases es insuficiente para producir precisión en la adquisición de una L2 y sugiere que la solución a este problema consiste en enseñar a los estudiantes a procesar ese input para facilitar la adquisición de la

gramática subyacente, lo cual implica obligar a los estudiantes a reconocer la gramática en el input. Existen tres componentes básicos en esta instrucción del procesamiento:

1. A los estudiantes se les deben proporcionar explicaciones gramaticales.
2. A los estudiantes se les alerta sobre los problemas que pueden encontrar en el input, en particular aquellos problemas producidos por diferencias entre la gramática de la L1 y L2.
3. Los estudiantes deben realizar ejercicios en los que necesiten entender la estructura en cuestión para comprender el significado.

En relación con los efectos de la instrucción en el subjuntivo, Farley (2004b) presenta investigación que indica que la instrucción del procesamiento es mejor que sólo input estructurado (fragmentos de discurso intencionalmente manipulados para que sean portadores de significado) para facilitar el conocimiento del subjuntivo y las habilidades de selección modal. La instrucción del procesamiento y el input estructurado son similares en que ambos se orientan al input y al establecimiento de conexiones significativas de los alumnos con las estructuras que estudian. Son diferentes en que la instrucción del procesamiento anticipa cómo los estudiantes probablemente procesarán de manera equivocada la estructura en estudio en tareas auditivas o de lectura. Es de particular importancia dar sugerencias a los estudiantes sobre cómo procesar el subjuntivo (las actividades deben ser precedidas por información explícita sobre el procesamiento requerido). Farley (2004a) presenta resultados que muestran que la selección modal mejora sustancialmente cuando se combina input estructurado con estrategias de procesamiento de las formas de subjuntivo. En otras palabras, el bajo valor comunicativo del subjuntivo se beneficia mucho de estrategias de enseñanza que muestran la manera en que ese modo contiene ciertas modalidades. Farley (2004a) demuestra que la instrucción del procesamiento puede anular deficiencias sintácticas que puedan tener los estudiantes y así lograr que interpreten y produzcan la estructura con un alto grado de precisión estable en

el tiempo. Al presentar a los estudiantes formas del subjuntivo sintácticamente estratégicas en contextos significativos, la instrucción puede llevar a incrementos sostenidos de la precisión en la selección modal.

Gudmestad (2008) proporciona evidencia de que en tareas de producción la dificultad de los estudiantes en la selección modal depende de la naturaleza de la tarea que enfrentan. Demuestra que los errores en el subjuntivo aumentan cuando los estudiantes deben producir varias partes de una oración que implican selección modal, y proporciona así apoyo a la *Hipótesis de la Deficiencia Sintáctica* (Caramazza y Brendt, 1985). Cuando los estudiantes hablan libremente en monólogos, usan mucho menos formas subjuntivas que cuando sólo deben producir una forma verbal en una cláusula subordinada. Geeslin y Gudmestad (2008) compararon la conducta de selección modal de estudiantes en una entrevista y en tareas escritas contextualizadas para que los estudiantes optaran por el indicativo o el subjuntivo. El análisis de sus resultados arroja que los estudiantes consideran una gama más amplia de factores en la tarea escrita que en la entrevista. En la tarea escrita las características lingüísticas de una categoría semántica de una cláusula principal y la noción de futuridad predijeron el uso del subjuntivo, mientras que en la entrevista la categoría semántica fue el único predictor de subjuntivo. Gudmestad va más allá de centrarse en los efectos del tipo de tarea en la selección modal para comprender las asociaciones lingüísticas de los estudiantes con el subjuntivo. Gudmestad (2006) examinó los factores léxicos y gramaticales que predicen el uso del subjuntivo y nos entrega ideas de la manera en que el subjuntivo es integrado al sistema de la interlengua. Descubrió que para los estudiantes de nivel intermedio sólo las formas irregulares predecían el uso de subjuntivo, mientras que para estudiantes avanzados, lo hacían las formas irregulares y los verbos de volición. Esto implica que los estudiantes incorporan el subjuntivo inicialmente sólo al sistema verbal (es decir, lo consideran como una conjugación más sin ningún valor comunicativo). A medida que progresan, el subjuntivo acumula características léxicas (y tal vez semánticas). Es interesante notar que en la investigación de Gudmestad las referencias temporales (de futuridad) y la noción de hipótesis resultaran ser predictores pobres del

subjuntivo en estudiantes de todos los niveles, lo cual indica que las clases léxicas guían a los estudiantes en la selección modal durante un tiempo considerable. Collentine et al. (2002) indican que a medida que los estudiantes avanzan en su comprensión de cuándo usar el subjuntivo muestran mayores signos de selección modal y evidencian más instancias de subjuntivo (usado erróneamente) en cláusulas principales. Un descubrimiento aparentemente insignificante merece mención aquí. Al observar atentamente sus datos de ELE, Buckwalter (2001) sugiere que el uso incorrecto del subjuntivo puede deberse a un problema de reducción vocálica más que a una selección modal incorrecta. Dado este descubrimiento, dado que las formas irregulares del subjuntivo resultan ser particularmente notorias para los estudiantes, y dado que en el área de la ASL actualmente no se considera el rol del desarrollo fonológico durante la adquisición de una L2, podemos afirmar que tenemos mucho que aprender sobre los efectos del desarrollo fonológico del español en el procesamiento del modo, del input y de la producción de los estudiantes.

También se ha descubierto que, incluso cuando los estudiantes se exponen al subjuntivo en contextos de inmersión auténticos, la adquisición del subjuntivo y las habilidades de selección modal rara vez están garantizadas. Dos estudios recientes realizados en países extranjeros hispanohablantes informan que las habilidades sintácticas mejoran y que la mejoría en la selección modal es evidente, aunque no sobresaliente. Isabelli y Nishida (2005) compararon las habilidades de selección modal de estudiantes que habían estudiado español en el extranjero y en Estados Unidos. Después de 4 meses, el grupo del extranjero producía más subordinación y selección modal más precisa (con una precisión de entre 40% y 60%). Isabelli and Nishida (2005) también sostienen que estudiar en el extranjero puede llevar a los estudiantes más allá del nivel pre-sintáctico. Velasco-Zárate (2006) examina hablantes de cursos de inmersión prolongada en ELE cuyas lenguas maternas eran inglés y japonés. En ambos casos, cuando la L1 carecía de una característica de la L2, los participantes del estudio malinterpretaban varias oraciones en español. Velasco-Zárate (2006) sugiere que, dado que el inglés no tiene características comparables a las del subjuntivo

español, las malinterpretaban en oraciones de relativo. Cheng y Mojica-Díaz (2006) descubrieron que la enseñanza formal en contextos extranjeros casi no tenía efecto en el uso del subjuntivo de los estudiantes, aunque sí favorecía su habilidad para formar argumentos más consistentes (sintaxis más compleja). Finalmente, Isabelli (2007) demostró que, en el caso de estudiantes con estudios en el extranjero, la enseñanza explícita del subjuntivo es muy beneficiosa y sugiere que un período en el extranjero ayuda a estos estudiantes a producir sintaxis compleja.

2.1.7. Desafíos actuales de la investigación para comprender la adquisición del subjuntivo

Existen varias áreas de investigación que merecen atención. Los investigadores tienen suficientes razones para examinar las siguientes áreas en relación con el desarrollo del subjuntivo y la adquisición de sintaxis compleja: el rol de la transferencia desde la L1, la pragmática del discurso del subjuntivo, la fonología, características léxicas y gramaticales que puedan predecir el uso del subjuntivo, y los efectos o el rol de estudios en el extranjero.

Cuando el campo de la adquisición de segundas lenguas comenzó a madurar a comienzos de la década de 1980 (por ejemplo, con el uso del análisis de errores, el estudio del *syllabus* interno de los estudiantes) el rol de la transferencia desde la L1 a la L2 en la adquisición de una L2 fue relegado a un segundo plano, principalmente porque las perspectivas provenientes del conductismo de Skinner no explican bien los procesos de adquisición de lenguas. Sin embargo, perspectivas más modernas sobre la adquisición de lenguas explican de manera intuitiva cuándo y dónde se producirá transferencia en la producción y otras conductas lingüísticas (por ejemplo, en la interpretación de enunciados). Las investigaciones que hemos revisado aquí indican que necesitamos comprender mejor por qué se produce transferencia desde la L1, particularmente cuando los estudiantes de ELE se enfrentan al modo subjuntivo español. Por otra parte, existe muy poca información sobre posibilidades de remediar esta situación, a pesar de que gran parte de la enseñanza de segundas

lenguas está diseñada para entregar estrategias que permitan obviar deficiencias innatas más allá del “período crítico”. Incluso si la hipótesis de la vulnerabilidad de la interface (Krashen, 1982) explicara por qué tan pocos estudiantes adultos de ELE adquieren el subjuntivo, todavía es necesario buscar soluciones parciales para esta dificultad psicolingüística. En relación con esto existe la observación de que el valor comunicativo del subjuntivo es tan bajo tal vez porque desempeña un rol eminentemente pragmático en la lengua, la cual se usa con una intención sobre acciones, para hablar de sus efectos o para hacer hipótesis. Realizar interpretaciones pragmáticas del input o utilizar el subjuntivo con propósitos pragmáticos similares a los de un hablante nativo resulta complejo para los estudiantes por dos razones:

En primer lugar, la habilidad para interpretar adecuadamente intenciones pragmáticas o codificar enunciados pragmáticos con propiedad requiere que los estudiantes comprendan la semántica locutiva (i.e., \pm irrealis) del subjuntivo y sus diversos significados elocutivos (coerción, ausencia de presuposición, etc.). En segundo lugar, manejar las interpretaciones pragmáticas también implica que los estudiantes puedan manejar significados entre límites de cláusulas y oraciones (Geeslin 2003). Una consideración final sobre futuras investigaciones nos lleva de vuelta al rol de la transferencia: Kasper (2001) y VanPatten (2004) indican que los estudiantes recurren a estrategias universales o de su L1 cuando enfrentan una L2, y la adopción de estrategias similares a las nativas para enfrentar una L2 se les escapan a los estudiantes en cualquier nivel de proficiencia. Si el uso adecuado del subjuntivo entrena habilidades pragmáticas, es necesario entender su relación con el desarrollo de la pragmática.

Gran cantidad de investigaciones han señalado de diversa manera que las propiedades fonológicas de esta inflexión verbal (y sus similitudes con las del presente de indicativo) confunden a los estudiantes o les impiden notar la forma en el input. Arteaga, Herschensohn, y Gess (2003) muestran la manera en que la enseñanza enfocada en la forma combinada con una sensibilización de los estudiantes hacia la fonología de la concordancia del género femenino en francés puede resultar altamente efectiva para el aprendizaje de esta estructura. Dado que

las características fonológicas del subjuntivo a menudo son tan sutiles como el uso o eliminación de una consonante (que es el caso de la concordancia adjetiva en francés), investigar la utilidad del diseño de una estrategia fonológica puede resultar de utilidad para los estudiantes. También sería provechoso realizar investigaciones que utilicen técnicas de ventanas móviles, rastreo ocular y potenciales de eventos relacionados para saber cuándo o cómo los estudiantes comienzan a notar el subjuntivo en el input escrito.

Gudmestad (2006) nos proporciona evidencia del grado en que el subjuntivo se integra a la interlengua y cómo esa integración cambia con el tiempo. Collentine y Asención-Delaney (en prensa) demuestran cómo un robusto análisis basado en un corpus que contiene los usos que los estudiantes hacen de “cópula + adjetivo” puede describir el cambio que se produce en esta estructura con el tiempo en relación con asociaciones léxicas y gramaticales. Puesto que el uso que los estudiantes hacen de la estructura cópula + adjetivo es más bien una función de factores pragmáticos (Geeslin 2003), un estudio basado en los predictores de subjuntivo dentro de un corpus grande con estudiantes en distintos niveles puede resultar revelador.

Finalmente, sabemos que los contextos de estudios en el extranjero tienen efectos diferenciales para la adquisición del subjuntivo y las habilidades de selección modal. La investigación en este sentido ha descubierto que junto con el desarrollo del subjuntivo en estos contextos se obtienen logros sintácticos mayores que los que se obtienen en contextos de sala de clases tradicionales (Isabelli and Nishida 2005). Esto puede deberse al hecho de que la ganancia en fluidez que se obtiene al estudiar una lengua en el extranjero favorece el desarrollo sintáctico de mejor manera de lo que permite la sala de clases tradicional (O'Brien et al. 2006). De ser efectivo esto, la relación entre habilidades sintácticas y de subjuntivo puede resultar tener una conexión más obvia en contextos de estudio en el extranjero. Los efectos (benéficos u otros) de los ambientes de inmersión sobre la selección modal necesitan más investigación.

2.2. Transferencia Lingüística: la L1 y la Adquisición de una L2.

Desde hace ya varias décadas se ha estudiado en detalle la transferencia lingüística. En orden cronológico, existen importantes estudios a este respecto, como, por ejemplo, los de Vildomec (1963), Gass (1983), Kellerman y Sharwood Smith (1986), Ringborn (1987), Dechert y Raupach (1989), Odlin (1989), Gass y Selinker (1992), Sjöholm (1995), Cook (2003), Jarvis y Pavlenko (2008).

El término “transferencia” se refiere a la incorporación y uso de características de una lengua conocida en el sistema de una lengua que se está aprendiendo (Gass 1983). Desde la década de 1980 se utiliza el término transferencia de manera intercambiable con el término “influencia interlingüística”, a pesar de que algunos investigadores no consideran adecuado utilizar transferencia debido a que se asocia con la noción conductista de transferencia de habilidades. Otro término que se utiliza con frecuencia es el de “interferencia”, pero éste también tiene connotaciones del conductismo y, además, plantea la desventaja de dirigir nuestra atención sólo a resultados negativos. En 1986, Kellerman y Sharwood Smith propusieron utilizar el término “influencia interlingüística” como hiperónimo neutro del fenómeno que cubre toda la gama de posibilidades en que el conocimiento de una lengua puede afectar el conocimiento y el uso de otra lengua en una persona. Este término, a pesar de su comprensibilidad, aún no se ha instalado ampliamente en la literatura especializada.

Existen modelos y marcos teóricos diseñados específicamente para estudiar la transferencia y la interacción de las lenguas en la mente (Cook 2003, MacWhinney, 2005). En esta misma línea de investigación, desde la neurofisiología se está estudiando la manera en que las lenguas se almacenan y operan en el cerebro, especialmente en el cerebro de personas que saben y utilizan más de una lengua. La investigación neurolingüística mediante el uso de tomografía de emisión de positrones (PET), la imagenología de resonancia magnética funcional (fMRI), los registros electro y magnetoencefalográficos (EEG) y los potenciales de eventos relacionados (ERP) ya han dado a conocer varios importantes descubrimientos sobre la interacción de lenguas en el cerebro

(Emmorey, 2003, Fabbro 2002, Franceschini, Zappatore y Nitsch 2003, Greene 2005, Paradis 2004, Ullman 2006). Sin embargo, esta fase en el desarrollo de la investigación sobre la transferencia no estará sólidamente consolidada sino hasta dentro de varios años más, cuando las herramientas de la investigación neurolingüística permitan una descripción más precisa de la naturaleza exacta de las representaciones morfológicas, léxicas, semánticas, sintácticas, discursivas y pragmáticas en el cerebro, y podamos entender los procesos neurolingüísticos y neurofisiológicos mediante los cuales se adquieren, almacenan y recuperan estas representaciones, junto con la manera en que las representaciones de dos lenguas diferentes se pueden asociar o incluso integrar.

La transferencia interlingüística es discernible en la producción de estudiantes de una L2 (L3, L4...) en donde algunos aspectos de la estructura (superficial o profunda) de la L1 (L2, L3...) de un hablante son sustituidos de manera constante por una forma de la L2 (L3, L4...). Se puede establecer una diferencia entre transferencia negativa (inhibidora, denominada interferencia) e transferencia positiva (facilitadora, también denominada transferencia). Es esencial no confundir 'transferencia' con 'interferencia', puesto que ésta última se refiere sólo a los aspectos negativos de la primera. La transferencia positiva facilita la adquisición de material nuevo (aunque esto no implique una ausencia total de errores, puesto que en algún punto de su desarrollo lingüístico los estudiantes pueden reemplazar el uso correcto de una característica de la L2 que se parezca a una de la L1 antes de darse cuenta de la incompatibilidad; Kellerman 1987). La transferencia negativa, (o interferencia) se puede producir cuando el patrón transferido es distinto (aunque a veces tenga una afinidad superficial) del patrón correspondiente de la L2, con lo cual se produce la emergencia de formas erróneas. Si el estudiante encuentra que la estructura diferente es difícil, puede tender a evitarla o producir una representación minimizada de ella (Schachter 1974); de este modo, los efectos de la L1 se manifiestan no en lo que el estudiante hace (es decir, en errores) sino en lo que no hace (Seliger, 1989). El evitar una estructura en este caso puede significar evitar el error. El evitar una

estructura difícil también puede dar como resultado una sobre-utilización (o sobre-producción) de otra estructura (Schachter y Rutherford, 1979).

Tanto la transferencia lingüística negativa como la positiva se pueden subdividir en interlingüística e intralingüística. El primer caso lo vemos en la influencia de la L1 sobre la L2. Sin embargo, también puede ocurrir que los errores no reflejen el patrón de la L1, sino que sean la consecuencia de transferir patrones antiguos ya internalizados de la L2 a contextos nuevos dentro de la misma L2 (sobre-generalización). La transferencia interlingüística se da en todos los niveles de la lengua y es indudablemente más común y notoria en la fonología, tanto a nivel segmental como suprasegmental.

El uso de la L1 para aprender una lengua se considera como una mera manifestación de una estrategia psicológica universal (consciente o inconsciente), una estrategia que se basa en el conocimiento existente para facilitar el aprendizaje. La L1 se debe conceptualizar debidamente como un recurso- junto con la interlengua- que los estudiantes aprovechan en el proceso de formación de hipótesis de la L2 (Schachter, 1983). A modo de apoyo de esta afirmación está el hecho que ciertos errores de transferencia se verifican en la totalidad de poblaciones que comparten la misma L1, y también por la fosilización de ciertas estructuras influidas por la L1 en la interlengua de los estudiantes (Ellis, 1994). Con la transferencia definida como un proceso psicológico, resulta obvio que se pueden transferir sólo aquellas reglas y estructuras de las que el estudiante esté consciente (Meisel 1980). Por supuesto, esto no descarta la transferencia inconsciente de otras construcciones y principios, lo cual valida la razón de ser de la toma de conciencia selectiva y de la instrucción con la lengua como interface.

Corder (1978) no utilizaba el concepto conductista de “interferencia”, tradicionalmente percibido como característica del aprendizaje, y lo incorpora a un marco cognitivo denominándolo “intercesión”, considerada como una estrategia de actuación activa por parte del estudiante. Los errores de “interferencia” pueden entonces no resultar de la transferencia negativa, sino de “préstamos”, “el uso de un ítem de una lengua- habitualmente la materna- de naturaleza léxica o sintáctica, para subsanar las deficiencias de la interlengua” (Corder, 1983). De tal

forma, la transferencia no se considera como una estrategia de aprendizaje, sino como una estrategia comunicativa, una técnica compensatoria sistemática para solucionar problemas de comunicación cuando no se tiene el conocimiento necesario (recursos adecuados en la interlengua), (Corder 1983, Ellis 1994). Mucho antes de esta conceptualización de Corder, Newmark (1966) había formulado la “hipótesis de la ignorancia”, según la cual la interferencia de la L1 refleja ignorancia y su función principal es la de salvar brechas en la competencia del estudiante.

Como lo demuestra Ringborn (1987), la transferencia es tan importante en la comprensión como lo es en la producción, en el sentido de que ambas son inherentes a todo acto de comunicación. Sugiere que la L1 constituye “conocimiento potencial” que se puede aprovechar en la decodificación (mapeo de forma a función) y en la codificación (mapeo de función a forma). Por ejemplo, la influencia de la L1 en el aprendizaje del orden sintáctico de una L2 no solo se manifiesta en la interlengua del estudiante, sino también en la recepción (interpretación) de esa L2. Ringborn (1987) sugiere que es la transferencia de comprensión la que tiene mayor probabilidad de inducir un cambio en la interlengua del estudiante.

2.2.1. Factores que influyen en la transferibilidad de algunos ítems

- El nivel lingüístico (fonología, léxico, gramática, discurso): Ellis, 1994;
- Marca: Hipótesis de Marca Diferencial de Eckman, 1977;
- Prototipicidad: Kellerman 1987;
- Distancia entre las lenguas y psicotipología: Swain y Smith, 2001, Callies 2006;
- Factores del desarrollo: Corder, 1978;
- Diferencias individuales: Jerzy Zybert, 2007;
- Factores sociolingüísticos: Tarone, 1982.

El nivel lingüístico (fonología, léxico, gramática, discurso; Ellis, 1994): es ampliamente reconocido que la transferencia es más pronunciada en el sistema

fonológico que, por ejemplo, en la sintaxis. La transferencia también es prevalente en el léxico; mientras que la adquisición del léxico parece verse facilitada si la L1 y la L2 están relacionadas, hay consenso en que la transferencia es un factor primordial a nivel del discurso, por ejemplo en lo relacionado con la prominencia tópica y la sintaxis pragmática. Ellis plantea que la razón para esperar que la influencia de la L1 sea más prevalente en la articulación, el léxico y el discurso que en la sintaxis se puede deber al mayor nivel de conciencia metalingüística de las propiedades gramaticales en la mayoría de los estudiantes, la cual podría permitirles ejercer mayor control sobre la forma lingüística en ese nivel, con lo cual se inhibe la transferencia;

Marca (Eckman 1977): de acuerdo con la Hipótesis de Marca Diferencial postulada por Eckman, las reglas esenciales de la L2 (versus las marcas periféricas, reglas idiosincrásicas), las formas y los universales menos marcados que las características equivalentes en la L1 se pueden considerar más transferibles. Según Eckman, las áreas de dificultad que un estudiante de una L2 tendrá pueden predecirse mediante la comparación sistemática de la L1, la L2.

Prototipicidad (Kellerman 1987): Kellerman sostiene que los estudiantes tienen percepciones de las estructuras de su propia lengua que influyen en lo que transfieren, reflejando en ello sus ideas de lo que consideran prototípico o semánticamente transparente en su L1. Otro fenómeno relevante a este respecto es la noción de Kellerman de transferibilidad de estructuras, la cual presupone que la percepción de una construcción de la L1 como posible en la L2 se determina por su supuesto status en la L1 y es inversamente proporcional a su “marca psicolingüística” (es decir, su rareza o singularidad percibida, su opacidad estructural o semántica, o su excepcionalidad en cualquier otro aspecto).

Distancia entre las lenguas y psicotipología (Swain y Smith, 2001): la distancia real entre las lenguas es un factor en la transferencia positiva y negativa. Por ejemplo, finlandeses que hablan sueco y aprenden inglés cuentan con ventajas en comparación con finlandeses que sólo hablan finlandés, aunque los últimos manifiestan menos transferencia negativa. Así, donde la L1 del estudiante tiene una característica equivalente a la de la L2, el aprendizaje por lo general se

facilita. Sin embargo, la distancia percibida entre las lenguas puede ser de mayor importancia. El concepto de psicotipología como factor no estructural que juega un rol en la transferencia denota la noción que percibe el estudiante de la cercanía entre la L1 y la L2. De tal manera, los hablantes de lenguas que no se relacionan entre ellas se enfrentarán a problemas que surgen de la dificultad intrínseca de las estructuras de la L2, a menos que opten por evitar esas estructuras. Evitar ciertas estructuras también puede deberse a la inesperada similitud entre la L1 y la L2 (Callies 2006), como lo verifica la tendencia entre hablantes de alemán que aprenden inglés a evitar verbos en posición final en inglés, estructura que es endémica en su L1, y a favorecer, en cambio, el patrón SVO que es prototípico del inglés. En general, se experimenta mayor interferencia cuando existen similitudes entre estructuras equivalentes en dos lenguas, habitualmente en estrecha relación, que en el caso en que éstas son muy diferentes; las equivalencias rara vez son exactas, pero los estudiantes tienden a suponer una congruencia mayor que la real y transfieren patrones a formas y usos que de hecho no son paralelos.

Factores del desarrollo (Corder, 1978): mientras que la concepción de la interlengua como un continuum en constante reestructuración con la L1 como punto de partida sugería que la transferencia sería más evidente en estados incipientes del desarrollo lingüístico, algunos errores de transferencia sólo aparecen en etapas posteriores de ese desarrollo; las posibilidades de transferencia aumentan a medida que aumenta el conocimiento de la L2. Asimismo, aunque la influencia de la L1 se hace más notoria, algunos errores de transferencia disminuyen.

Diferencias individuales (Jerzy Zybert, 2007): personalidad, edad, por ejemplo. El sistema de la L1 de los jóvenes puede no ser lo suficientemente robusto para influir en la L2 de manera considerable. Los jóvenes, además, aceptan con mayor facilidad las diferencias y se ha verificado que los adolescentes, por ejemplo, pasan por períodos de mayor transferencia en la etapa de rebeldía y rechazo a las correcciones de los profesores.

Factores sociolingüísticos (Tarone, 1982): desde una perspectiva micro sociolingüística, Tarone sostiene que los estudiantes tienden a producir una mayor

incidencia de formas cuidadas de la L2 en el habla monitoreada, más que en producciones espontáneas de estilo vernáculo, aduciendo que prestan más atención a la forma en que usan la lengua y es probable que hagan uso de todos sus recursos, incluyendo su conocimiento de la L1. También existe evidencia de que la transferencia es más endémica en ambientes naturales que en la sala de clases (Ellis, 1994). Desde una perspectiva macro sociolingüística, Odlin (2007) sugiere que en ambientes de sala de clases, donde la preocupación es mantener el buen nivel de la lengua, los interlocutores usan mayor precisión gramatical, se apegan a las normas de la L2 y pueden estigmatizar las formas de la L1. Ellis (1994) retoma las mismas ideas de la siguiente manera: “si el contexto social requiere atención a normas externas (manifestadas en textos de estudio o el profesor), se evitará la transferencia negativa, pero, por ejemplo en la conversación libre, los estudiantes pueden recurrir con mayor libertad a su L1, si esto ayuda a la comprensión y promueve respuestas afectivas positivas.

2.2.2. Influencia de la L1 en la duración de la adquisición

La transferencia no es el único efecto de la influencia interlingüística en el proceso de aprendizaje: existen otros aspectos de la variación y diferencia entre estudiantes atribuibles a su procedencia lingüística. Existe el peso de la evidencia de que la similitud entre lenguas acelera la progresión del desarrollo y que los estudiantes se encuentran un peldaño más arriba en la escala de ese desarrollo gracias a la ayuda de la L1 (Cazden et al. 1975; Kellerman 1987; Larsen-Freeman y Long 1991). La situación inversa también es posible la presencia de un patrón en la L1 del estudiante puede prolongar la etapa de desarrollo de la L2 caracterizada por el uso de ese patrón y frenar el progreso de la adquisición. De tal forma, la adquisición se puede ver afectada cuando un patrón o estructura universal y transitoria que surge en forma natural en la interlengua inicial coincide con un patrón o estructura de la L1. Es así que un patrón que corresponda a la interlengua universal puede acelerar o retrasar la ASL, dependiendo de si la equivalencia corresponde a un patrón que aparece ya sea tarde o temprano, respectivamente.

2.2.3. Evidencia empírica de la investigación sobre transferencia

Se presenta a continuación una síntesis de la evidencia empírica más importante entregada por la investigación sobre la transferencia con anterioridad a 1990 y que constituye las bases del resurgimiento por el actual interés en el tema:

1. Los errores no son el único resultado de la transferencia. Las consecuencias de la transferencia en muchos casos son positivas (Ard y Homburg, 1983; Ringborn, 1987). Además, las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2 a menudo no llevan errores per se, sino a una producción general disminuida (Schachter, 1974) o a una sobreproducción (Schachter y Rutherford, 1979). Por otra parte, la transferencia en ocasiones se manifiesta en la preferencia de los estudiantes por utilizar ciertas estructuras de la lengua en lugar de otras cuando más de una opción es posible en la L2 (Dagut y Laufer, 1985).

La transferencia puede afectar no sólo el ritmo y el logro final de adquisición de una L2; también puede afectar las vías de adquisición, o las etapas y secuencias por las que pasan los estudiantes a medida que adquieren competencia en la L2 (Schumann, 1979; Stauble, 1984).

2. Contrariamente a lo que plantea la hipótesis del análisis contrastivo (Lado, 1957; Wardhaugh, 1970), las diferencias entre la L1 y la L2 no necesariamente producen dificultad o transferencia. Por el contrario, las diferencias fácilmente perceptibles a menudo hacen que las estructuras de la L2 sean más fáciles de adquirir. Asimismo, son las similitudes, más que las diferencias, entre la L1 y la L2 las que con mayor frecuencia hacen que los estudiantes realicen asociaciones o identificaciones interlingüísticas entre estructuras de la L1 y la L2 (Odlin, 1989; Weinreich, 1953; Andersen, 1983).
3. La transferencia no disminuye linealmente a medida que aumentan la competencia y la proficiencia en la L2. Aunque algunos errores de

transferencia sí tienden a disminuir cuando aumenta la proficiencia en la L2, en muchos otros casos la transferencia aparece sólo en etapas posteriores cuando el estudiante ha aprendido lo suficiente de la L2 para reconocer las similitudes entre la L2 y la L1. (Ard y Homburg, 1983).

4. La transferencia no sólo puede producirse desde la L1 hacia la L2 (transferencia directa), sino también desde una L2 hacia una L3, y desde una L2 a la L1 (transferencia reversa, Odlin, 1989)
5. La transferencia interactúa con otros factores que, en conjunto, determinan la transferibilidad de una determinada estructura en un contexto dado. Algunos de los factores, además de los ya mencionados anteriormente, que afectan la transferibilidad son la edad del estudiante, (Zobl, 1983), la percepción de la distancia entre las lenguas (relación tipológica) que el estudiante conoce (Ringborn, 1987), y el grado en que la transferencia coincide con secuencias de desarrollo y principios universales del aprendizaje (Andersen, 1983; Gass, 1983; Schumann, 1979; Zobl, 1980).
6. Los efectos de la transferencia no se limitan a formas lingüísticas, tales como la estructura fonológica o morfológica de una palabra o la estructura sintáctica de una cláusula. La transferencia también se extiende a los significados y funciones que los usuarios de una lengua asocian con aquellas formas. Los efectos de la transferencia se extienden, además, más allá de las formas y significados y llegan a incluir la manera en que la lengua se usa para llevar a cabo funciones pragmáticas como, por ejemplo, pedir excusas o rechazar una invitación (Olshtain, 1983; Takahashi y Beebe, 1987).
7. Las diferencias individuales entre los estudiantes pueden llevar a diferencias individuales en el tipo y grado de transferencia que presentan. Por ejemplo, Odlin (1989) realizó estudios que sugieren que la ansiedad y la aptitud pueden producir diferencias individuales en la actuación de los

estudiantes, incluyendo transferencia relacionada con el acento que presentan y el grado en que evitan ciertas estructuras de la L2.

Para muchos investigadores, estos descubrimientos han desechado la idea de que la transferencia carece de interés. Específicamente, la experiencia ha demostrado que la transferencia no se puede caracterizar sólo como una actuación basada en los hábitos, como un retroceso a la L1, o como un proceso mecánico de traspaso lingüístico de una lengua a otra. Por el contrario, estos descubrimientos han puesto de manifiesto que la transferencia es un fenómeno cognitivo altamente complejo que a menudo se ve afectado por las percepciones, las conceptualizaciones, las asociaciones mentales y las opciones individuales de los estudiantes.

2.2.4. Avances recientes sobre la transferencia: nuevas áreas de investigación

Los avances recientes sobre la transferencia constituyen la continuación de descubrimientos clásicos y reconocen más tipos de transferencias, mayores restricciones y más formas en las que las lenguas que una persona conoce pueden interactuar entre sí. Estos avances se han realizado en un marco de avances teóricos generales en ámbitos de la lingüística, la psicología, el bilingüismo y la adquisición de segundas lenguas.

El primer y probablemente más importante avance en el área de la investigación sobre la transferencia es el creciente reconocimiento de la importancia de la relatividad lingüística, o de la hipótesis de Sapir-Whorf para el estudio de la transferencia. La interpretación errónea de los argumentos de Sapir y Whorf proviene de investigadores monolingües que han supuesto que la teoría describe un contexto en el que hablantes monolingües difieren entre sí porque están atrapados en las estructuras de pensamiento que les proporciona su lengua. Sin embargo, este sesgo monolingüe no proviene de Whorf, uno de los pioneros en reconocer la importancia de la conciencia multilingüe y en sostener que “restringir el pensamiento a patrones monolingües es perder el propio

pensamiento de manera irrecuperable” (Whorf, 1956). La hipótesis de Sapir y Whorf (o principio del relativismo lingüístico) sostiene que la estructura de una lengua afecta la manera en que un hablante conceptualiza el mundo. Incluye dos versiones: una versión fuerte, que sostiene que la lengua determina el pensamiento y que las categorías lingüísticas limitan y determinan las categorías cognitivas; una versión débil, que sostiene que las categorías lingüísticas y el uso influyen en el pensamiento y en ciertos tipos de comportamientos no lingüísticos.

En 1954, Roger Brown y Eric Lenneberg, entre otros, critican el principio de relativismo lingüístico, lo reformulan y lo denominan formalmente “Hipótesis de Sapir y Whorf”. Realizan experimentos sobre la percepción de colores entre hablantes de lenguas distintas que clasifican los colores de maneras diferentes. Los investigadores concluyen a partir de sus experimentos que la correlación entre la disponibilidad de términos para colores y la facilidad con que se recordaban los colores en esas lenguas se relacionaba con características focales propias de los colores que los hacía más o menos codificables y no con efectos de relatividad lingüística. Sin embargo, las interpretaciones inferidas por Brown y Lenneberg se consideran erróneas también porque no consideran que Whorf en el principio de relativismo no se refería a la traducibilidad de ítems léxicos sino más bien a la forma en que el uso habitual de una lengua influye en el comportamiento. Por otra parte, desde fines de la década de los 80 estudiosos de la relatividad lingüística han revisado los efectos de diferencias en categorizaciones lingüísticas y han descubierto relatividad no solo en el campo de la percepción de los colores, sino también en la percepción espacial y temporal, así como también en el uso social de la lengua, evidencia que presta apoyo particularmente a la versión débil del principio de relativismo lingüístico de Sapir y Whorf.

Un segundo avance teórico de importancia que ha ganado gran aceptación es el marco de la multicompetencia propuesto por Cook (2003). Su teoría plantea que las personas que saben más de una lengua tienen un estado mental distinto que no es equivalente al de dos sujetos monolingües. Grosjean (2004) ha presentado argumentos similares que sostienen que un sujeto bilingüe no es la suma de dos sujetos monolingües, sino un hablante-oyente específico con un

sistema lingüístico distinto, pero completo. Las competencias de este hablante oyente se desarrollan en la medida que lo requieran sus propias necesidades y la de su ambiente. Esta posición es ampliamente aceptada en la actualidad (Bhatia y Ritchie, 2004). Investigaciones recientes sobre el bilingüismo y la ASL desafían la noción de que la competencia en la L1 es estática, estable, y demuestran que es un fenómeno dinámico que puede estar sujeto a influencia de una L2 o incluso a atrición (pérdida de características) de la L1, como ha quedado demostrado en investigaciones sobre tareas metalingüísticas y de actuación y procesamiento (Cook, 2003; Pavlenko, 2000, 2008; Schmid, 2002; Schmid et al., 2004).

Un tercer avance de importancia es la reciente proliferación de modelos y teorías de la memoria bilingüe, el procesamiento lingüístico bilingüe y el léxico mental bilingüe. Entre las de alcance más ambicioso se encuentran las teorías sobre la memoria bilingüe presentadas por Schrauf y colegas, que intentan describir el funcionamiento general de la memoria episódica y autobiográfica bilingüe, prestando particular atención a la interacción entre lenguaje y memoria (Schrauf, 2000, 2002; Schrauf y Rubin, 2003, 2004; Schrauf y Durazo-Arvizu, 2006; Schrauf, Pavlenko y Dewaele, 2003). Igualmente ambiciosos en alcance son los modelos de procesamiento del lenguaje, que intentan integrar los diversos niveles lingüísticos que participan en la comprensión y producción de la lengua. Los modelos se pueden subdividir en tres categorías: modelos psicolingüísticos (De Bot, 2004b; Levelt, 1989; Kroll Y Tokowicz, 2005), modelos conexionistas (Dong, Gui y MacWhinney, 2005) y modelos de activación-inhibición (Green, 1998; Paradis, 1993). Estos modelos tratan de explicar las maneras en que los niveles de activación o pesos asignados a conexiones específicas permiten que los hablantes seleccionen las lenguas y produzcan mensajes coherentes. Los más especializados son los modelos psicolingüísticos del léxico mental (Kroll y De Groot, 1997). Pocos de estos modelos se han ocupado de la transferencia per se, con excepción, sin embargo, de los de Dong, Gui y MacWhinney, 2005; Paradis, 2004; y Su, 2001.

Recientemente ha comenzado a aparecer evidencia que señala que la transferencia también se produce desde la L2 hacia la L1 (Jarvis y Pavlenko

2008). Se trata de casos en los que queda claro que ésta no es sólo un mecanismo de apoyo en la L1 cuando se carece de información sobre la L2. La situación está conformada por una compleja interacción entre la influencia interlingüística y los principios naturales de la ASL que nos obligan a replantearnos lo que sabemos sobre la transferencia desde la L1 a una L2.

Nueve teorías presentadas en “Teorías en Adquisición de Segundas Lenguas” de Bill VanPatten y Jessica Williams (2007) conceden diversos roles a la L1 en sus explicaciones sobre la adquisición de segundas lenguas. Dos de estas teorías le conceden un rol privilegiado a la L1:

La teoría de la Inducción Autónoma le otorga un status privilegiado a la L1 en la adquisición de segundas lenguas en el sentido de que le concede al conocimiento de la L1 la función de filtro durante el procesamiento sintáctico que opera automáticamente (sin detenerse) en el procesamiento momento a momento del input de la L2. Este filtro sólo deja de funcionar en ocasiones en que se producen fallas del procesamiento e interviene el dispositivo de adquisición de lenguas.

La teoría del CREED Asociativo-Cognitivo también le dedica un lugar privilegiado a la L1 en la adquisición de segundas lenguas, pero lo hace sobre la base de una fundamentación que nos recuerda la teoría conductista: “La atención aprendida en función de la L1 limita la absorción (intake) del input de la L2, con lo cual se restringe el estado final de la adquisición de una segunda lengua” (Ellis, 1994). Según esta teoría, como resultado de los primeros años de desarrollo, experiencia y socialización, las neuronas quedan sintonizadas y comprometidas con la L1, y cualquier aprendizaje de una lengua posterior (ya sea segunda, extranjera o de algún otro modo adicional a la L1) es sesgado por esta *atención aprendida*. El marco de referencia de esta teoría sostiene que a los seres humanos nos resulta muy difícil cambiar hábitos y rutinas que nos son útiles. Es como si con la linterna de nuestra L1 estuviéramos alumbrando y buscando en el lugar equivocado pistas de lo que se supone debemos aprender ahora de una L2. Algunas pistas son frecuentes y lo suficientemente sobresalientes, redundantes y significativas para lograr la atención necesaria después de cierta exposición

suficiente a la L2. Es posible que las pistas más sutiles, sin embargo, permanezcan fuera del haz de nuestra linterna, y tal vez de manera irreparable.

El lugar de la L1 en las otras teorías tiene orientación psicológica y es más modesto.

2.3 Feedback Correctivo y Adquisición de Segundas Lenguas

2.3.1. ¿Qué es el Feedback Correctivo?

Una de las primeras definiciones de feedback correctivo (FC) la proporciona Chaudron (1988): "Cualquier reacción del profesor que claramente transforma, desaprueta o exige mejorar un enunciado de un estudiante". El FC puede producirse en la sala de clases, proporcionada por el profesor u otros estudiantes, o en cualquier contexto natural entregada por hablantes nativos o no nativos.

En general, el interés de la investigación en ASL respecto al FC ha sido examinar la manera en que ésta afecta el proceso de aprendizaje y los cambios en la competencia lingüística (Sheen, 2010b). El FC se puede considerar como una manera positiva de llamar la atención de los estudiantes de una L2 hacia formas lingüísticas erróneas en su producción y así mejorar su adquisición. Los errores pueden definirse como desviaciones de las normas de la lengua meta (Ellis, 1997) que revelan patrones de desarrollo de los sistemas de interlengua de los estudiantes que aprenden una segunda lengua, señalando dónde ellos sobregeneralizan una regla o dónde transfieren de manera inapropiada una regla de la lengua materna a la segunda lengua (Lightbown y Spada, 1990; 1999). Los errores y el FC son parte natural del aprendizaje de la lengua. Sin embargo, de acuerdo con Ellis (1997), el tratamiento de los errores es un proceso complejo. Esto se puede apreciar en la variedad de modelos propuestos para su tratamiento (Long, 1977; Day, 1982; Chaudron, 1977; Lyster y Ranta, 1997) y también en las diferentes taxonomías de estrategias de FC analizadas en la literatura de adquisición de segundas lenguas (Allwright, 1975; Chaudron, 1977; Seedhouse, 1995; Seedhouse, 1997; Lyster y Ranta, 1997; Ferreira, 2003, 2006, 2007 a y b).

En términos cognitivos, la función del FC es proporcionar información importante que los estudiantes pueden utilizar de manera activa en la modificación de los errores de sus enunciados. La información disponible en las estrategias de FC permite a los estudiantes confirmar o descartar, y posiblemente modificar, las reglas hipotéticas y las reglas transitorias de sus propias gramáticas. Sin embargo, estos efectos dependen de la velocidad de aprendizaje en las distintas etapas de desarrollo lingüístico y de la habilidad del estudiante para captar la información disponible en las estrategias de FC.

En cuanto a la efectividad del FC, se han señalado una serie de factores que interceden, entre los que se cuentan: (1) los rasgos particulares de la lengua que se corrige, (2) las condiciones para proporcionar las correcciones del profesor, (3) lo apropiado a la etapa de desarrollo del estudiante para beneficiarse de la corrección (tiempo del proceso) y (4) la habilidad de los estudiantes para darse cuenta de la brecha que hay entre lo que quieren decir y lo que pueden decir, lo que los lleva a diferenciar entre lo que no saben y lo que saben parcialmente (la función de reconocimiento; Schmidt y Frota, 1986; Swain, 1985). Cuando el FC ocurre en respuesta a errores que surgen de manera natural en las clases de lenguas extranjeras, se convierte en estrategias de enseñanza interesantes para los propósitos de la ASL.

La investigación en ASL revela que los profesores disponen de una amplia variedad de estrategias para el tratamiento de los errores de los estudiantes (Allwright, 1975; Chaudron, 1977; Seedhouse, 1997; Lyster y Ranta, 1997; Ferreira, 2003, 2006, 2007). Sin embargo, solo recientemente, se han llevado a cabo estudios relacionados con el tipo, frecuencia y efectividad de las diferentes estrategias de FC (Lyster, 1994; Lyster y Ranta, 1997; Seedhouse, 1997; Doughty y Varela, 1998; Lyster, 1998; Doughty, Izumi, Maciukaite y Zapata, 1999; Doughty, 2001; Truscott y Ferris, 1990, 1996, 1999, 2007; Ferreira, 2003, 2007; Sheen, 2007). En general, los resultados de estas investigaciones han mostrado que los méritos relativos de los diferentes tipos de FC son todavía una materia no completamente resuelta, y que aún no se tiene el conocimiento claro y detallado necesario para determinar qué estrategia sería la más apropiada y efectiva en un

contexto educativo particular. Es, por lo tanto, crucial y relevante investigar más detalles de cómo los estudiantes responden a los diferentes tipos de estrategias de FC, y cuáles estrategias dan como resultado un cambio en el aprendizaje del estudiante, ya sea permanente o temporal.

2.3.2. Feedback Correctivo: ¿qué, cómo, cuándo, quién?

El FC en la ASL también se ocupa de aspectos tales como si se debe corregir, qué, cuándo y cómo se debe corregir y quién debe hacerlo.

En relación con la pregunta sobre si se deben corregir los errores, en la ASL los profesores tienen la responsabilidad de facilitar el aprendizaje, para lo cual necesitan prestar atención a los errores individuales de sus alumnos. No obstante, un exceso de feedback correctivo puede acarrear un efecto negativo en la motivación, factor que exige sensibilidad a la forma en que los estudiantes reaccionan a las correcciones (Lightbown y Spada, 2006). Investigaciones han revelado que las perspectivas de estudiantes y profesores de una L2 difieren en relación a la conveniencia del FC. Seedhouse (1997) descubrió que algunos profesores realizan gran cantidad de trabajo interactivo para evitar llevar a cabo una evaluación directa y negativa de los errores lingüísticos de sus estudiantes. Sin embargo, los estudiantes desean que el profesor corrija sus errores y también que haga que otros estudiantes corrijan los de sus compañeros (Nunan, 1988); además, los estudiantes prefieren que se les corrija cuando cometen errores orales (Cathcart y Olsen, 1976; Chun y Day, 1982; Chenoweth *et al.*, 1983).

En cuanto la pregunta sobre cuándo corregir los errores, es probable que los profesores lo hagan de inmediato o que lo dejen para tratarlos más tarde dentro del mismo contexto en que se produjeron. El problema con la corrección inmediata radica en que a menudo implica interrumpir al estudiante en medio de la producción, práctica que resulta evidentemente disruptiva y puede a la larga inhibir la disposición de ese estudiante a participar en clases. Aunque la corrección inmediata de los errores en clases puede resultar embarazosa para algunos estudiantes, para otros este tipo de corrección es precisamente lo que esperan para poder darse cuenta de un error en el mismo momento en que lo cometen.

Alternativamente, los profesores pueden postergar el tratamiento de los errores, especialmente si se trata de errores típicos que los estudiantes comparten como grupo, en cuyo caso el tratamiento se puede utilizar como foco introductorio para comenzar una nueva clase. No obstante, investigaciones de Long (1977) han demostrado que el feedback correctivo se vuelve menos efectivo a medida que aumenta el tiempo transcurrido entre el momento en que se produce el error y el momento en que se realiza la corrección.

En relación con el tipo de errores que se deben corregir, Ferris (2002) sugiere que se deben corregir aquellos errores que son globales, estigmatizantes, frecuentes y tratables. Por errores globales se entiende aquellos que interfieren con la comprensión, en contraposición con errores locales, los cuales no afectan la inteligibilidad de los enunciados. Como estigmatizantes se clasifican aquellos errores que pueden ofender a los hablantes nativos; la frecuencia se entiende en términos relativos de mayor o menor ocurrencia en comparación entre distintos tipos de errores. La “tratabilidad” se entiende en función de la existencia de reglas que los estudiantes puedan estudiar para corregir y evitar esos errores.

En cuanto al tipo de feedback correctivo que se debe utilizar, varía conforme al tipo de error (oral, escrito, de comprensión o producción, etc.) y a las características específicas de los estudiantes. Chaudron (1977) elaboró una lista que contiene más de treinta estrategias que un profesor puede utilizar en caso de errores orales. El FC incluye varias formas de respuestas que un estudiante de una L2 recibe. Estas respuestas pueden ser explícitas (“*Debes decir **haga**, no **hace***”), o implícitas (“*Sí, es probable que lo **haga***”), y pueden o no incluir información metalingüística (“*Recuerda que el verbo debe concordar con el sujeto.*”), (Lightbown y Spada, 1999).

2.3.3. Perspectiva histórica de la corrección de errores

La corrección de errores tiene una larga y controvertida historia en el ámbito de la ASL. Corregir los errores de los estudiantes, y cómo hacerlo, generalmente depende de la perspectiva metodológica adoptada por el profesor. Desde un punto de vista histórico, los modelos de enseñanza conductistas practicados en las

décadas de 1950 y 1960, tales como el método audiolingual, enfatizaban la corrección de errores a toda costa. Los conductistas consideraban los errores como inevitables, pero se esforzaban por evitarlos y superarlos proporcionando ejemplos rápidos de respuestas correctas. Sin embargo, en la década de 1970 la investigación en ASL comenzó a cuestionar los modelos conductistas y el valor de la enseñanza de la gramática y la corrección de errores en la sala de clases de segundas lenguas o lenguas extranjeras, basándose principalmente en descubrimientos de la investigación en ASL en ambientes naturales.

En las décadas de 1980 y 1990, algunos investigadores sostenían que la corrección de errores no sólo era innecesaria, sino también dañina para la ASL. Famoso hasta la fecha es el debate a este respecto entre Truscott y Ferris (1990, 1996, 1999, 2004, 2007). Truscott argumenta que los estudios fracasan al no proporcionar evidencia válida de la efectividad del FC e, incluso, afirma que tal falta de evidencia podría significar que el FC tiene un efecto dañino para la adquisición (Truscott, 1996, 1999, 2004). Ferris (1999) rechaza las afirmaciones de Truscott argumentando que no es posible desestimar la corrección de errores, pues ésta depende de la calidad del tipo de corrección; en otras palabras, si la corrección es clara y consistente, debería funcionar. Tal vez el más conocido detractor de la corrección de errores sea Stephen Krashen, cuyo Modelo del Monitor (1982) incluye cinco hipótesis sobre la ASL. La *Hipótesis del Filtro Afectivo* supone que la ansiedad puede elevar el filtro afectivo de los estudiantes, lo cual impide la fluidez en la L2. Por otra parte, la *Hipótesis del Orden Natural*, basada en estudios sobre el orden de ciertos morfemas realizados por Dulay y Burt (1974) sostiene que los estudiantes adquieren las formas y estructuras gramaticales en un orden fijo que no puede ser modificado por la instrucción. Terrell (1983) aplicó las hipótesis de Krashen sobre la ASL en salas de clases en el Enfoque Natural, método que enfatiza el desarrollo de la competencia comunicativa en la L2 por sobre la perfección gramatical. El Enfoque Natural prohíbe la corrección de errores para evitar que aumente el filtro afectivo de los estudiantes. Según Terrell, los factores afectivos son más importantes que los cognitivos en la sala de clases, y corregir los errores de los estudiantes es negativo en términos de la motivación.

En este método, los profesores nunca presentan la gramática de manera explícita ni corrigen los errores orales de los estudiantes; corresponde a los propios alumnos estudiar las estructuras gramaticales fuera de la sala de clases y corregir sus propios errores (Omaggio Hadley, 2001).

El Enfoque Comunicativo de Lenguas (ECL) se hizo popular en la década de 1980 y es de amplio uso en la actualidad. Al igual que el Enfoque Natural, el ECL también enfatiza la competencia comunicativa y los conceptos nocio-funcionales por sobre la enseñanza de estructuras gramaticales (Richards y Rodgers, 1986). El objetivo del ECL es el desarrollo de la fluidez y el uso aceptable de la L2. Puesto que se centra en el significado sobre la forma, la corrección de los errores gramaticales no es su principal preocupación. Sin embargo, la precisión gramatical siempre se evalúa en este contexto (Omaggio Hadley, 2001).

En la década de 1990, algunos investigadores comenzaron a afirmar que la instrucción explícita de la gramática, la corrección de errores y la focalización en la forma podían facilitar la ASL (Aljaafreh y Lantolf, 1994; Doughty y Varela, 1998; Ellis, 1993, 1994; Fotos, 1994; Long, 1996; Schmidt, 1990, 1993, 1995; Sharwood Smith, 1993). Según Long (1996), la evidencia negativa, es decir, lo que no es posible en una lengua, es de vital importancia para la ASL, especialmente entre adolescentes y adultos que aprenden una L2. Long (1996) sostiene que las contribuciones del ambiente a la adquisición están mediadas por la atención selectiva y el desarrollo de la capacidad de procesamiento de la L2 de los estudiantes.

2.3.4. Estudios empíricos sobre recasts y claves metalingüísticas

Una de las estrategias que más ha sido investigada, dada su complejidad estructural y funcional, es la reformulación de la respuesta del estudiante o *'recast'* (Long, Inagaki y Ortega, 1997; Lyster y Ranta, 1997; Lyster, 1998; Doughty y Varela, 1998).

Long et al. (1997) examinaron la efectividad relativa de dos tipos de FC: *modelos de respuesta y reformulación de la respuesta (recast)* en clases de japonés y español como L2. Ellos definen la estrategia de recast como una respuesta del profesor que reformula incidentalmente todo o parte de la expresión del estudiante, proporcionando información morfosintáctica relevante. Los resultados de dicho estudio sugieren que la reformulación de la respuesta puede ser más efectiva que presentar un modelo de respuesta al estudiante para lograr un mejoramiento en el aprendizaje a corto plazo de estructuras de L2 previamente desconocidas. La efectividad de la estrategia de reformulación también ha sido examinada por Lyster (1997, 1998), quien estudió las reformulaciones como evidencia negativa (i.e. información de lo que es inaceptable en la lengua dada) por parte de estudiantes jóvenes de francés como L2. Sus resultados mostraron que en el FC las reformulaciones resultaron ser el tipo de corrección de errores más común usado por los profesores, y que fueron menos efectivas en términos de asimilación y reparación de los errores, con más del 70% inadvertidas por los estudiantes. Lyster concluye, además, que las reformulaciones son ambiguas para los estudiantes, porque se producen junto con otros tipos de feedback, como repeticiones no correctivas, que pueden hacer que los estudiantes interpreten las reformulaciones como formas alternativas de transmitir el mismo significado.

Por su parte, Doughty y Varela (1998) operacionalizan en el enfoque de enseñanza con focalización en la forma (*focus on form*) la estrategia de reformulación correctiva (*corrective recasting*). Ellas definen dicha estrategia en términos de dos componentes claves: una repetición para que el estudiante preste atención al error, seguida por una reformulación que contiene la forma esperada (*target-form*). Los resultados de su investigación están basados en evidencias empíricas proporcionadas por los estudios en adquisición de L1 y los estudios de clases L2. Estudios de adquisición de L1 (Demetras, Post y Snow, 1986; Bohannon y Stanowicz, 1988; Farrar, 1990) informan que no solamente los adultos proporcionan evidencia negativa a los niños, sino que estos últimos se percatan de la situación y hacen uso de esta información en el proceso de adquisición. Estudios sobre clases de L2 (Oliver, 1995; Doughty y Williams, 1998) muestran

que los comportamientos de reformulación aparecen de manera natural y frecuentemente en clases de segunda lengua y que la reformulación correctiva es más efectiva que dejar a los estudiantes que utilicen sus propios recursos para lograr la tarea.

Lyster y Ranta (1997) desarrollaron una clasificación de estrategias que se centra en descripciones de los diversos tipos de FC proporcionados por los profesores y la respuesta inmediata de los estudiantes a esos tipos de feedback. A partir de este estudio investigaron la forma en que reaccionan los estudiantes ante diferentes estrategias de feedback correctivo en salas de clases de inmersión en francés en donde los estudiantes aprendían la L2 mediante instrucción basada en contenidos temáticos. Clasificaron el FC entregado a los estudiantes en seis tipos: (Las equivalencias de los ejemplos son nuestras.)

1. Corrección explícita: Entrega de la forma correcta por parte del profesor que constituye una indicación de que lo que el alumno dijo está incorrecto (Por ejemplo, **“Oh, quieres decir ...”**; **“Deberías decir ...”**.)
2. Recast (Reformulación): El profesor reformula toda o parte de la producción del estudiante, pero sin dejar en claro que se trata de una corrección (Por ejemplo, E: **“¿Por qué no gusta Mark?”**. P: **“¿Por qué no te gusta Mark?”**).
3. Solicitud de aclaración: Ésta le indica al estudiante que su producción no ha sido comprendida por el profesor o que es defectuosa en algún sentido y que es necesario repetirla o rehacerla. Una solicitud de aclaración incluye oraciones del tipo **“¿Disculpa?”**, **“¿A qué te refieres?”**.
4. Feedback metalingüístico: Contiene comentarios, información o preguntas relacionadas con la calidad de la producción del estudiante, sin entregar de manera explícita la forma correcta (Por ejemplo, E: **“Me duele el mano”**; P: **“El sustantivo mano es femenino”**).
5. Elicitación (prompts) : El profesor pide directamente al estudiante que corrija su producción con preguntas del tipo **“¿Cómo decimos eso en español?”**, haciendo una pausa para que el estudiante complete la

producción iniciada por el profesor, o pidiéndole al estudiante que corrija su producción.

6. Repetición: El profesor repite, en forma aislada, el error del estudiante, por lo general marcándolo intencionalmente (Por ejemplo, E: “**Nosotros fueron...**”; P: “**Nosotros ... ¿fueron?**”).

Los autores examinaron casos de reformulación, elicitación, solicitud de clarificación, feedback metalingüístico, corrección explícita y repetición. Revisaron estas seis estrategias de corrección de errores para determinar si se producía *uptake* (asimilación), con o sin reparación del error. Los autores definen como *uptake* el enunciado que un estudiante produce inmediatamente después de la entrega de feedback por parte del profesor y que de alguna forma constituye una reacción a la intención del profesor por llamar la atención sobre algún aspecto del enunciado original del estudiante. Para entender mejor la relación entre tipos de errores, tipos de retroalimentación y asimilación inmediata por parte de los estudiantes, Lyster (1998a) realizó otro estudio en cuatro salas de clases de francés a nivel de enseñanza básica, en el cual las estrategias de elicitación, retroalimentación metalingüística, solicitud de aclaración y la de repetición de errores fueron reagrupadas en una sola categoría denominada *negociación de la forma*, término que captura más adecuadamente que el término *negociación del significado* la manera en que los profesores se centran en la forma durante interacciones comunicativas (Lyster, 1994; Lyster y Ranta, 1997). En contraste con la función primordialmente conversacional del segundo término, cuyo objetivo es resolver problemas de comunicación y trabajar en pos de la comprensión mutua, Lyster atribuye a la negociación de la forma una función más didáctica: entregar retroalimentación correctiva que facilite la auto-reparación de errores que involucran precisión y no sólo comprensibilidad (Lyster y Ranta, 1997).

Lyster (1998b) también usó los datos del estudio de 1997 para revisar la relación entre tipo de error y tipo de retroalimentación. Las claves metalingüísticas demostraron ser más efectivas para reparar errores en forma inmediata en comparación con las reformulaciones o la corrección explícita en el caso de los

errores gramaticales y de léxico, pero no así en el caso de errores fonológicos que, claramente, se benefician más con las reformulaciones. Lyster concluye a partir de este estudio que las claves metalingüísticas dentro de la negociación de la forma proporcionan a los estudiantes mejores oportunidades para establecer relaciones entre forma y función en la L2 sin interrumpir la comunicación y mantener al mismo tiempo el aspecto mutuo que implica la negociación.

Estrategias de negociación de la forma, como es el caso de las claves metalíngüísticas, utilizadas de manera separada o combinada, representan una gran variedad de tipos de FC y ofrecen al estudiante la oportunidad de realizar una auto-reparación generando su propia respuesta modificada. Pueden resultar de particular beneficio en contextos académicos en los que la continua reformulación de lo que los estudiantes ya saben se vuelve menos efectiva para promover la reestructuración de representaciones de la interlengua y la transformación en conducta de formas de la L2 que compiten con formas de la L1.

Lyster (1998b) descubrió que los profesores prefieren usar la negociación de la forma para corregir errores léxicos y la reformulación para corregir errores fonológicos y gramaticales. Su estudio también reveló que, en general, los profesores tenían poca tolerancia a los errores fonológicos y que, adicionalmente, tendían a no corregir muchos errores gramaticales, pero que, cuando lo hacían, generalmente optaban por corregirlos usando reformulaciones en lugar de claves metalingüísticas. Lyster (1998a, 1998b) afirma que los profesores deberían usar las claves metalingüísticas y no la reformulación para corregir los errores gramaticales, debido a que los estudiantes suelen no notar los errores gramaticales en la L2 y a que las claves emtalingüísticas en el contexto de la negociación de la forma obligan a los estudiantes a producir sus propios enunciados (Swain, 1985), lo cual sirve como un mecanismo interno de apresto que puede hacer que los estudiantes noten la brecha (Schmidt y Frota, 1986) entre sus enunciados incorrectos y la forma correcta de la L2.

Estudios de Oliver y Mackey (2003) y Sheen (2004) confirman los

descubrimientos de Lyster y Ranta (1997) de que la reformulación es la estrategia de FC más común de corrección de errores utilizada por los profesores. Sin embargo, Oliver y Mackey (2003) descubrieron que en contextos de instrucción lingüística explícitos, los estudiantes lograban hasta 85% de asimilación con las reformulaciones. Mackey y Philip (1998) descubrieron que la reformulación intensiva tenía un efecto facilitador positivo en el desarrollo de estructuras morfosintácticas en estudiantes avanzados.

Ferreira (2003, 2006, 2007 a y b) examina de manera empírica y crítica la clasificación de estrategias de FC de Lyster y Ranta (1997) y elabora una nueva clasificación que incluye dos categorías:

1. **Estrategias de FC de tipo GAS:** Estrategias en las que se entrega la respuesta correcta por parte del profesor, (GAS, del inglés Giving Answer Strategies).
 - Repetición del error con entonación ascendente.
 - Reformulación del enunciado del estudiante, incluyendo la forma deseada.
 - Corrección explícita y entrega de la respuesta correcta.

2. **Estrategias de FC de tipo PAS:** Estrategias de retroalimentación que elicitan la respuesta deseada mediante sugerencias del profesor sin entregar la forma correcta, (PAS, del inglés Prompting Answer Strategies).
 - Claves metalingüísticas (sin repetir el error).
 - Solicitud de clarificación.
 - Elicitación desde el estudiante.

Los estudios observacionales y empíricos realizados en sala de clases y en tutoriales inteligentes de lenguas extranjeras conducidos por la misma investigadora son los primeros relacionados directamente con el subjuntivo español y estrategias de feedback correctivo. Estos estudios seminales evidencian que las estrategias de FC que elicitan la respuesta deseada mediante sugerencias del profesor sin entregar la forma correcta (PAS) resultan ser más efectivas que las estrategias de FC que entregan la respuesta correcta por parte del profesor

(GAS) en el tratamiento de errores gramaticales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del subjuntivo en español como LE. Estos resultados presentan algunas semejanzas con el estudio de Lyster y Ranta (1997) en lo que respecta a la efectividad de las estrategias de FC estudiadas. En los estudios de Ferreira, la mayoría de los errores fueron reparados por los estudiantes después de que el profesor les proporcionara claves metalingüísticas. En el estudio de Lyster y Ranta, la “negociación de la forma” (que también incluye las claves metalingüísticas sin entrega de la respuesta correcta) mostró ser más efectiva para tratar los errores gramaticales.

En nuestra investigación medimos la efectividad de estas dos estrategias de FC del tipo PAS, según la clasificación de Ferreira, y su permanencia en el tiempo: la entrega de claves metalingüísticas, y una estrategia de recast de diseño propio, que hemos denominado “reformulación del enunciado en la lengua materna del estudiante”, sin entrega directa de la respuesta correcta.

2.3.5. Comparación entre FC oral y FC escrito

Hasta el momento, en esta sección del marco de referencia hemos abordado de manera casi exclusiva el FC oral, que es el que nos concierne primordialmente en nuestro estudio. Sin embargo, no deja de ser interesante el hecho de que históricamente el estudio del FC oral y del FC escrito se ha realizado de manera separada, lo cual se refleja en los aspectos diferentes que abordan los investigadores de la ASL y los investigadores de la escritura en una L2. Mientras que los investigadores de la ASL se han preocupado principalmente de si el FC tiene algún impacto sobre el desarrollo de la interlengua (Doughty y Varela, 1998) o sobre la precisión gramatical (Ellis et al., 2008; Lyster, 2004; Sheen, 2007b; Ferris, 2010), los investigadores de la escritura en una L2 han examinado el FC en relación con el contenido y la organización textuales y sólo recientemente han estudiado si el FC sirve para mejorar composiciones originales durante el proceso de revisión (Chandler, 2003). Vale decir, mientras los investigadores de la ASL se han preocupado principalmente del FC en relación con la manera que afecta los procesos y resultados del aprendizaje, tales como cambios en la competencia

lingüística, los investigadores de la escritura en una L2 se han preocupado principalmente de la manera en que el FC puede mejorar la competencia escrita de manera general.

El FC oral difiere del FC escrito en varios aspectos. En primer lugar, el FC oral puede o no ser notado por los estudiantes, dependiendo del tipo de estrategia que se utilice. El FC escrito tiene mayores posibilidades de ser notado por los estudiantes. En segundo lugar, el FC oral habitualmente se produce "en línea" (se entrega de manera relativamente inmediata después de que se produce un error por parte de los estudiantes), mientras que el FC escrito inevitablemente se produce "fuera de línea" (existe un desfase entre el momento en que un estudiante comete un error y el momento en que recibe FC). En tercer lugar, el FC oral se dirige habitualmente a un estudiante en particular, aunque está disponible para todos los estudiantes que estén escuchando. El FC escrito, por el contrario, se entrega en forma individual, cada estudiante funciona como receptor exclusivo de ella, y no está disponible para los demás estudiantes (a menos que expresamente revisen las correcciones realizadas a otro estudiante). En cuarto lugar, los estudiantes que reciben FC oral están expuestos a múltiples correcciones, en tanto que los que reciben FC escrita están expuestos sólo a unas pocas. La siguiente tabla resume estas distinciones clave entre FC oral y escrito.

FC oral	FC escrito
1. La corrección puede o no notarse	La corrección siempre se nota
2. Inmediato	Diferido
3. Los estudiantes la escuchan en grupos	Los estudiantes la reciben individualmente
4. Los estudiantes se exponen a varias instancias de FC que no necesariamente se relacionan con sus propios errores.	Los estudiantes se exponen sólo a instancias de FC dirigidas a sus propios errores.

Tabla 1. Diferencias entre FC oral y escrito.

La tabla anterior indica que el medio en el que se proporciona el FC puede influir en los efectos que tenga el FC para la adquisición de una L2. Doughty y Varela (1998) abordaron los efectos del FC oral y escrito en el caso de las reformulaciones; sin embargo, no distinguen los efectos de las reformulaciones

según el medio (oral o escrito), por lo que sus resultados no aclaran si un medio es superior al otro ni si los efectos positivos de las reformulaciones que informan se podrían atribuir al FC oral o al escrito, o a ambos.

Otro estudio pertinente a este respecto es el realizado por Bitchener (2005), en el que se descubrió que el FC escrito junto con una sesión oral de 5 minutos era más efectivo que el FC escrito solo. Aunque estos resultados señalan la importancia de utilizar el FC escrito y oral para mejorar la precisión gramatical de los estudiantes, no proporcionan evidencia de la relativa efectividad del FC en cada una de estas modalidades. Podemos suponer que el FC escrito impone menos carga cognitiva en la memoria que el FC oral, que habitualmente exige una comparación en vivo que obliga a los estudiantes a confiar exclusivamente en la memoria de corto plazo. Al combinar FC oral y escrito podría ser posible optimizar su procesamiento y así facilitar el aprendizaje.

Asimismo, el FC escrito puede ser mucho más complejo que el oral, puesto que el FC escrito se dirige a varios aspectos de la escritura, por ejemplo, calidad general, precisión gramatical, retórica, complejidad sintáctica, contenido, coherencia, y otras características del discurso escrito, mientras que el FC oral (en el enfoque con atención a la forma) generalmente implica llamar la atención a formas erróneas en la producción de los estudiantes a medida que estas formas van apareciendo en actividades comunicativas. Estas diferencias podrían explicar por qué la literatura sobre FC escrito es distinta a la literatura sobre FC oral y por qué el primero ha aparecido un poco más tarde dentro del ámbito de la ASL (Leki, 2000).

Aunque no es habitual ver un intercambio entre el FC oral y el FC escrito en términos de metodología o diseños de investigación en la literatura sobre ASL- si bien en los estudios sobre FC escrito a menudo se cita trabajos realizados en FC oral para fundamentar resultados y robustecer argumentos del FC escrito- Sheen (2011), sin embargo, demuestra que el FC oral y el FC escrito se pueden investigar usando el mismo diseño de investigación, y que la investigación del FC escrito en relación con la ASL puede considerarse pertinente, dado que uno de sus objetivos consiste en mejorar un importante aspecto de la competencia escrita

como es la precisión gramatical escrita de los estudiantes. Sheen realiza esta afirmación desde una perspectiva que considera el FC escrito como un tipo de instrucción focalizada en la forma en un contexto de enseñanza comunicativo que es eficaz para el desarrollo de la precisión gramatical. Es en este sentido que utilizamos el concepto de FC escrito en este estudio. Por otra parte, Reichelt (2001) sugiere que, en vez de tratar la escritura en una L2 como un fin en sí misma, ésta se puede considerar como un medio para facilitar la adquisición. Vale decir, la enseñanza de la escritura en una L2 que incorpora FC escrito se puede considerar como una técnica instructiva para llamar la atención de los estudiantes hacia las formas lingüísticas que utilizan en su producción. La manera en que Reichelt realiza esta sugerencia es análoga y compatible con la manera en que la investigación en ASL considera el FC en la interacción oral.

Sheen (2011) destaca las siguientes generalizaciones en relación al FC proporcionada en un contexto de sala de clases en la ASL sobre una base empírica:

1. El FC contribuye a la adquisición de una L2 en contextos de sala de clases.
2. La efectividad del FC depende de que los estudiantes pongan atención y noten las correcciones.
3. Diferentes tipos de FC producen resultados diferentes en el aprendizaje.
4. La efectividad del FC está mediada por muchos factores internos de los estudiantes, tales como la motivación, actitud y estilo de aprendizaje.
5. La efectividad del FC varía según la forma lingüística tratada.

2.3.6. Tipos de FC pertinentes en nuestro estudio

a) FC focalizado

Los fundamentos del FC focalizado provienen de teorías cognitivas de la ASL que plantean que es más probable que los estudiantes centren su atención en correcciones dirigidas a un solo error o a un número limitado de ellos, con lo cual obtienen una mejor comprensión del error y de la reparación que se necesita (Ellis et al., 2008). Según la teoría de “notar la brecha” de Schmidt (1990), la atención y la comprensión son elementos importantes para la adquisición, por lo que se debe corregir un tipo de error específico de manera focal para obtener resultados positivos. Además, según Sheen (2007) los estudiantes de una L2 tienen una capacidad de procesamiento reducida y pedirles que se concentren en varios errores a la vez puede afectar su capacidad de procesar la retroalimentación.

b) FC no focalizado

Gran parte de las críticas contra la eficacia del FC se refieren a la inclusión de varios errores lingüísticos de distintas categorías que implica el FC no focalizado (Bitchener & Knoch, 2008; Sheen, 2010a). Tener que prestar atención a demasiados errores puede producir una sobrecarga cognitiva en los estudiantes (Bitchener & Knoch, 2008, p. 204). Existen fundamentos teóricos sólidos para pensar que el FC focalizado es más eficaz que el no focalizado, puesto que es más probable que los estudiantes presten atención a correcciones dirigidas a un solo tipo de error (o un número pequeño de ellos) y desarrollen una comprensión más clara de ese tipo de error. Si la atención y la comprensión son importantes para la ASL, como afirman las teorías cognitivas Schmidt, 1995; Ellis, 2005), entonces, claramente, el FC focalizado puede producir mejores resultados.

2.3.7. Aportes al FC desde la ASL

La ASL ha considerado el FC principalmente en relación a afirmaciones teóricas sobre el rol del input y la interacción (Gass, 1997; Long, 1996; Mackey, 2007a) y el enfoque en la forma (Doughty y Williams, 1998). El FC oral como técnica de la

atención a la forma en la sala de clases ha generado gran interés entre los investigadores de la ASL y existe cada vez más evidencia de que facilita el desarrollo de la interlengua, a pesar de que existe menos consenso sobre el rol de distintos tipos de FC oral (explícito vs. implícito, entrega de input vs. elicitación; Ellis, 2006). En este sentido, la ASL puede proporcionar información sobre la manera en que se pueden abordar los problemas del FC escrito. Sin embargo, algunos estudios de ASL que han investigado los efectos del FC oral intensivo han demostrado que el FC promueve el desarrollo de la interlengua cuando se centra de manera sostenida en una sola forma lingüística (Doughty, 1994; Doughty y Varela, 1998; Han, 2002; Long et al., 1998; Muranoi, 2000). Las diferencias entre FC oral y escrito, que radican básicamente en enfoques metodológicos distintos, se pueden minimizar si se investiga el grado en que el FC focalizado puede mejorar la precisión gramatical de los estudiantes (Sheen, 2011). La investigación más reciente proporciona evidencia favorable en este sentido. El FC focalizado puede ser útil para que los estudiantes: (1) noten sus errores en sus trabajos escritos, (2) sometan a prueba sus hipótesis de manera sistemática y (3) monitoreen la precisión gramatical de sus trabajos escritos recurriendo al conocimiento gramatical explícito que ya poseen. Por el contrario, el FC no focalizado corre el riesgo de (1) proporcionar información de manera confusa, inconsistente y asistemática, y (2) producir una sobrecarga cognitiva en los estudiantes.

En resumen, todas estas investigaciones empíricas revelan que los grados de efectividad de los diferentes tipos de FC todavía son una materia que necesita continuar investigándose. No está claro qué tan a menudo los profesores utilizan estrategias para diferentes tipos de errores, ni qué estrategia sea la más apropiada y efectiva para ellos. Los estudios citados han dejado en evidencia que el FC sí facilita la ASL; sin embargo, estos estudios sólo han podido demostrar un efecto positivo en el corto plazo. En consecuencia, es crucial llevar a cabo nuevas investigaciones de modo que se recolecte mayor evidencia empírica acerca de la efectividad de las estrategias de FC en el contexto de enseñanza de otras lenguas extranjeras, como el español en nuestro caso.

2.4. Adquisición de Segundas Lenguas y Atención a la Forma

El último punto de este marco da cuenta de los principios teóricos que guían y contextualizan la intervención lingüística en la que realizamos nuestro estudio.

Michael Long en la década de los 90 define Atención a la Forma (FonF) como aquella intervención que llama la atención sobre los elementos lingüísticos a medida que surgen incidentalmente en clases en las que el enfoque principal está en el significado:

"Mientras que el contenido de una clase con atención a las formas son las propias formas lingüísticas, una intervención con atención a la forma enseña algo más- biología, matemáticas, taller de práctica, reparación de automóviles, etc. - y llama la atención de los estudiantes sobre elementos lingüísticos a medida que éstos emergen incidentalmente en clases cuyo foco principal está en el significado y la comunicación."

(Michael Long, 1991, p. 39.).

La atención a la forma consiste, entonces, en poner ocasionalmente atención al código lingüístico- por parte del profesor o los estudiantes- cuando esa atención es motivada por problemas en la producción o en la comprensión en un contexto de interacción comunicativa. La gran ventaja del enfoque en la forma por sobre otros enfoques radica en que la atención del estudiante se dirige a una característica lingüística en la medida en que lo necesite una exigencia comunicativa, en tanto que la noción tradicional de enfoque en las formas implica el uso de formas lingüísticas aisladas del contexto de la actividad comunicativa. La suposición fundamental de la instrucción mediante la atención a la forma es que el significado y el uso deben ser ya evidentes para el alumno en el momento en que se llama la atención sobre el andamiaje lingüístico necesario para comunicarse.

En la atención a la forma, la enseñanza de la gramática tiene una función separada de las actividades comunicativas y, no obstante, es parte integrante de la clase como un todo. Si bien las intervenciones del profesor deben focalizar en la forma de manera breve y sin interrumpir la comunicación, es necesario que existan instancias formales en las que el profesor comunique a los estudiantes

sus preocupaciones sobre aspectos de la lengua de manera clara e informativa. En sesiones separadas se les puede proporcionar a los estudiantes información metalingüística específica y explicaciones sobre aspectos lingüísticos problemáticos. La atención a la forma breve e incidental no es el momento adecuado para explicaciones de puntos gramaticales. Cuando el énfasis está en entender características de la lengua en lugar de producirlas, se les puede proporcionar a los estudiantes ejemplos claros y explicaciones simples, y también enseñarles cómo prestar atención a cada aspecto por separado. Se pueden incorporar principios de enfoques de ASL comunicativos, de la enseñanza basada en tareas y cooperativo, mientras que al mismo tiempo se optimiza la posibilidad de que los estudiantes tengan oportunidades adecuadas de usar la lengua y recibir retroalimentación correctiva en una amplia gama de aspectos lingüísticos.

2.4.1. ¿Atención a qué formas?

Varios estudios han señalado la eficacia de una intervención que incluya atención a la forma en comparación con aquéllas que no la incluyen. Catherine Doughty y Jessica Williams (1998) han determinado que la atención a la forma puede ser aplicada a la gran mayoría de las formas de una L2 que los estudiantes tengan que aprender, lo cual no significa que la atención a la forma sea adecuada para todas las formas y en cualquier momento ni que la adquisición de una segunda lengua no sea posible sin atención a la forma, sino más bien significa que puede ser una metodología efectiva, dadas las habituales limitaciones de la adquisición de una segunda lengua en el contexto de una sala de clases.

En ese contexto, tal vez la más obvia sea la tradición de larga data que consiste en elegir formas que parecen ser problemáticas para un grupo específico de estudiantes. Los errores de los alumnos o el nivel de dificultad que una forma les plantea son la base de la mayoría de las intervenciones remediales. Una ventaja de esta tradición consiste en que la información sobre los errores de los alumnos es de fácil y rápido acceso para que los profesores con experiencia puedan investigar y decidir un curso de acción (Newman, 1992). No es necesario esperar los resultados de prolongadas investigaciones para implementar

decisiones relativas al enfoque en la forma. Ahora bien, la intuición y experiencia del profesor, junto con la evidencia de la evaluación de las necesidades y la dificultad de los estudiantes por sí solas pueden ser insuficientes o, por lo menos, pueden no ser la base más efectiva para tomar decisiones sobre la intervención. Aunque el perfil de los alumnos es un interesante punto de partida para tomar decisiones sobre la atención a la forma, decisiones informadas por la investigación sobre la adquisición y la aprendibilidad pueden resultar más eficientes y más efectivas al largo plazo.

Sin embargo, basar estas decisiones en los resultados de investigaciones no está libre de problemas. Uno de los mayores obstáculos es que las investigaciones a menudo arrojan resultados contradictorios. Lightbown (1985), por ejemplo, describe el confuso orden de adquisición que muestran las investigaciones. Pienemann (2005, 2011) sostiene que debido a las secuencias de adquisición no es posible que los estudiantes adquieran- y por lo tanto no es posible enseñar- estructuras que están más allá de la etapa real de desarrollo lingüístico de los estudiantes.

A menudo se ha explicado las etapas de desarrollo lingüístico en términos de una complejidad y capacidad de procesamiento en aumento, que generalmente se desplaza hacia la adquisición. Probablemente, el trabajo más conocido en el área de etapas de desarrollo lingüístico sea el de Pienemann y Johnston (1988). Básicamente, sus resultados indican que las construcciones que involucran poca manipulación de elementos o pocas exigencias de la memoria de corto plazo tienden a ser adquiridas tempranamente. Según Pienemann, existen bases cognitivas independientes de las estrategias de procesamiento de la lengua que restringen la producción de los estudiantes. Las estrategias tienen raíces cognitivas tales como la “notoriedad” perceptiva y la continuidad de los elementos. Cada etapa es un prerrequisito para la siguiente y los estudiantes van sorteando estas restricciones de una por una. Al comienzo, los estudiantes tienen muchas restricciones para separar y desplazar los elementos, y producen básicamente fórmulas. Gradualmente, a medida que pasan por cada etapa, comienzan a desplazar los elementos en sus oraciones y establecen relaciones de larga

distancia. Dentro de cada etapa se puede encontrar evidencia de adquisición en la extensión de las operaciones aprendidas a un rango más amplio de contextos. Este proceso puede ser concurrente con la aparición de la etapa siguiente. Según Pienemann, no es posible aprender- y en consecuencia no es posible enseñar- una estructura que está fuera de la etapa real de desarrollo lingüístico del estudiante. Spada y Lightbown (1998), en cambio, sostienen que una intervención lingüística con formas que estén más allá del estadio de desarrollo lingüístico de los estudiantes puede tener efectos a largo plazo que no necesariamente se notan de inmediato. No obstante, el inventario documentado de las secuencias de desarrollo lingüístico de una L2 es escaso e insuficiente para diseñar estrategias de intervención lingüística. Aun cuando sabemos cada vez más sobre las formas lingüísticas que se desarrollan en secuencia, los resultados de muchos estudios parecen indicar que la instrucción formal no puede cambiar este desarrollo, pero puede acelerar el progreso a través de una secuencia de adquisición establecida.

Las secuencias de desarrollo también han sido atribuidas a diferencias tipológicas entre las formas y se han ofrecido pruebas y predicciones (Greenberg, 1996; Croft, 1990). Las explicaciones tipológicas se basan en la idea de que las estructuras que son raras entre las lenguas tienden a aprenderse más tarde, si llegan a aprenderse, y, al contrario, las formas que son relativamente comunes se aprenden tempranamente, sin rendirse debida cuenta de por qué éste sea el caso. Se han propuesto diversas explicaciones de la relativa facilidad y orden de adquisición de varias formas lingüísticas y la mayoría de ellas caen dentro de las siguientes categorías:

- a) Notoriedad del input: si los estudiantes notan ciertas formas, por cualquier razón, es probable que las adquieran antes que otras formas que no han notado.
- b) Función comunicativa o importancia en el output: incluso si los estudiantes notan una forma, o si se la señala a través de la instrucción, sin una necesidad comunicativa, o si las formas no cumplen alguna función significativa, la adquisición puede verse retrasada.
- c) Dificultad propia de las reglas: los estudiantes tienden a adquirir las reglas

"más fáciles" en forma temprana y en realidad tal vez nunca aprendan las reglas "difíciles". La definición de "fácil" incluye la complejidad funcional y formal, la confiabilidad, el alcance y la prototipicidad.

a/b) Notoriedad del input y función comunicativa: ésta es un área de gran interés para la ASL, puesto que, a diferencia de la situación de la Gramática Universal, que aparentemente tiene secuencias de adquisición inmutables, es posible cambiar el nivel de notoriedad en el input y alentar a los estudiantes a notar aquello que en otras circunstancias podrían no notar. Una posibilidad tan promisoriosa como la notoriedad y la función comunicativa nos lleva de inmediato a la pregunta sobre qué es lo que hace que los estudiantes noten o ignoren las formas en el input. Como ya hemos señalado, la frecuencia de aparición de la forma podría ser una característica. Sin embargo, también está claro que la frecuencia no puede ser la única característica. Formas tales como artículos y el género que conllevan son frecuentes y, sin embargo, parecen carecer de notoriedad para los estudiantes de una L2. Harley (1993) sostiene que hay poca motivación semántica o comunicativa en los artículos y que asignarles mal el género no produce pérdida de significado. Entonces, la función pragmática que los estudiantes perciben en la forma sería también una característica que merece ser considerada.

c) Dificultad propia de las reglas: la relativa dificultad de adquisición no se limita a relaciones de implicación, complejidad de procesamiento o perceptibilidad. Algunas reglas lingüísticas son evidentemente más fáciles de aprender y se aprenden antes que otras. La distinción entre "fácil" y "difícil" a pesar de su larga data no es clara todavía. Por ejemplo, es válido preguntarse si es realmente adecuado decir que el sistema de la morfología verbal del inglés es fácil de aprender, ya que la "s" de la tercera persona singular en presente continúa siendo un gran problema para muchos estudiantes. Aunque el aspecto de la concordancia pueda estar claro, existe distancia entre el verbo y el sujeto con el que debe concordar, lo cual la convierte en una forma aparentemente simple que resulta difícil de adquirir y usar. La complejidad funcional, es decir la multiplicidad de

relaciones entre forma y función es otro aspecto que se debe considerar; así, por ejemplo, la palabra "die" en alemán marca tanto el plural y el singular de los casos nominativo y acusativo, y podemos entonces suponer que reglas que son formal y funcionalmente complejas se aprenden más tarde. Al analizar la dificultad, es importante distinguir entre adquisición y uso. DeKeyser y Sokalski (1996) señalan que algunas formas son fáciles de notar y comprender, pero difíciles de producir. Otras formas pueden ser difíciles de notar, pero una vez notadas y aprendidas son producidas con facilidad. Además, algunas reglas de uso son tan complejas que no pueden ser explicadas con claridad, incluso por lingüistas. En estos casos, en lugar de tratar de enseñar todas las reglas del sistema para una determinada forma, se aconseja enseñar con ejemplos de ítems y memorizar cada ejemplo. En el caso de reglas semánticamente complejas, como es el caso de la diferencia entre el pretérito indefinido y el imperfecto en español, Hulstijn (1995) sugiere que éstas se deben aprender con "feeling" y la intervención debe limitarse a unas pocas reglas prácticas junto con exposición reiterada a ejemplos.

Hasta el momento, determinar qué es una regla fácil o una difícil es un tema complejo, y las implicancias pedagógicas de tal determinación no son inmediatamente evidentes. Pica (1985) sugiere que es la adquisición de reglas fáciles, especialmente las que aplican a formas no notorias, la que más se beneficia con la instrucción. Por otra parte, indica también que las reglas fáciles son bastante simples como para que los estudiantes las descubran solos, por lo cual podrían no ser las más indicadas para enseñar. Entonces, dadas las limitaciones que impone el tiempo de una intervención, ¿deberíamos enseñar primero las reglas fáciles, suponiendo que sirven de base para la adquisición de las menos fáciles, las cuales se aprenderán mediante exposición? Pero, como hemos visto, no resulta fácil definir el concepto "fácil" para estos casos.

Una vez realizada la elección de entre las muchas potenciales formas difíciles de una L2, las decisiones siguientes asumirán principalmente una posición proactiva en la que las formas de la L2 son identificadas por el profesor, que debe también considerar cómo implementará la atención a la forma en la intervención. Estas decisiones se deberían basar en los resultados de investigaciones sobre la

aprendibilidad de las formas y también en estudios que hayan abordado los procesos de aprendizaje en adultos que aprenden una L2.

2.4.2. Opciones de intervención lingüística de la atención a la forma

Una opción de la atención a la forma es la de asumir una posición proactiva o una reactiva. Una posición proactiva implica la selección a priori de un aspecto de la L2 sobre la cual enfocarse, en tanto que una posición reactiva requiere que el profesor conozca y esté preparado para enfrentar las diversas dificultades de aprendizaje de sus alumnos a medida que éstas van manifestándose. Ambas posiciones son razonables y pueden resultar efectivas dependiendo del contexto específico de la sala de clases. En el caso de la posición proactiva, en la cual el profesor debe determinar qué formas son potenciales candidatas para el enfoque en la forma, y en qué momento lo son, Catherine Doughty y Jessica Williams (1998) basan sus sugerencias en consideraciones combinadas sobre las diferencias individuales de los alumnos, las secuencias de desarrollo lingüístico necesarias para el aprendizaje, la calidad del input, la complejidad formal/funcional, y la influencia de la lengua materna en los procesos de ASL. La posición reactiva es la que aparentemente Long tenía en mente cuando definió la atención a la forma.

La posición reactiva parece ser más coherente con los objetivos generales de la enseñanza de lenguas. Existen varias ventajas en la adopción de una posición reactiva. Por ejemplo, la dificultad de tener que elegir determinadas formas disminuye en cierta forma. La opción se restringe a errores del alumno en la sala de clases que son "nocivos". De tal manera, la preocupación principal de un profesor que adopta una posición reactiva consiste en resistirse a poner atención a errores que pueden no ser propicios a la atención a la forma; además, el profesor no debe tener como objetivo una intervención que esté demasiado lejos de la etapa de desarrollo lingüístico de sus estudiantes. Sin embargo, incluso si las limitaciones de la madurez del desarrollo se disipan, el foco reactivo en la forma puede ser difícil en la práctica, particularmente cuando existen estudiantes con distintas L1, con habilidades diferentes o de una habilidad tan superior, que los

errores pasan inadvertidos para el profesor y los demás estudiantes, ya que el mensaje se entrega con éxito. La posición reactiva puede ser la más apropiada cuando los alumnos tienen la misma L1 y el profesor cuenta con la experiencia suficiente para tener una idea de qué esperar. Además, es necesario agregar que la propia naturaleza "contingente" de la atención a la forma exige muchos requisitos de la capacidad "en vivo" del profesor para darse cuenta y evaluar la necesidad de intervenir y diseñar de inmediato intervenciones de atención a la forma coherentes con el tipo de errores de los estudiantes.

En la mayoría de los contextos de sala de clases de lenguas, sin embargo, es probable que sea más viable una posición proactiva de la atención a la forma. Vale decir, es probable que el profesor necesite realizar una predicción informada o llevar a cabo observaciones para determinar el problema de aprendizaje en foco. Uno de los mayores problemas de la posición proactiva es hacer que la ocurrencia del error se produzca en la sala de clases de tal manera que posteriormente pueda ser enfocado. En otras palabras, una vez que se ha identificado un problema de aprendizaje, y el profesor tiene alguna base para creer que una intervención sería efectiva, debe desarrollar una tarea en la que los estudiantes sean guiados a comprender o producir mensajes que contienen esa dificultad de aprendizaje.

2.4.3. Dificultades de introducción de la atención a la forma

Tal vez el mayor impedimento a la introducción de la atención a la forma en la sala de clases de L2 sea la influencia de la "posición de la no-interface" que emana de la hipótesis de la adquisición/aprendizaje basada en el Modelo del Monitor formulada por Krashen (1982, 1985), que sostiene que el conocimiento de un lenguaje aprendido conscientemente es distinto al conocimiento de un lenguaje aprendido inconscientemente y que no puede existir una interrelación entre los dos sistemas de conocimiento. Más específicamente, el lenguaje "aprendido" nunca se convierte en lenguaje "adquirido". El impacto de esta teoría, denominada "no intervencionista" por Long, se ve exacerbado por afirmaciones persistentes y nocivas que dicen que existen dos tipos de usos: un uso fluido de la lengua, que

implica un conocimiento intuitivo, y un uso deliberado, que parece depender del conocimiento lingüístico expresable. Aunque se sabe que efectivamente existen estos dos tipos de usos, el conocimiento que subyace a cada uno de ellos y si existe o no una conexión entre ambos durante la ASL son temas que aún no han sido aclarados y esta falta de claridad ha conducido a una actitud de "dejar hacer, dejar pasar" en el desarrollo de la precisión en la SLA. Sin embargo, los procesos de adquisición de una lengua tienden a hacer que todo el sistema llegue a estar representado de manera más explícita en la L2. La ventaja de esta situación radica en que deja de lado el difícil problema de tener que determinar la manera en que los estudiantes pueden adquirir el conocimiento implícito, ya que afirma que todo el conocimiento implícito es conocimiento innato de la lengua y que todo el conocimiento de la lengua, ya sea innato o adquirido, se hace más detallado y específico en su representación mediante procesos de análisis (entender las reglas del sistema de la lengua) y reestructuración (organización de esas reglas para usarlas de manera eficiente y fluida). Además, en contraste con la posición que sostiene que no existe una interface, los profesores no están enfrentados a la tarea imposible de llevar a los estudiantes a altos niveles de precisión sólo mediante una adquisición implícita y casi indefinible, sino que, más bien, pueden confiar en las capacidades de procesamiento cognitivo de los alumnos para integrar el conocimiento aprendido y representado de manera explícita mediante una intervención lingüística que incluya retroalimentación correctiva constante y pertinente.

3. Metodología

3.1. Preguntas de investigación e hipótesis

La pregunta general referida a la problemática específica que orienta las preguntas de investigación de este estudio es:

¿Es posible apoyar con estrategias de feedback correctivo el proceso de aprendizaje y adquisición del modo subjuntivo español en tiempo presente y obtener una precisión gramatical sostenible en el tiempo?

A partir de la macropregunta anterior se articulan las siguientes preguntas de investigación e hipótesis:

Pregunta N° 1:

¿Contribuye la entrega de feedback correctivo a mejorar la precisión en el uso de formas del presente del modo subjuntivo en estudiantes extranjeros de ELE en un plazo de seis semanas?

Para la pregunta N° 1 se determinan las siguientes hipótesis:

H₀: La entrega de feedback correctivo no contribuye a mejorar la precisión en el uso de formas del presente del modo subjuntivo en estudiantes extranjeros de ELE en un plazo de seis semanas.

H₁: La entrega de feedback correctivo sí contribuye a mejorar la precisión en el uso de formas del presente del modo subjuntivo en estudiantes extranjeros de ELE en un plazo de seis semanas.

Pregunta N° 2:

¿Existen diferencias en la efectividad en el corto plazo de dos estrategias distintas de feedback correctivo aplicadas en el grupo experimental para mejorar la precisión modal en estudiantes extranjeros de ELE?

Para la pregunta N° 2 se determinan las siguientes hipótesis:

H₀: No existen diferencias en la efectividad a seis semanas de dos estrategias distintas de feedback correctivo aplicadas en el grupo experimental para mejorar la precisión modal en estudiantes extranjeros de ELE.

H₁: Sí existen diferencias en la efectividad a seis semanas de dos estrategias de FC distintas aplicadas en el grupo experimental para mejorar la precisión modal en estudiantes extranjeros de ELE.

Pregunta N° 3:

3. ¿Existe evidencia de retención del aprendizaje en el largo plazo desde el post-test aplicado en la sexta semana?

Para la pregunta N° 3 se determinan las siguientes hipótesis:

H₀: No existe evidencia de retención del aprendizaje en un plazo de treinta semanas transcurridas desde el post-test aplicado en la sexta semana.

H₁: Sí existe evidencia de retención del aprendizaje en un plazo de treinta semanas transcurridas desde el post-test aplicado en la sexta semana.

3.2. Objetivo General

Estudiar la efectividad y permanencia en el tiempo de los efectos de la retroalimentación correctiva en la precisión gramatical de estudiantes de ELE en un plazo de seis y treinta semanas.

3.3. Objetivos específicos

- Describir los efectos de la presencia y ausencia de FC durante seis semanas en la precisión de uso del presente del modo subjuntivo de estudiantes de ELE en un grupo experimental que recibe FC y en un grupo de control que no recibe FC.
- Comparar la efectividad de una estrategia de FC dada en L1 (recast) frente a la efectividad de una estrategia de FC dada en L2 (claves metalingüísticas) en la precisión de uso del presente del modo subjuntivo de estudiantes de ELE en un plazo de 6 semanas.
- Buscar evidencia de retención del aprendizaje comparando los resultados obtenidos por el grupo experimental en la sexta y trigésima semanas.

3.4. Tipo de Investigación

La presente investigación corresponde a un estudio experimental con grupo de control de distribución aleatoria y medición antes y después de un proceso de intervención (Hernández Sampieri, 2003). Contempla un pre-test, una intervención, un post-test inmediato en la sexta semana y uno diferido en la trigésima semana. Se espera demostrar que la manipulación de la variable independiente (VI, retroalimentación correctiva) produce un cambio en la variable dependiente (VD, precisión modal).

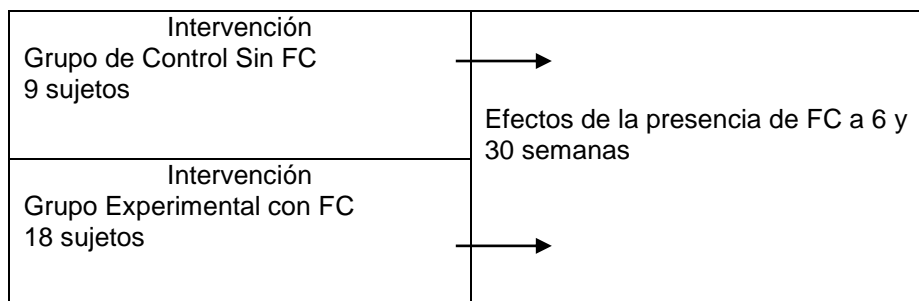
3.5. Diseño de la Investigación

El diseño de este estudio experimental se organiza en torno al siguiente esquema explicado por etapas:

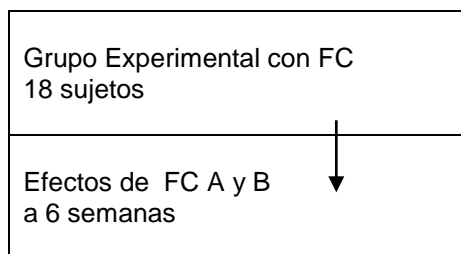
Etapa 1: Una vez determinado el nivel de conocimientos de ELE en un grupo de 27 sujetos, éstos se distribuyen aleatoriamente en un grupo de control conformado por 9 sujetos y un grupo experimental conformado por 18 sujetos; mediante una intervención lingüística de 6 semanas de duración, el grupo de control no recibe retroalimentación correctiva y el grupo experimental recibe dos estrategias de retroalimentación correctiva sobre tres instancias de uso del presente del modo subjuntivo español:



Etapa 2: Una vez obtenidos los resultados de la intervención lingüística, se medirán los efectos de la presencia y ausencia de retroalimentación correctiva en los grupos experimental y control, respectivamente, en un plazo de 6 semanas, como se ilustra a continuación:



Etapa 3: En el grupo experimental se comparará la efectividad de dos tipos de retroalimentación correctiva a la sexta semana:



El esquema total del diseño de la investigación queda conformado como se ilustra en el diagrama en su conjunto:

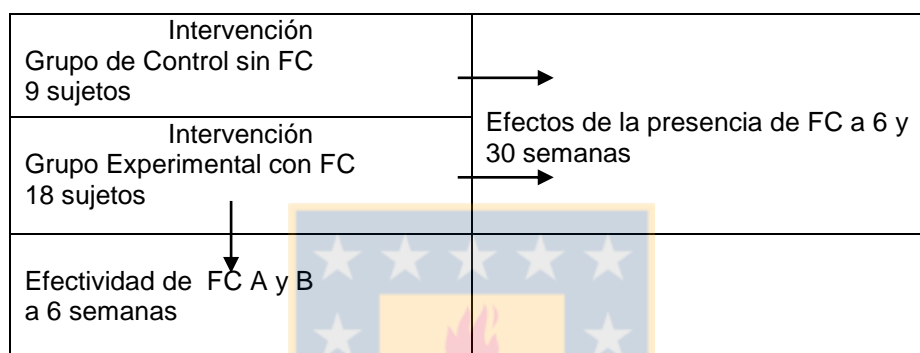


Figura 2. Diagrama del diseño de investigación

El criterio que determinó que el grupo experimental estuviera compuesto por 18 sujetos y el de control por 9 obedece a una razón de tipo práctico: el tamaño de la muestra. Cautelando incluir un número proporcional de sujetos de cada lengua materna en cada grupo, se privilegió numéricamente el grupo experimental, dado que desde él se extraen los datos para las etapas siguientes del estudio.

3.6. Variables

3.6.1. Variable independiente

a) Definición conceptual: la variable independiente queda constituida por la **retroalimentación correctiva**, entendida como una indicación que se le da a los estudiantes de que su uso de la L2 es incorrecto (Lightbown y Spada 1999).

b) Definición operacional: en la presente investigación se entiende por **retroalimentación correctiva** la indicación que se da a los estudiantes de que su uso de la L2 es incorrecto en un contexto determinado, mediante dos estrategias correctivas implícitas entregadas por escrito en lengua materna y en lengua meta en instancias separadas.

3.6.2. Variable dependiente

a) Definición conceptual: la variable dependiente queda definida por la **precisión gramatical**, entendida como la claridad y pertinencia de un enunciado escrito correspondiente a un hablante nativo culto en situaciones de comunicación formal.

b) Definición operacional: la **precisión gramatical** en nuestro estudio es operacionalizada como la correcta selección de formas verbales del modo subjuntivo español en tiempo presente en situaciones cotidianas de interés para los sujetos.

La variable interviniente representada por el hecho de que se utilicen tres lenguas maternas diferentes se controló a través de un ANOVA factorial que busca posibles diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos entre las lenguas en cada una de las formas objeto. Los resultados de tal análisis aparecen en la figura 6 más adelante.

3.7. Participantes

27 estudiantes universitarios extranjeros de pre y postgrado, 10 hombres y 17 mujeres, cuyas lenguas maternas son el alemán (9 sujetos), francés (9 sujetos) e inglés (9 sujetos). El rango de edad va de los 20 a los 34 años; el tiempo de permanencia en Chile al momento del estudio varía entre tres meses y un año. La experiencia previa en estudios formales de español es de entre cero a cuatro semestres, todos con posterioridad a los 15 años. Los sujetos son estudiantes de medicina, ingeniería, ciencias políticas, matemáticas, física y ciencias sociales. Todos los sujetos accedieron a que la información recolectada de las pruebas que

se les aplicaron fuera utilizada para fines de investigación. Firmaron una autorización en la que declaran saber que forman parte de un grupo de investigación y otorgaron por escrito su consentimiento para los fines pertinentes.

3.8. Recolección de los datos

En un contexto de atención a la forma, y conforme a lo expresado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en la descripción de un orden de adquisición del pretérito indefinido/imperfecto del modo indicativo y del presente del modo de subjuntivo, realizamos en los sujetos de la muestra un estudio transversal exploratorio del grado de conocimiento declarativo del pretérito imperfecto/indefinido del modo indicativo y del presente de subjuntivo españoles mediante la selección por escrito de formas verbales de los tiempos y modos involucrados, con la finalidad de:

- a) Observar si existe evidencia de un patrón secuencial de adquisición entre estas características lingüísticas en estudiantes de ELE de nivel B1-B2. Vale decir, si los sujetos de la muestra evidencian mayor conocimiento en la selección temporal entre los pretéritos indefinido e imperfecto del modo indicativo o mayor conocimiento en la selección modal entre el presente de indicativo y el presente de subjuntivo en ELE.
- b) En el caso particular de la selección modal entre presente de indicativo y presente de subjuntivo, determinar si en los errores cometidos por los sujetos de la muestra es posible detectar la impronta de sus lenguas maternas, es decir, si los errores se pueden atribuir en primera instancia a patrones lingüísticos nativos.

Para la recolección de los datos, diseñamos un instrumento, que fue validado por cinco profesores de idiomas extranjeros, hablantes nativos de español, del Departamento de Idiomas Extranjeros de esta Universidad; obtuvimos 100% de coincidencia entre las respuestas de los cinco profesores.

3.9. Instrumento

De acuerdo con las finalidades descritas, preparamos un instrumento que aplicamos como pre-test y que consta de tres secciones para la recolección de los datos. La primera sección del instrumento consiste en una narración que incluye 60 alternativas múltiples en las que los sujetos deben decidir entre el uso de pretérito indefinido o imperfecto del modo indicativo en 30 enunciados.

Ejemplo (Extracto):

Instrucciones: encierra en un círculo la forma verbal que consideres más apropiada.

5. Como ya ____ mediodía, tenían hambre... A. fue B. era	6. Los niños no pudieron esperar más y se _____ a comer ... A. se sentaron B. se sentaban
--	---

La segunda sección del instrumento consiste en una narración que incluye 43 infinitivos verbales que los sujetos deben conjugar en pretérito indefinido o imperfecto del modo indicativo.

Ejemplo (Extracto):

Instrucciones: escribe en pasado la forma verbal dada entre paréntesis.

El conductor (sonreírse) _____, pero no me (decir) _____ nada. Mientras tanto, mi amigo (ir) _____ a buscar un taxi. El taxista (llegar) _____ en seguida y nos (preguntar) _____ a dónde queríamos ir. Le (dar) _____ el nombre de un hotel recomendado por una compañera de clase, pero el taxista no (parecer) _____ entendernos. Mi amigo (repetir) _____ el nombre del hotel y el taxista (indicar) _____ que ahora sí (comprender) _____.

La tercera sección del instrumento está diseñada para medir la habilidad de los sujetos para discriminar entre el uso de presente de subjuntivo y presente de indicativo; consta de 5 textos que contienen situaciones contextualizadas. En 86 enunciados, el 77% las formas correctas corresponden a presente de subjuntivo y el 23% corresponde a presente de indicativo. Las 344 formas verbales de las alternativas múltiples incluyen presente de indicativo, presente de subjuntivo, futuro simple de indicativo y futuro condicional simple de indicativo. Las instancias

que requieren subjuntivo se encuentran en contextos de (a) oraciones subordinadas sustantivas en función de objeto introducidas por verbos de volición, orden, duda, sugerencia y deseo; (b) oraciones subordinadas adverbiales de tiempo introducidas por la conjunción subordinante “cuando”, y (c) en el contexto de la fórmula *Ser+adjetivo(masculino)+que*.

Ejemplo (Extracto):

Instrucciones: Subraya la forma verbal que consideres más adecuada al contexto.

¡Toc, toc!
 PROFESOR: ¡Adelante!
 DELEGADA: ¡Hola! ¿ (1. Poder, yo) entrar?
 PROFESOR: Sí, sí, Laura, adelante.
 DELEGADA: Mira, (2. querer, yo) hablar contigo porque (3. tener, nosotros) un problema.
 PROFESOR: ¡Vaya por Dios! ¡Qué raro! Es extraño que (4.tener, ustedes) problemas. ¿Qué pasa ahora?
 DELEGADA: Es que (5. tener, nosotros) dos exámenes el mismo día y (6. necesitar, nosotros) que (7. cambiar, tú) la fecha del tuyo, porque el otro profesor no (8. querer) oír hablar del tema.
 PROFESOR: ¡Siempre igual!
 DELEGADA: Sí, ya lo sé. Es lamentable que siempre (9. estar, nosotros) pidiéndote favores, pero el otro profesor... (Continúa)
 Alternativas:

1.	Pueda	Puedo	Poder	Podré
2.	quiero	querré	querer	quiera
3.	tendremos	tengamos	tener	tenemos
4.	tienen	tengan	tener	tendrán
5.	tengamos	tendremos	tener	tenemos
6.	necesitaremos	necesitemos	necesitar	necesitamos
7.	cambies	cambias	cambiar	cambiarás
8.	quiera	quiere	querer	querrá
9.	estamos	estemos	estar	estaremos

Las primeras dos secciones del instrumento, en combinación con la tercera, tienen como objetivo cautelar el grado de desarrollo lingüístico de los sujetos de la muestra antes de iniciar la intervención lingüística. La tercera sección, por sí sola, tiene como objetivo adicional establecer la naturaleza y frecuencia con que se verifican los errores referidos a las estructuras en estudio. Como post-test inmediato, elaboramos una cuarta sección del instrumento, de características similares a la de la tercera sección, que fue aplicada en forma inmediata una vez

concluida la intervención lingüística en la sexta semana. En el post-test diferido, aplicado 36 semanas después del inicio de la intervención lingüística, se utilizó la misma tercera sección del instrumento aplicada como pre-test. El instrumento completo se encuentra en el Anexo 2, y fue diseñado sobre la base de lo expresado en relación a la adquisición de una L2 por VanPatten (2007), Collentine (2010), Pienemann (2011), Montrul (2008), y los descriptores de competencia gramatical del MCER (2001). Así por ejemplo, VanPatten (2007) indica que los estudiantes transfieren o intentan transferir estrategias de la L1 cuando interactúan con el input de la L2. Collentine (2010) indica que antes de que puedan seleccionar el modo verbal español, los estudiantes de ELE deben alcanzar una etapa de desarrollo lingüístico determinado y que no pueden seleccionar el modo verbal en cláusulas subordinadas sino hasta que puedan producir cláusulas subordinadas ellos mismos y de manera confiable, como es necesario hacerlo, por ejemplo, en la determinación temporal del pretérito indefinido e imperfecto. Pienemann (2011) en su teoría de la procesabilidad establece que los estudiantes estructuran su conocimiento de una L2 en un que les permite su desarrollo lingüístico y que dentro de ese orden no es posible saltarse etapas. Por otra parte, Montrul (2008) demuestra que hablantes de español que adquieren esta lengua de manera incompleta (heritage speakers) son mucho más vulnerables a la atrición del modo subjuntivo que a la del indicativo en sus pretéritos indefinido e imperfecto. Los descriptores de competencia gramatical en ELE del MCER, por su parte, sitúan el uso de los pretéritos indefinido e imperfecto de indicativo en los niveles A2 y B1, donde co-ocurren con el uso del presente de subjuntivo, el cual se prolonga hacia el nivel siguiente, B2.

3.10. Procedimiento

Durante la intervención lingüística realizada a los 27 sujetos de la muestra, se siguió el procedimiento descrito a continuación:

- Aplicación del instrumento de recolección de datos sobre el pretérito indefinido a los sujetos de la muestra en una sesión de 45 minutos de duración.
- Aplicación del instrumento de recolección de datos sobre el presente de subjuntivo a la totalidad de los sujetos de la muestra en una sesión de 60 minutos de duración. Entre la aplicación de ambos instrumentos transcurrió una semana. En ambas ocasiones, la totalidad de los sujetos entregó el instrumento contestado dentro del tiempo dispuesto.
- Distribución aleatoria de los 27 sujetos de la muestra en dos grupos, uno experimental de 18 sujetos y uno de control de 9 sujetos.
- Intervención lingüística de cinco semanas de duración usando instancias de uso del presente de subjuntivo, realizada en forma separada a los grupos experimental, con entrega de FC, y de control, sin entrega de FC en un contexto de atención a la forma.
- Aplicación de post-test inmediato a ambos grupos durante la sexta semana del inicio de la intervención lingüística.
- Aplicación de post-test diferido a ambos grupos durante la trigésima semana desde el inicio de la intervención lingüística.

3.11. Las formas lingüísticas que reciben FC

Las formas lingüísticas seleccionadas para recibir FC corresponden a formas con las que habitualmente los estudiantes de ELE comenten errores. Los errores en que incurren los estudiantes se consideran “tratables”, de acuerdo al criterio establecido por Ferris (2002), y que dice relación con la existencia de reglas gramaticales que permiten explicar su funcionamiento gramatical. Dichas formas involucran distinción modal entre presente de indicativo y subjuntivo, dependiendo de (1) el verbo de la cláusula subordinante en oraciones subordinadas sustantivas, (2) la noción de futuridad expresada en la cláusula subordinada en oraciones

subordinadas adverbiales, y (3) el contenido semántico del adjetivo utilizado en la cláusula subordinante en oraciones subordinadas sustantivas.

Ejemplos:

Estructura 1:

- **Sugierele** a tus compañeros que **adelantemos** el examen.
- **Creo** que la tía **puede** venir a la fiesta.

Estructura 2:

- Cuando **llueva**, **haremos** sopaipillas.
- Cuando **llueve**, **hacemos** sopaipillas.

Estructura 3:

- Es **imposible** que ella **venga** a la reunión.
- Es **cierto** que él no **quiere** venir.

3.12. La estrategia de FC propuesta (tipo A, recast)

La estrategia de FC propuesta indica dónde se produce el error, pero no entrega la respuesta correcta; es focalizada, puesto que se centra en una sola forma lingüística, y se entrega en forma diferida, después de transcurrido un día de cometido el error, con previa contextualización por escrito de la situación en la que se produce el error. Los fundamentos teóricos que subyacen a la estrategia provienen de Ellis (1994), quien postula que, dependiendo del contexto de aprendizaje, los estudiantes adultos jóvenes pueden aprender una L2 implícitamente, mediante la abstracción inconsciente y automática del input, abstracción que deriva de la instanciación de ejemplos particulares. Adherimos a la propuesta de Ellis, y postulamos que, al intervenir proporcionando FC en lengua materna, es posible exponer a los sujetos a instancias cognitivas inconscientes y automáticas más efectivas que las claves metalingüísticas en L2 para ayudarles a notar la brecha entre lo que intentan comunicar y lo que realmente comunican en la L2.

Con la finalidad de implementar nuestra propuesta, hemos tomado el *recast* o reformulación del enunciado del estudiante, que es una de las estrategias de FC orales que más ha sido investigada por su complejidad estructural y funcional, (Long, Inagaki y Ortega, 1997; Lyster y Ranta, 1997; Lyster, 1998b; Doughty y Varela, 1998; Ferreira, 2003, 2006, 2007) y la hemos adaptado para estudiar su efectividad en la precisión de la selección modal en el corto y largo plazo (6 y 30 semanas, respectivamente). La adaptación consiste, a diferencia de la reformulación en los estudios de de Ferreira y la de Lyster, en no entregar la respuesta correcta, razón por la cual queda incluida dentro del grupo de estrategias PAS.

3.12.1. Cómo se aplica la estrategia de FC de tipo A (Recast)

Durante la intervención lingüística, frente a una oración que requiere presente de subjuntivo en español, los sujetos seleccionan, de entre varias alternativas, la forma verbal que consideran apropiada. Cuando se produce una selección errónea que coincide con una estructura de su lengua materna (como ocurre con el 84% de los errores detectados en el pre-test), se indica por escrito dónde han cometido el error y se reformula oralmente la oración en la lengua materna de los sujetos.

Ejemplos:

Cuando vuelvo* a mi país voy a trabajar con inmigrantes.

Wenn ich zurückkehre, werde ich mit Einwandern arbeiten.

volveré ~~vuelvo~~ vuelva volvería

Cuando **volveré*** a mi país voy a trabajar con inmigrantes.

Quand je **retournerai** à mon pays, je vais travailler avec les migrants.

~~volveré~~ vuelvo vuelva volvería

Cuando **vuelvo*** a mi país voy a trabajar con inmigrantes.

When I **go back** to my country, I'm going to work with immigrants.

volveré ~~vuelvo~~ vuelva volvería

Durante la entrega de FC, una vez que se les ha indicado que su elección es incorrecta, se guía a los sujetos a notar que la L2 no procede de la misma manera que su L1 frente a la estructura en cuestión y se les pide que revisen las opciones restantes. Para esa revisión, se les indica que reconsideren la situación general expresada por todo el contexto de la oración y, opcionalmente, le asignen una etiqueta. Las etiquetas consisten en verbos modales en alemán e inglés y en sustantivos en francés que expresan, aproximadamente y dependiendo del contexto, futuridad, obligación, posibilidad, duda, expectativa y volición:

werden/ würden/ sollen/ mögen/ müssen/ können

volonté/ souhait/ avenir/ possibilité/ ordre/ espoir

will/ would/ should/ may/ must/ can

En el ejemplo presentado a continuación, la palabra entre paréntesis al final de cada oración refleja la opción mayoritaria expresada por los sujetos que reciben FC para ese ejemplo en particular.

- Wenn ich zurückkehre, werde ich mit Einwandern arbeiten. (**werden**)
- Quand je retournerai à mon pays, je vais travailler avec les migrants. (**avenir**)
- When I go back to my country, I'm going to work with immigrants. (**will**)

Una vez etiquetada la situación general expresada por la oración, se les indica a los sujetos que intenten una nueva selección.

3.12.2. Cómo se aplica la estrategia de FC de tipo B (claves metalingüísticas)

La estrategia de FC B tampoco entrega la respuesta correcta de manera directa; es focalizada, puesto que se centra en una sola forma lingüística, y se entrega en forma diferida, después de transcurrido un día de cometido el error, aunque con previa contextualización de la situación en la que éste se produce. Frente a un error cometido por un estudiante, que se le muestra por escrito al igual que en el grupo A, la estrategia de FC proporcionada por el profesor al grupo B consiste en una clave metalingüística que entrega en forma oral información o preguntas relacionadas con el error del estudiante. Ejemplos:

- Estudiante: Es necesario que me haces* caso.
- Profesor: *¿Qué modo verbal debes usar después de la expresión “es necesario que”?*
- Estudiante: Lo hará cuando llegará* a la oficina.
- Profesor: *¿Cuál es el tiempo verbal de la oración subordinada si la subordinante está en futuro?*

- Estudiante: Exijo que llegan* a la hora exacta.
- Profesor: *¿Qué modo verbal usamos después de verbos que expresan orden o mandato?*

El nivel lingüístico de los sujetos de la muestra (B-1 según el MCER) les permitió entender sin dificultad la terminología utilizada en la entrega de claves metalingüísticas. A un par de sujetos fue necesario recordarle conceptos tales como “oración subordinada/subordinante”, tras lo cual pudieron continuar sin problemas con las actividades exigidas por la entrega de este tipo de feedback correctivo.

3.13. Tratamiento estadístico de los datos

Dado que el tamaño de la muestra es inferior a 30 sujetos, la experiencia estadística recomienda utilizar la prueba U de Mann-Witney para comparar dos grupos independientes y la prueba de Wilcoxon para comparar datos pareados de los mismos sujetos en momentos distintos del tiempo.

Adicionalmente, utilizamos el coeficiente de correlación de Pearson, para establecer la fortaleza predictiva de los datos iniciales y una ANOVA de Diseño Factorial, para probar la interacción de las formas lingüísticas y las lenguas sobre la variable constituida por la frecuencia de errores entre las lenguas en cada estructura.

El nivel de significancia empleado es de 0,05; es decir, cada vez que un valor p obtenido mediante algunas de estas pruebas resulte ser menor al valor previamente establecido será considerado como estadísticamente significativo.

3.14. Post-test inmediato en la sexta semana

Concluida la quinta sesión de la intervención lingüística y la correspondiente entrega de FC para los sujetos del grupo experimental, se aplicó un post-test en la sexta semana a ambos grupos, experimental y control. Se dedicaron 60 minutos para responderlo. Todos los sujetos entregaron el test contestado dentro del

tiempo proporcionado. El post-test aplicado se encuentra en su totalidad en el Anexo 2.

3.15. Post-test diferido a 30 semanas

El post-test diferido a 30 semanas corresponde al mismo instrumento aplicado como pre-test al inicio de la intervención lingüística 36 semanas antes. Se utilizó para medir la retención del aprendizaje obtenido mediante FC en comparación con los resultados obtenidos en el post-test aplicado en la sexta semana.

Siete meses y medio (30 semanas) después de concluida la intervención lingüística, todos los sujetos que participaron en ella estaban de vuelta en sus respectivos países. Los plazos de retorno a sus países fueron muy variables: algunos sujetos volvieron al cabo de dos semanas de concluida la intervención, en tanto que otros lo hicieron en fechas que varían entre los dos y cinco meses con posterioridad al término de la intervención. Fueron contactados vía correo electrónico para solicitarles que rindieran un post-test diferido, tal como se había acordado y consentido por escrito al inicio de la intervención. Se les solicitó que contestaran el post-test en un período no superior a 60 minutos, sin la ayuda de apuntes ni diccionarios. De un total inicial de 18 sujetos, se obtuvo respuesta de 10 de ellos: seis corresponden al grupo A y cuatro al grupo B.

El post-test iba acompañado del siguiente cuestionario breve que pide información sobre la frecuencia y modalidad en que usaban el español en esos momentos:

Sujeto/¿Estudia español de manera formal actualmente?	Frecuencia de práctica		Modalidad Principal de Práctica	
	5 o menos veces al mes	Más de 5 veces al mes	Oral	Escrita
1 No	X		X	
2 No	X		X	X
3 Sí		X	X	X
4 No		X	X	
5 No		X	X	X
6 Sí		X	X	
7 Sí	X		X	X
8 No	X		X	
9 No		X	X	X
10 Sí		X	X	X

Tabla 2. Frecuencia y modalidad de práctica a 30 semanas de la intervención

3.16. Sesiones de la intervención lingüística

Primera sesión

Siguiendo recomendaciones de la teoría sobre atención a la forma relativas a la posición proactiva o reactiva que es necesario adoptar en este enfoque, la primera sesión de la intervención se utilizó para recoger verbalmente impresiones de los alumnos referentes a su percepción del modo subjuntivo español. Estas impresiones varían desde el desconocimiento absoluto del nombre formal de la estructura modal, pasando por expresiones de asombro ante la diferencia semántica y pragmática implicada por el cambio morfológico, casi imperceptible auditivamente, según expresa la mayoría de los sujetos. Un número importante de los sujetos (12), hablantes nativos de inglés y alemán, consideraba el cambio morfológico como una alternativa del modo indicativo sin implicancias semánticas. Las impresiones y opiniones recogidas expresan una percepción generalizada de imposibilidad y falta de motivación por aprender y utilizar correctamente una “formal verbal que no se usa mucho”, conforme a respuestas obtenidas de hablantes nativos que ellos habían consultado al respecto. En la elicitación de

opiniones e impresiones de los estudiantes en esta sesión introductoria no se utilizó ninguna de las estructuras elegidas para la intervención.

En esta sesión, además, se indagó sobre temas de interés de los sujetos y con aquellos temas que resultaron tener un interés mayoritario se prepararon las tareas para las sesiones siguientes. Entre los temas mayoritariamente aludidos se encuentran: el uso eficiente de la energía, relaciones de pareja a distancia, perros vagos en las calles de Concepción, discriminación racial, de género, religiosa y sexual; mal uso del lenguaje, búsqueda de un lugar donde vivir, comidas y celebraciones típicas. Los temas seleccionados para la intervención y sobre cuya base se confeccionaron las actividades son: búsqueda de un lugar donde vivir, redacción de una carta para terminar con una relación sentimental, y pliego de peticiones en contra de todo tipo de discriminación. Los textos utilizados en las sesiones se encuentran el Anexo 2.

Segunda sesión

En la segunda sesión se da a conocer a los estudiantes la morfología del presente de subjuntivo, sin entrar en consideraciones semánticas, pragmáticas ni de uso. Los sujetos leen oraciones en voz alta, y medida que leen, se les va recordando el cambio de vocal que regularmente se produce respecto del indicativo, que los verbos terminados en -ar cambian la vocal a "e" y que los verbos terminados en -er e -ir la cambian a "a", siempre teniendo como base el modelo de **"Yo compro/e, Yo vendo/a, Yo salgo/a.**

A continuación se les entregan ejemplares de un diario local de la semana en curso, se les pide que elijan algún artículo de su interés y que identifiquen en él ejemplos de estructuras que ellos consideren correspondan a presente de subjuntivo.

Esta ejercitación se realizó teniendo en cuenta la distinción que hace Ellis (1994) entre: (1) la internalización de una forma lingüística nueva y (2) el aumento del control de una forma lingüística que ya ha sido parcialmente aprendida. En nuestro estudio nos centramos en el aumento de control de una forma lingüística que ya ha sido parcialmente aprendida, puesto que en el pre-test aplicado los

sujetos demuestran tener un conocimiento de aproximadamente 60% de la forma lingüística en cuestión. En consecuencia, los ejercicios se realizaron con la finalidad de repasar conocimientos que los sujetos ya pudieran haber tenido sobre el tema. Los ejercicios son eminentemente mecánicos, no necesariamente comunicativos, pues se trata de entrenar a los alumnos en los aspectos formales (de la morfología del modo subjuntivo).

Fin de la Segunda sesión. (90 minutos)

Tercera sesión

Esta sesión se inicia con el profesor hablando de las posibilidades de practicar el español mediante chat por internet.

El profesor modela en voz alta y lentamente oraciones tales como "*Necesito encontrar personas que **quieran** practicar español. Es importante que **tengan** un buen nivel de la lengua, porque quiero que mi nivel mejore. Ojalá que **tengamos** intereses en común y no creo que **sea** necesario que **tengan** la misma edad que yo, también pueden ser mayores o menores ...*"

Luego el profesor consulta entre los alumnos cuáles serían algunas de las ventajas de poder practicar el español de la manera indicada y cuáles son algunos de los requisitos que esos posibles compañeros de práctica deben tener. El profesor escribe una lista de esos requisitos y características en la pizarra: Escribe usando infinitivos:

- Tener buen nivel cultural
- Ser de la misma edad, o mayores o menores
- Tener interés por la lengua y la cultura hispanoamericanas
- Etc.

A continuación, el profesor pide a los estudiantes que se organicen en grupos de tres, lenguas maternas diferentes en cada grupo, y discutan sus expectativas en una situación similar, escriban su propia lista de condiciones, requisitos y expectativas usando, entre otras, las tres estructuras que hemos seleccionado para el estudio. Después de 20 minutos de práctica oral, se les pide a cada grupo que uno de los participantes lea en voz alta la lista que redactaron,

mientras un segundo alumno va anotando esa lista en la pizarra. A partir de la lista anotada en la pizarra por el representante de un grupo se genera un nuevo intercambio de ideas y discusión general entre los miembros de los otros grupos que conforman la clase. Finalmente, para elicitación de información relativa al uso de las estructuras que los estudiantes han estado practicando en sus discusiones durante la clase, el profesor les pide que completen los espacios en un texto sobre el mismo tema con una forma verbal conjugada elegida de entre cuatro alternativas dadas en cada caso. La realización de la tarea, la interacción que adopta la forma de diálogo, discusión y exposición de las ideas de los estudiantes se realiza de manera enteramente oral. Frente a la dificultad de entregar retroalimentación correctiva durante el transcurso de la interacción misma, se diseñó un procedimiento de elicitación de los datos mediante la completación de formas verbales en un texto con un tema que contiene ideas similares a las que los estudiantes han desarrollado en el transcurso de las interacciones orales, con la finalidad de analizarlo posteriormente. La dificultad de entregar retroalimentación correctiva durante la interacción misma radica en la interrupción que tal entrega involucra, dada la diversidad de lenguas maternas que interactúan simultáneamente y la complejidad cognitiva tanto de la estrategia entregada en L1, que involucra una reformulación y un análisis contrastivo entre la L1 y la L2, como de la estrategia entregada en L2, que involucra el uso de claves metalingüísticas. Esta modalidad de interacción en actividades comunicativas orales y posterior recolección de los datos se utilizó en el transcurso de toda la intervención.

Una vez terminado el ejercicio, los estudiantes entregan el texto al profesor para su corrección. El texto utilizado se encuentra en el Anexo 2.

Fin de la sesión. (90 minutos)

Desde la tercera sesión y hasta la quinta se cita al grupo A de 9 estudiantes (3 de cada L1) y al grupo B de 9 estudiantes (3 de cada L1) para una instancia posterior en la que recibirán FC. La citación de los alumnos se hace según distribución por lengua materna. Se les devuelve la tarea encargada en donde se les señala los errores que han cometido. Durante las sesiones de entrega de FC,

se le proporciona FC de tipo A en forma oral al primer grupo y FC de tipo B en forma oral al segundo grupo, en forma separada e individualizada, conforme a los errores que específicamente ha cometido cada uno de los estudiantes. Se les solicita no compartir entre ellos la información entregada en las sesiones de FC hasta el término de la intervención.

Cuarta sesión

El profesor introduce el tema de la clase: “Hasta la vista, baby, o cómo escribir una carta para terminar una relación sentimental”.

Se inicia el tema hablando sobre las condiciones que los propios estudiantes consideran importantes en una relación y sobre qué ocurre cuando esas condiciones no se cumplen:

- *Es necesario que haya confianza.*
- *Exijo que me respeten.*
- *No quiero que me engañen.*
- *Espero que todo resulte bien.*

El profesor va haciendo una lista de sustantivo a medida que aparecen estos requisitos: *confianza, respeto, engaño*, etc. A continuación, el profesor pide a los estudiantes que se organicen en grupos de tres, lenguas maternas diferentes en cada grupo, discutan sus expectativas en una situación similar, escriban su propia lista de condiciones, requisitos y expectativas usando las tres estructuras que hemos estado estudiando. Se les alienta a utilizar las estructuras que hemos estado estudiando. Después de 30 minutos de interacción comunicativa oral en la que los estudiantes intercambian y discuten opiniones personales respecto al tema, se les pide a cada grupo que uno de los participantes lea en voz alta la lista que redactaron, mientras un segundo alumno va anotando esa lista en la pizarra. A partir de la lista anotada en la pizarra por el representante de un grupo se genera un nuevo intercambio de ideas y discusión general entre los miembros de los otros grupos que conforman la clase. Finalmente, los estudiantes completan

los espacios en un texto sobre el mismo tema con una de cuatro alternativas en cada caso para los fines de elicitación de datos ya detallados anteriormente.

Una vez terminado el ejercicio, los alumnos entregan el texto al profesor para su corrección. El texto utilizado se encuentra en el Anexo 2.

Finaliza la sesión (90 minutos).

Quinta sesión

El profesor introduce el tema de la sesión: *Desigualdades sociales, económicas y discriminación racista, sexual y religiosa*. Elicita de entre los estudiantes opiniones y sentimientos respecto de la segregación entre minorías y anota algunas de las respuestas de los alumnos en la pizarra. Elicita además, y anota en la pizarra, otros problemas sociales que estén en el foco de atención de los alumnos.

Ejemplos:

- Pensiones de jubilación: *Espero que todo el mundo jubile bien.*
- Educación gratis: *No es justo que la educación sea tan cara*
- Trato a los inmigrantes. *No quiero que maltraten a los inmigrantes.*
- Centrales de energía nuclear: *Es peligroso que exista este tipo de centrales.*
- Fertilización asistida. *No es ético que se recurra a esto.*
- Perros vagos: *Es triste que nadie se preocupe por ellos.*
- Etc.

A continuación, el profesor pide a los alumnos que se organicen en grupos de tres, lenguas maternas diferentes en cada grupo, discutan sus puntos de vista en relación a situaciones similares, escriban su propia lista de preocupaciones sociales usando las tres estructuras que hemos estado estudiando. Se les recuerda utilizar las formas lingüísticas objeto del estudio. Después de 30 minutos, se les pide a cada grupo que uno de los participantes lea en voz alta la lista que redactaron, mientras un segundo alumno va anotando esa lista en la pizarra. De la lista anotada por cada grupo en la pizarra surgen nuevos intercambios orales de ideas y discusiones que estipulan la posición de cada uno de los estudiantes del

grupo frente al tema. Finalmente, el profesor entrega un texto que contiene ideas similares a las expresadas por los estudiantes durante sus interacciones comunicativas orales y los alumnos completan los espacios con una de cuatro alternativas en cada caso. Una vez terminado el ejercicio de recolección de datos, los alumnos entregan el texto al profesor para su corrección. El texto utilizado se encuentra en el Anexo 2.

Finaliza la sesión (90) minutos.

Sexta sesión

Se aplica el post-test, detallado en el Anexo 2, al cual se le destinaron 60 minutos. Todos los sujetos completaron el post-test dentro del tiempo permitido.

Las cinco sesiones se realizan siguiendo los principios de atención a la forma, descritos en detalle en la sección del marco teórico de este estudio. El grupo experimental de 18 sujetos y el de control de 9 sujetos reciben, en sesiones separadas, exactamente el mismo input lingüístico, presentado en su totalidad en el Anexo 2. Los días siguientes a las sesiones 3, 4 y 5, el grupo experimental recibe retroalimentación correctiva para la casi totalidad de los errores que se detectaron durante la intervención (278 sobre 295). Esta retroalimentación correctiva es entregada en forma individual en sesiones separadas; a una mitad del grupo experimental se les entregan reformulaciones en L1; a la otra mitad del grupo experimental se les entregan claves metalingüísticas en L2, español. Ambas estrategias señalan la ubicación del error, pero no entregan de manera directa la respuesta correcta al estudiante. El grupo de control no recibe retroalimentación correctiva, sólo comentarios generales sobre su desempeño. Por razones éticas y de expectativas de los estudiantes, el grupo de control recibe retroalimentación correctiva en sesiones suplementarias una vez concluidas la intervención lingüística y la recolección de los datos informados en este estudio.

4. Resultados

El primer resultado que se presenta aquí dice relación con lo evidenciado en nuestro estudio respecto a lo que en la literatura de la especialidad se indica como una de las posibles dificultades de aprendizaje y adquisición del modo subjuntivo del español como lengua extranjera: la falta de sincronía entre la forma lingüística que se enseña y el grado de desarrollo lingüístico de los estudiantes. El resultado corresponde a los puntajes que los 27 estudiantes extranjeros sujetos de la muestra de nuestro estudio obtienen cuando medimos dos aspectos de su conocimiento del español como lengua extranjera que los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) presentan como concomitantes en el orden de adquisición que tal instrumento propone: (1) distinción entre pretérito indefinido y pretérito imperfecto del modo indicativo, y (2) distinción entre presente del modo indicativo y presente del modo subjuntivo español. Para medir este conocimiento, utilizamos un instrumento de diseño propio que evalúa el grado de conocimiento lingüístico que poseen estudiantes extranjeros de español como segunda lengua de nivel intermedio (B1-B2, según el MCER). El instrumento fue validado por 5 profesores hablantes nativos de español del Departamento de Idiomas Extranjeros de esta Universidad; se obtuvo un 100% de coincidencia en la validación, y aparece en su totalidad en el Anexo 2. Los fundamentos teóricos que sustentan el diseño de este instrumento proceden de algunos estudios empíricos sobre el español como lengua extranjera, publicados por Montrul (2008), Collentine (2010), Pienemann (2011) Lightbown (1999), que sugieren que la habilidad de distinción aspectual entre pretérito indefinido/imperfecto coincide con la habilidad de distinción modal indicativo/subjuntivo, en una manera tal que nos permite inferir que resultaría provechoso para la adquisición comenzar a enseñar el modo subjuntivo español una vez que los estudiantes demuestran contar con un desarrollo lingüístico que les permita procesar información entre cláusulas. La finalidad de medir el conocimiento de estos dos aspectos del español para extranjeros en los sujetos de

la muestra obedece a la necesidad de contar con un punto de referencia empírico desde el cual comenzar una intervención lingüística que incluye feedback correctivo para apoyar el aprendizaje y ulterior adquisición de estructuras del modo subjuntivo español en tiempo presente, cautelando que todos los sujetos cuenten con el grado de desarrollo lingüístico necesario para que la intervención lingüística que contempla el estudio les resulte pertinente y significativa.

El presente del modo subjuntivo y los pretéritos indefinido e imperfecto del modo indicativo constituye dos de los mayores desafíos para estudiantes de ELE incluso en un nivel avanzado. En los descriptores del MCER apreciamos que las estructuras involucradas en tales desafíos confluyen transitoriamente en el nivel B1: describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones; narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.

Apreciamos en la descripción del nivel A2 del MCER que la adquisición y el uso de los pretéritos indefinido e imperfecto (“sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado”) se describen en el nivel inmediatamente anterior (A2) a aquel en el que se describen la adquisición y el uso del presente de subjuntivo, (B1).

Medimos estos aspectos en los sujetos de la muestra y los resultados obtenidos son los siguientes:

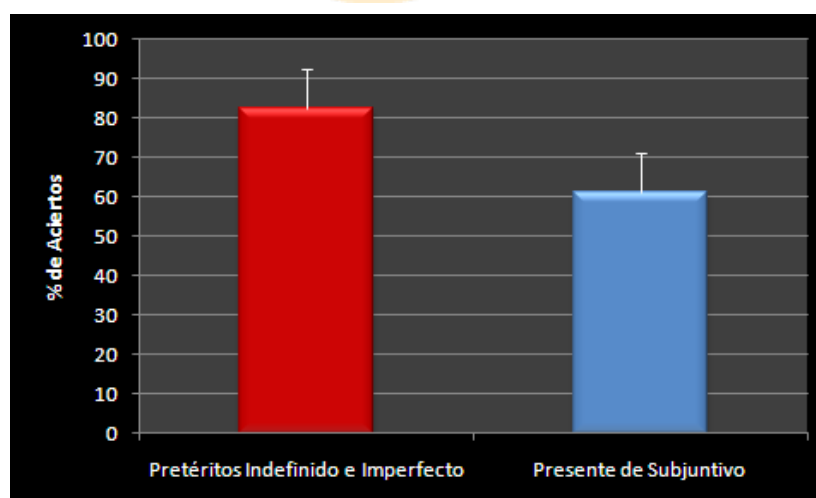


Figura 3. Promedios en pretéritos indefinido e imperfecto del modo indicativo y de presente de subjuntivo de la muestra total.

A partir del gráfico anterior es posible apreciar el rendimiento medio de cada prueba aplicada. El rendimiento en la selección temporal entre los pretéritos indefinido e imperfecto del modo indicativo alcanza una media de un 82% de respuestas correctas, con una desviación estándar de $\pm 7,17\%$. Por otro lado, para el test que mide la selección modal en el presente del modo subjuntivo, se obtuvo una media de 61% con una desviación estándar de 13,60%. Ninguno de los sujetos obtiene en el test de subjuntivo un puntaje superior al del test de pretéritos. Este resultado es congruente con la información de la fuentes (Montrul, 2008; Collentine, 2010; Pienemann; 2011; MCER, 2001) en que nos basamos para diseñar los instrumentos con los que recolectamos estos datos.

Adicionalmente, para determinar la correlación entre ambas pruebas se aplicó el coeficiente de Pearson, que arrojó un valor de correlación $r = 0.57$ y un valor p asociado de 0.001, el cual es considerado estadísticamente significativo; la magnitud de la relación entre ambas pruebas existe y es positiva. El gráfico presentado a continuación en la Figura 4 muestra lo anteriormente señalado.

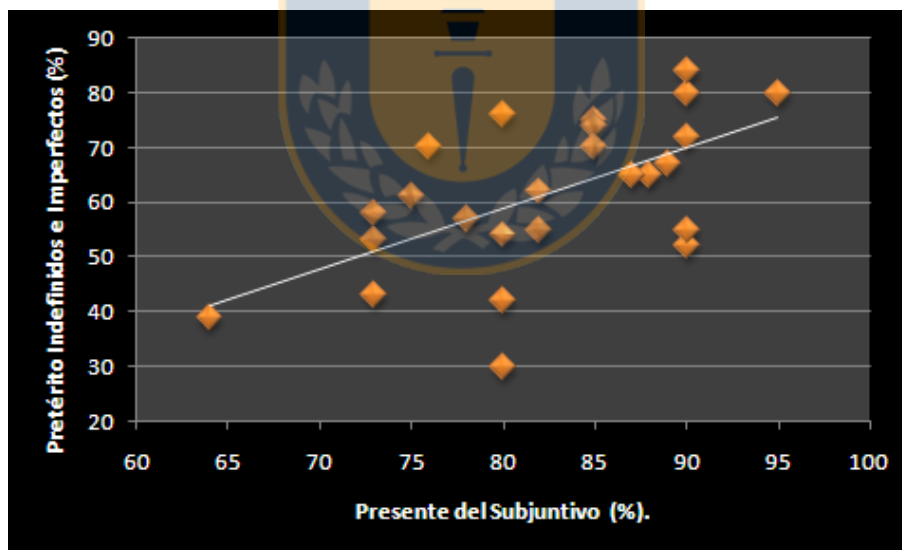


Figura 4. Correlación entre Pretérito Indefinidos e Imperfecto de Indicativo respecto al Presente del Subjuntivo.

En términos lingüísticos, esta correlación se traduce en que el grado de conocimiento lingüístico necesario para que los estudiantes entiendan, procesen y seleccionen correctamente el tiempo verbal en el caso de los pretéritos indefinido e imperfecto del modo indicativo español se presentaría como un indicador

confiable del grado de madurez lingüística necesaria para introducir la distinción modal entre el presente de los modos subjuntivo e indicativo, según se infiere de la secuenciación de ambas formas lingüísticas en los descriptores del MCER (nivel A2 y B1, respectivamente).

La comprobación empírica de que la habilidad de distinción temporal entre los pretéritos indefinido e imperfecto del modo indicativo se correlaciona positivamente con la habilidad de distinción entre el presente del modo subjuntivo en los sujetos de esta muestra permite disponer de un punto de referencia documentado desde el cual determinar el grado de desarrollo lingüístico de los estudiantes antes de proceder a la intervención lingüística.

Una vez determinado el punto de partida necesario para la intervención lingüística que estudiará los efectos del feedback correctivo, el siguiente paso en la presentación de los resultados está constituido por observaciones del comportamiento en presencia y ausencia de FC de tres las estructuras de presente de subjuntivo español en los sujetos del grupo experimental de la muestra.

4.1 Resultados generales del pre-test de subjuntivo en la muestra total

En los resultados del pre-test de subjuntivo se observan 1.781 ocurrencias de las formas lingüísticas objeto de nuestro estudio. En las 1.781 instancias observadas se detectaron 691 errores, equivalentes a 39% del total; las 1090 instancias correctas corresponden al 61% del total.

4.2 Errores por estructura en el pre-test de subjuntivo

A partir del gráfico de la Figura 5 se puede apreciar que, en promedio, la estructura 2 (Cuando+Subj.) es la que presenta una mayor frecuencia de errores en el pre-test del modo subjuntivo; para la estructura 2 obtenemos un promedio de 12,1 errores ($\pm 4,3$), mientras que para las estructuras 1 (Verbo+Subj.) y 3 (Adj.+Subj.) se obtiene 7,4 (± 4) y 6,1 ($\pm 3,3$) respectivamente.

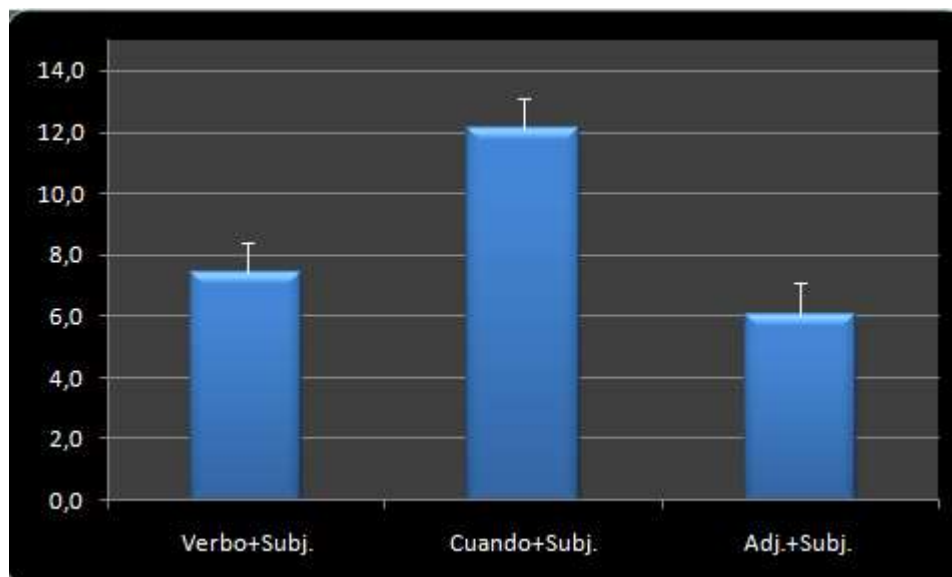


Figura 5. Promedio de respuestas incorrectas por estructura en el pre-test del modo subjuntivo de la muestra total.

Con la finalidad de verificar si esta situación es generalizada, se analizan los promedios de las frecuencias de errores en función de las estructuras con cada una de las lenguas involucradas. En el pre-test de subjuntivo de la muestra total verificamos que en las tres lenguas el promedio de mayor frecuencia de errores se concentra en la estructura 2 (Cuando+Subj.), el de menor frecuencia lo hace en la estructura 3 (Adj.+Subj.), en tanto que la estructura 1 (Verbo+Subj.) evidencia un promedio de frecuencia similar o superior al de la estructura 3. En el detalle de los errores por cada lengua, en la estructura 2 los hablantes francófonos presentan la frecuencia más alta, seguidos en orden descendente por los hablantes de inglés y los de alemán. En la distribución de las frecuencias de errores más bajas de las estructuras 1 y 3, los hablantes francófonos presentan porcentajes disímiles, en tanto que los hablantes de alemán e inglés evidencian un alto grado de uniformidad.

Para determinar la significación de las diferencias en las frecuencias de errores entre las lenguas maternas de los individuos muestreados en cada estructura, se lleva a cabo un ANOVA de diseño factorial de 3x3, de donde se obtiene un valor p asociado de 0,099, que permite concluir que entre las frecuencias de errores de las lenguas en cada estructura no existen diferencias

estadísticamente significativas. La información detallada anteriormente se grafica a continuación en la Figura 6:

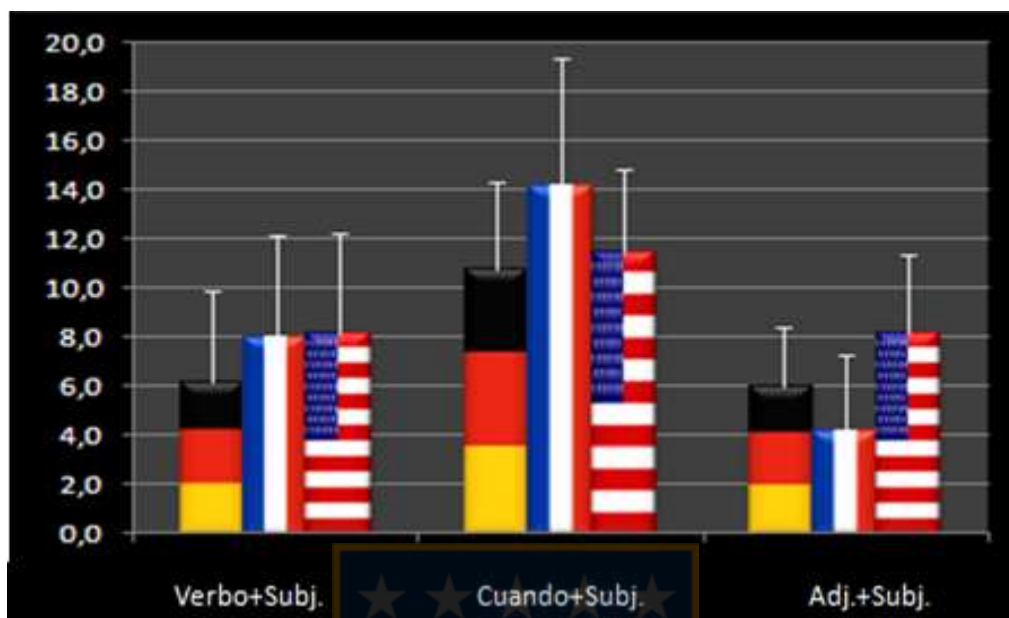


Figura 6. Promedios de errores de tres estructuras en tres lenguas en pre-test de subjuntivo. ANOVA factorial 3x3 de la muestra total.

4.3 Errores y transferencia negativa

Del total de 691 errores detectados en el pre-test, 582 (84%) corresponden a errores en los que se puede identificar patrones lingüísticos procedentes de la lengua materna de los sujetos.

Entre los errores en que incurren los sujetos de la muestra encontramos los siguientes tipos ejemplificados a continuación:

- **Presente de indicativo en lugar de presente de subjuntivo:**
 - Le recomendamos llamar a su abogado, cuando regresa de sus vacaciones. *
 - Wir empfehlen, dass Sie Ihren Anwalt anrufen, wenn er aus seinem Urlaub zurückkommt.
 - Necesito que (ella) lee todas mis cartas.*
 - I need that she reads all my letters.
 - Es importante que (él) habla sobre esto.*
 - It is important that he talks about this.

- **Futuro simple de indicativo en lugar de presente de subjuntivo:**
 - Esperamos que ellos nos **contarán*** historias de su rescate.
 - Nous espérons qu'ils nous **raconteront** des histoires au sujet de leur sauvetage.
 - Lo hará cuando **estará*** en el tren.
 - Il le fera quand il **será** dans le train.

Entre los 109 errores restantes detectados encontramos peculiaridades cuyo origen es menos preciso y, en consecuencia, más difícil de atribuir exclusivamente a una lengua nativa en particular. A modo de ejemplo de lo anterior, tenemos:

- Cuando terminen mis vacaciones y **volveré*** a casa, comenzaré a escribir una historia.
- Te exijo que cuando ya no **quieres*** salir conmigo me lo **dices***.

La dificultad de determinación de la procedencia de ejemplos erróneos como estos radica en que, si bien la primera oración es posible de atribuir a un hablante nativo de francés (*quand je **rentrerai** chez moi*), el error no procede precisamente de hablantes nativos de esta lengua ni de sujetos que la hablen como lengua extranjera.

La dificultad de determinación de la procedencia del error en el segundo ejemplo es incluso mayor. Por una parte, la construcción errónea en español es posible y correcta en inglés y alemán. Por otra parte, sin embargo, se detecta en hablantes no nativos de estas lenguas, pero que sí son hablantes de inglés como segunda lengua.

4.4 Resultados obtenidos durante la intervención lingüística en la muestra total

Para llevar a cabo la intervención lingüística, distribuimos aleatoriamente los 27 sujetos de la muestra en dos grupos: uno experimental constituido por 18 sujetos,

6 de cada lengua materna, y un grupo de control constituido por 9 sujetos, 3 de cada lengua materna.

En relación con el conocimiento de los pretéritos indefinido e imperfecto de indicativo, el grupo experimental presenta, en promedio, un 82% de respuestas correctas ($\pm 0,08\%$) y el grupo de control presenta, en promedio, un 83% de respuestas correctas ($\pm 0,1$).

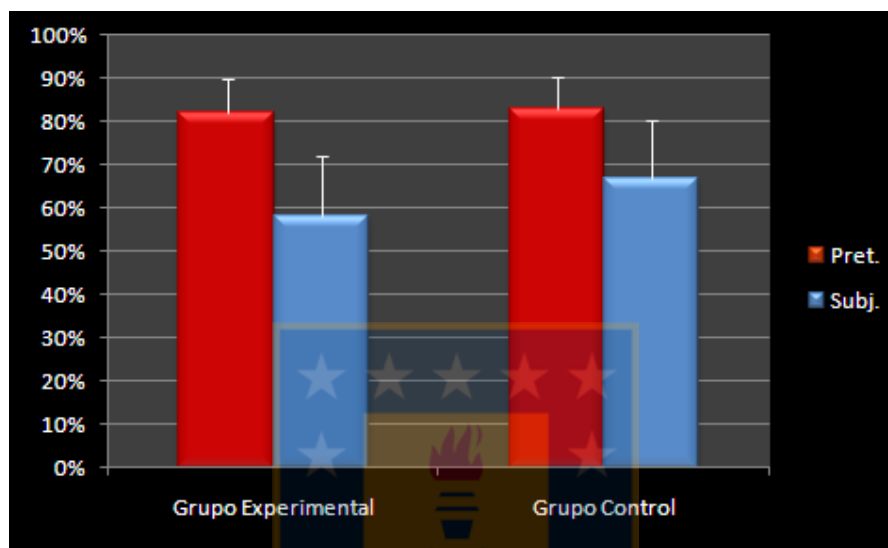


Figura 7. Resultados pre-test de pretéritos de indicativo en grupos experimental y control.

En los promedios asociados al presente de subjuntivo antes de la intervención, se aprecia que el grupo experimental presenta una media de 58% y una desviación estándar de $\pm 0,11$, y el grupo de control presenta una media de 67% con una desviación estándar de 0,15.

Durante el transcurso de la intervención, tanto con el grupo experimental como con el grupo de control, utilizamos tres textos, detallados en el Anexo 2. Proporcionamos FC focalizado para 278 formas erróneas detectadas en el grupo experimental. El grupo de control no recibe FC, sólo comentarios generales sobre su desempeño.

Las formas erróneas detectadas en el grupo experimental corresponden a casos de transferencia negativa de estructuras de la L1 de los sujetos: 101 de la estructura 1 (Verbo+Subj.), 117 de la estructura 2 (Cuando+Subj.), y 60 de la estructura 3 (Adj.+Subj.).

Llevamos un registro de los casos en que los sujetos del grupo experimental reparan el error después de recibir FC. En el detalle de la respuesta a la FC por estructura de los sujetos del grupo experimental durante la intervención lingüística obtenemos los siguientes resultados:

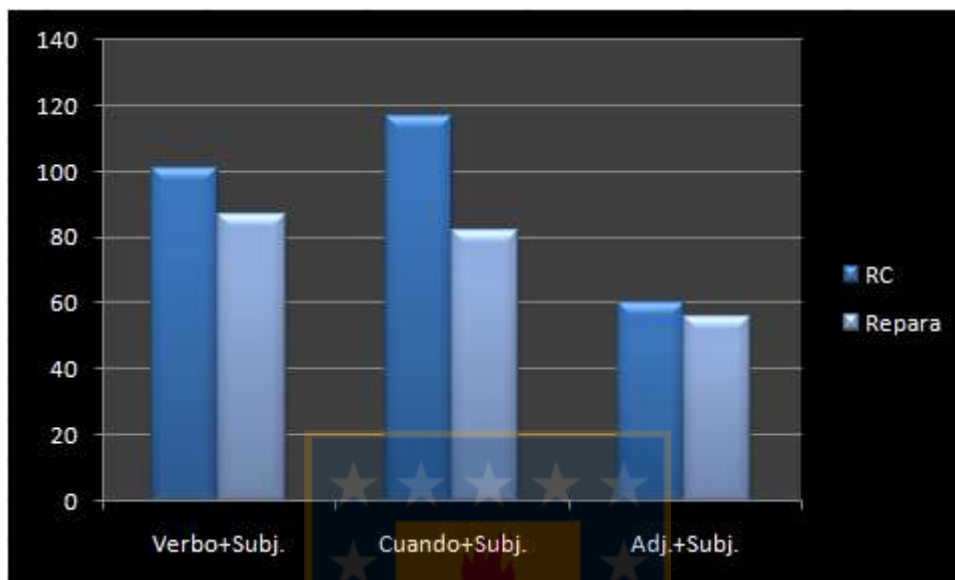


Figura 8. Reparación de errores por estructura durante la intervención.

Estructura 1		Estructura 2		Estructura 3	
FC	Repara	FC	Repara	FC	Repara
101	87	117	82	60	56
86%		70%		93%	

Tabla 3. Porcentajes de reparación de errores por estructura durante la intervención.

En el detalle de la observación de la respuesta al FC por estructura y por lengua materna de los sujetos del grupo experimental durante la intervención lingüística, obtenemos los siguientes resultados:

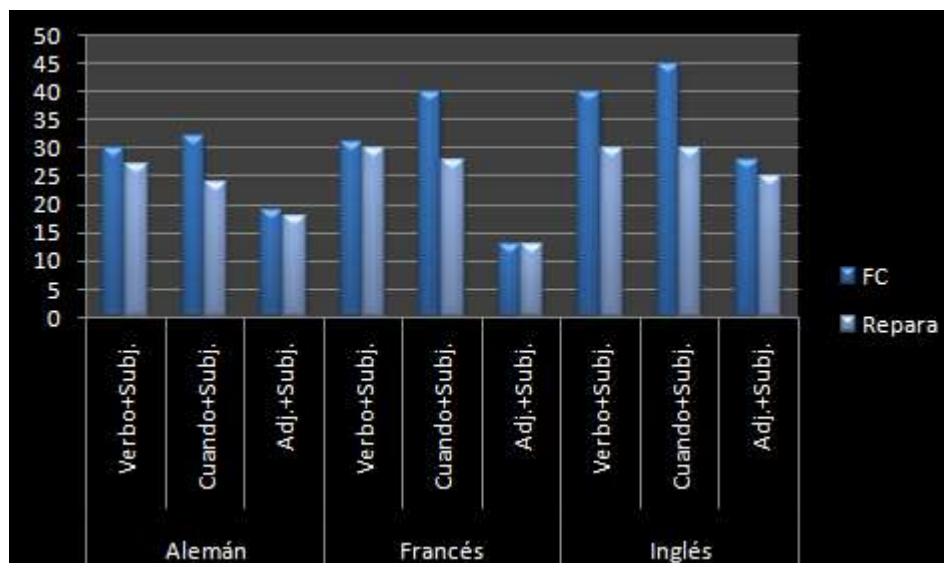


Figura 9. Respuesta al FC por estructura y por lengua materna.

Los datos correspondientes al gráfico anterior son los siguientes:

Lengua/Estructura	Estructura 1		Estructura 2		Estructura 3	
Alemán	FC	Repara	FC	Repara	FC	Repara
	30	27	32	24	19	18
	90%		75%		95%	
Francés	FC	Repara	FC	Repara	FC	Repara
	31	30	40	28	13	13
	97%		70%		100%	
Inglés	FC	Repara	FC	Repara	FC	Repara
	40	30	45	30	28	25
	75%		67%		89%	

Tabla 4. Datos porcentuales de los gráficos de reparación de errores por lengua y por estructura durante la intervención.

De 278 oraciones sobre las que se entregó FC, se obtuvo 225 reparaciones de errores. No observamos diferencias estadísticamente significativas en los porcentajes de respuestas positivas al FC (reparación del error) entre lenguas por estructuras. La respuesta positiva al FC con el porcentaje más bajo en las tres lenguas la observamos de manera consistente en la estructura 2 (Cuando+Subj.). De manera inversa, la respuesta positiva al FC con el porcentaje más alto la

observamos en las tres lenguas en la estructura 3 (Adj.+Subj.). La estructura 1 (Verbo+Subj.), por su parte, presenta un patrón intermedio en la frecuencia de respuesta positiva al FC. Este patrón 3-1-2 de respuesta positiva en orden decreciente al FC en los hablantes nativos de las tres lenguas maternas del estudio se manifiesta de manera inversamente proporcional al patrón de la distribución de errores verificada en el pre-test: a mayor frecuencia de errores, menor respuesta positiva al FC.

Las evaluaciones realizadas después cada una de las sesiones de entrega de FC durante la intervención lingüística muestran un progreso sostenido de la habilidad de distinción modal en el grupo experimental, en un orden de respuesta positiva, de mayor a menor, a las estructuras 3, 1 y 2, en las tres lenguas, a diferencia del grupo de control, en el cual, si bien se verifica cierto progreso, éste es inferior y menos sostenido que el del grupo experimental e incluso presenta un retroceso de la tercera instancia de evaluación en relación con la segunda, como se ilustra a continuación:

Grupo	Pre-test	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3
Experimental	58%	64%	81%	89%
Control	67%	71%	76%	73%

Tabla 5. Progresión de la precisión de selección modal durante la intervención.

4.5 Resultados de los efectos del FC diferenciado durante la intervención

Como se indicara anteriormente, para la intervención utilizamos 3 textos, presentados en el Anexo 2. Detectamos 295 errores atribuibles a estructuras procedentes de la L1 de los sujetos, y seleccionamos 278 de los más recurrentes: 101 corresponden a la estructura 1 (Verbo+Subj.), 117 a la estructura 2 (Cuando+Subj.), y 60 a la estructura 3 (Adj.+Subj.). Proporcionamos FC implícito, diferido, en forma escrita e individualizada para estas 278 formas erróneas, divididas en dos grupos. Se entregó FC A, consistente en reformulación en L1 (recasts) de las oraciones erróneas dadas por los sujetos en L2 en el grupo

experimental A, y FC B, consistente en claves metalingüísticas en L2 para las oraciones erróneas entregadas en L2 por los sujetos del grupo experimental B.

Ejemplos:

Cuando vuelvo* a mi país trabajaré con inmigrantes.

Estrategia A: Recast: (Instrucciones descritas en la sección de metodología).

When I go back to my country, I'm going to work with immigrants.

volveré ~~vuelvo~~ vuelva volvería

will/ would/ should/ may/ must/ can

Estrategia B: Clave metalingüística:

Pon atención al tiempo verbal de la cláusula independiente.

Ambas estrategias indican la localización del error, pero no entregan la respuesta correcta en forma directa. Se dedicaron tres sesiones de 90 minutos cada una para entregar FC al grupo experimental A y tres sesiones de igual duración para el grupo experimental B.

En el detalle de la respuesta al FC mediante reparación de errores por estructura de los sujetos de ambos grupos experimentales durante la intervención lingüística, obtenemos los resultados detallados en la Figura 10 a continuación:

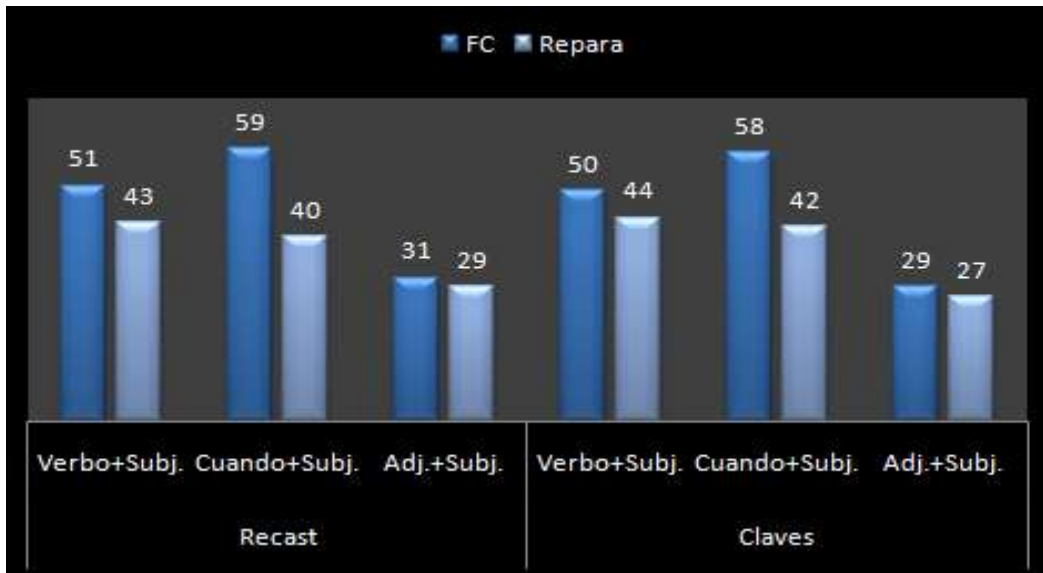


Figura 10. Reparación de errores por estructura y tipo de FC durante la intervención.

Las estructuras que presentan una mayor proporción de respuestas positivas al FC son, en orden descendente: 3 (Adj.+Subj.), 1 (Verbo+Subj.), 2 (Cuando+Subj.), tanto en el grupo experimental que recibe recasts como en el que recibe claves metalingüísticas.

El valor de reparación de errores durante la intervención lingüística es superior al 80% en ambos grupos. Al comparar visualmente los resultados, en ninguna de las tres lenguas se aprecian diferencias significativas entre los grupos experimentales A y B. Esta apreciación es verificada estadísticamente mediante la aplicación de la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes, la cual arroja un valor p de 0,557, de donde se puede concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas positivas de reparación del error obtenidas de la estrategia de FC de tipo A y de la estrategia de FC de tipo B en los grupos experimentales A y B. Esto significa que durante la intervención lingüística la estrategia de recast y la estrategia de claves metalingüísticas presentan un grado de efectividad similar en la reparación de errores.

4.6 Resultados del post-test a 6 semanas en la muestra total de 27 sujetos

En el post-test a las 6 semanas desde iniciada la intervención, la disminución de la frecuencia de errores en la precisión modal para el grupo experimental es de 83%, desglosada en 82% para la estructura 1 (Verbo+Subj.; de 163 errores en el pre-test a 29 en el post-test de la sexta semana), 81% para la estructura 2 (*Cuando*+Subj.; de 204 errores en el pre-test a 39 en el post-test de la sexta semana), y 87% para la estructura 3 (Adj.+Subj.; de 128 errores en el pre-test a 17 en el post-test de la sexta semana), como apreciamos en el gráfico de la Figura 11 presentado a continuación:

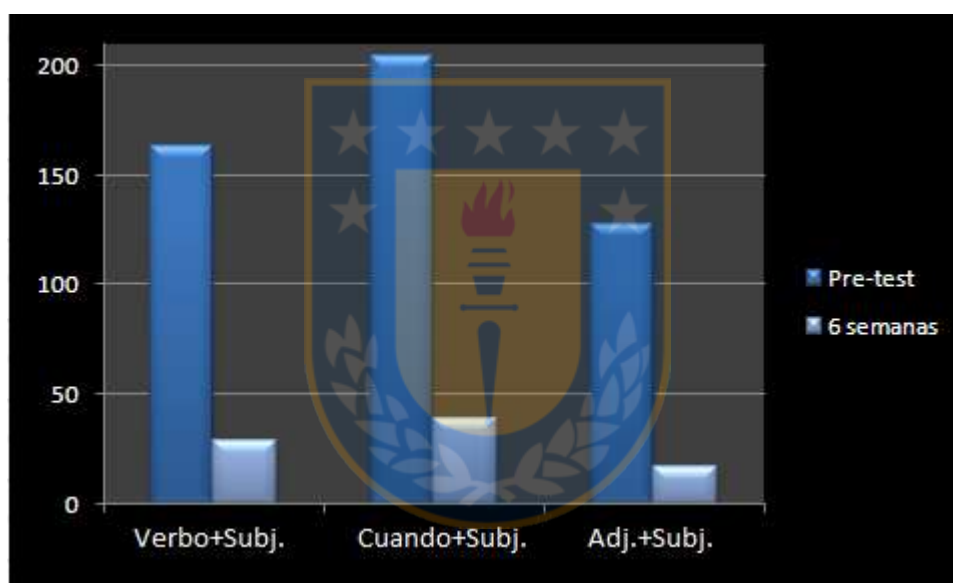


Figura 11. Número de errores por estructura, en el pre-test y post-test a seis semanas en grupo experimental.

En el caso del grupo control, la disminución promedio de la frecuencia de errores en la precisión modal al cabo de 6 semanas de iniciada la intervención es de 18%, desglosada en 5% para la estructura 1 (Verbo+Subj.; de 37 errores en el pre-test a 35 en el post-test de la sexta semana), 11% para la estructura 2 (*Cuando*+Subj.; de 123 errores en el pre-test a 109 en el post-test de la sexta semana), y 39% para la estructura 3 (Adj.+Subj.; de 36 errores en el pre-test a 22 en el post-test de la sexta semana), como se observa en el gráfico de la Figura 12 presentado a continuación:

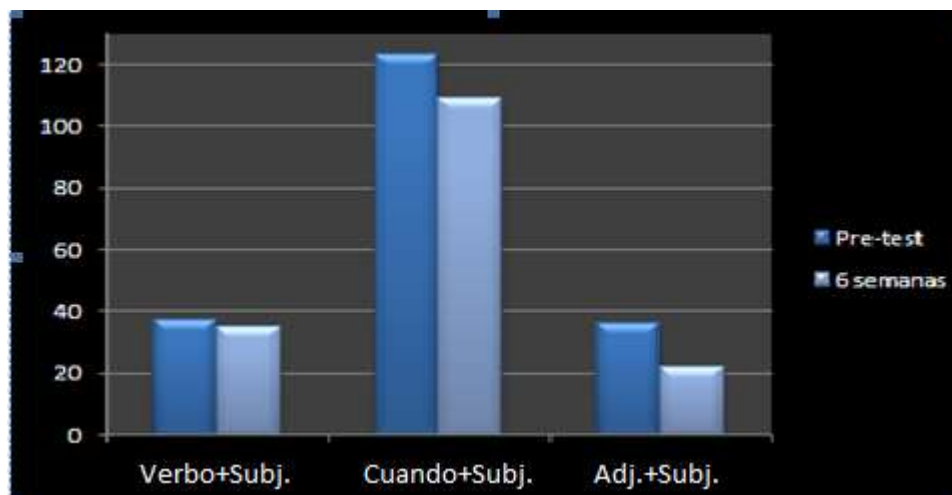


Figura 12. Número de errores por estructura en el pre-test y post-test a seis semanas en grupo control.

4.7 Resultados obtenidos con las estrategias de FC de tipo A y B

Se presentan a continuación resultados que dan cuenta de las variaciones que experimentan las frecuencias de errores frente a las estrategias de FC consistentes en recasts y claves metalingüísticas, proporcionadas en forma separada cuando los sujetos cometen errores con las estructuras objeto. El grupo de 18 sujetos que en la primera instancia de análisis fue informado como grupo experimental se analiza a continuación en forma separada (grupo experimental A y grupo experimental B) conforme al tipo de FC que cada uno recibió. El grupo experimental A recibió FC A en lengua materna mediante recasts y el grupo experimental B recibió FC B en español mediante claves metalingüísticas. Se analizan ambos grupos en forma independiente en función de la respuesta, los efectos y la permanencia en el tiempo del FC recibido. Para el análisis, los grupos fueron distribuidos aleatoriamente en, A y B, constituidos por 9 sujetos cada uno, tres de lengua materna alemán, tres de francés y tres de inglés en cada grupo.

La situación de los grupos experimentales A y B en su relación con el pre-test de pretéritos y el pre-test de presente de subjuntivo antes de la intervención lingüística es la que se muestra en la Figura 13:

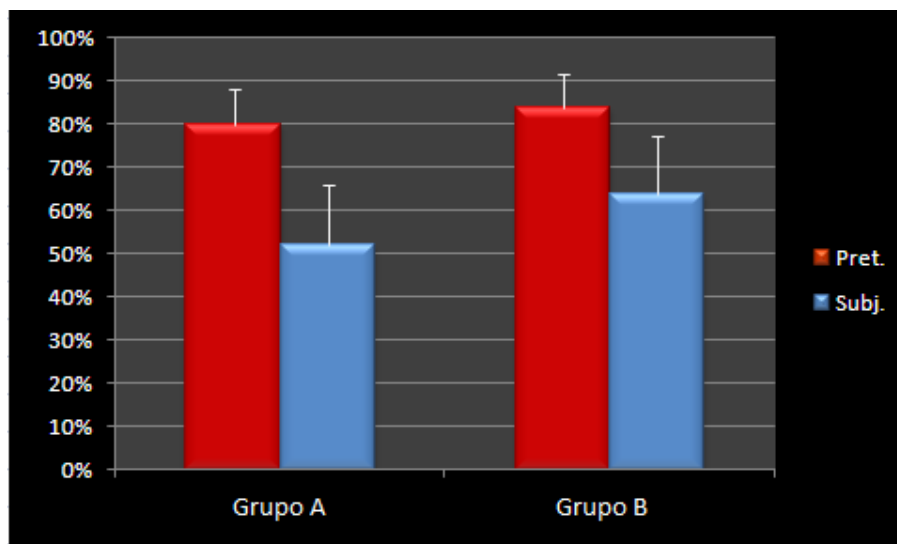


Figura 13. Porcentajes de logro en pre-tests de pretéritos de indicativo y presente de subjuntivo en grupos A y B.

Del gráfico anterior se observa que en el pre-test que mide los conocimientos de los pretéritos indefinido e imperfecto de indicativo y el presente del modo subjuntivo, el grupo al cual se le aplicará la estrategia de FC B presenta porcentajes de logro ligeramente superiores a los del grupo al que se le aplicará la estrategia de FC A. De este modo, en el pre-test de pretéritos, las medias son de 80% ($\pm 8\%$) y 84% ($\pm 7\%$) para los grupos experimentales A y B, respectivamente. Las medias en el pre-test de presente de subjuntivo son de 52% ($\pm 13,9\%$) y 64% ($\pm 13,2\%$) en los grupos experimentales A y B, respectivamente.

4.8 Correlación con los resultados de los pre-tests

Determinamos nuevamente la fuerza de la correlación de los conocimientos de los pretéritos indefinido e imperfecto de indicativo y el presente del modo subjuntivo, con el fin de establecer la pertinencia de los instrumentos de medición y volver a considerar cuán predictivo puede ser el pre-test de pretéritos de indicativo de los resultados que se obtienen en el pre-test de presente de subjuntivo, esta vez con los 18 sujetos del grupo experimental que recibirá FC. El coeficiente de correlación de Pearson aplicado arroja un valor de 0,53, lo cual indica que existe una correlación moderada entre los resultados de ambos tests.

Como se indicara anteriormente, el coeficiente de Pearson en términos estadísticos indica una correlación moderada entre ambas instancias medidas y en términos lingüísticos se traduce en que el grado de conocimiento lingüístico necesario para que los estudiantes entiendan, procesen y seleccionen correctamente el tiempo verbal en el caso de los pretéritos indefinido e imperfecto del modo indicativo español se presenta como un indicador moderadamente confiable del desarrollo lingüístico necesario para tratar la selección modal entre el presente de los modos subjuntivo e indicativo.

Paralelamente, se realiza una Prueba U de Mann Whitney de muestras independientes de cada test para determinar las condiciones en que ambos grupos se encuentran respecto de su conocimiento de los aspectos del español medidos antes de la intervención lingüística. Al analizar el pre-test de conocimiento de pretéritos de indicativo en ambos grupos, se encontró un valor p de 0,448, el cual no es estadísticamente significativo, por lo que no existe evidencia estadística para afirmar que haya diferencias entre ambos grupos. (Ver gráfico de *Porcentajes de logro en pre-tests de pretéritos de indicativo y presente de subjuntivo en grupos experimentales A y B* de la Figura 13 en la página anterior). Por otro lado, el análisis de los datos obtenidos para el conocimiento del presente del subjuntivo arroja un valor p de 0,089, que nos permite concluir que en este aspecto tampoco hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (ver mismo gráfico).

Luego, a partir del gráfico presentado a continuación en la Figura 14, es posible observar el promedio de la frecuencia de errores por estructura en el pre-test de presente de subjuntivo de cada grupo experimental.

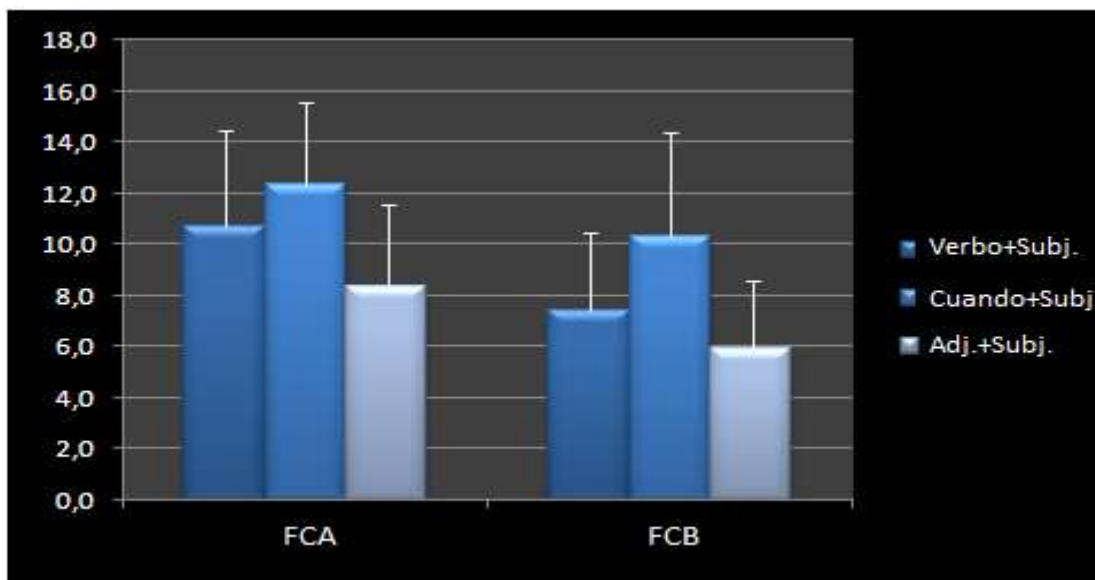


Figura 14. Errores por estructura en pre-test subjuntivo grupos A y B, respectivamente.

Se aprecia que el patrón de distribución de las frecuencias de errores es el mismo para ambos grupos: 2-1-3, en orden descendente. Para la Estructura 1(Verbo+Subj.) se tiene que el promedio en A es de 10,7 ($\pm 3,8$) y en B es de 7,4 ($\pm 3,04$); para la Estructura 2 (Cuando+Subj.) se tienen promedios de 12,3 ($\pm 3,24$) y 10,3 ($\pm 4,06$) en A y B, respectivamente. En la Estructura 3 (Adj.+Subj.) se tienen promedios de 8,3 ($\pm 3,20$) y 5,9 ($\pm 2,66$) en A y B, respectivamente. No se verifican diferencias estadísticamente significativas entre los promedios obtenidos por lengua en cada estructura en ninguno de los dos grupos experimentales.

Los datos obtenidos hasta el momento permiten apreciar que en el corto plazo se verifica una mayor disminución de la frecuencia de errores por parte del grupo experimental, que recibe FC, por sobre el grupo de control, que no recibe FC. Estos resultados serían consecuencia del tratamiento de los errores mediante la aplicación de estrategias de FC, puesto que presentan diferencias estadísticamente significativas.

Para responder nuestra primera pregunta de investigación, en la Figura 15 más adelante se grafica y se proporciona el detalle estadístico de la situación descrita anteriormente, utilizando los datos obtenidos de los grupos experimental y de control antes y después de la intervención,

Nuestra Pregunta de Investigación N° 1 y sus respectivas hipótesis son:

¿Contribuye la entrega de feedback correctivo a mejorar la precisión en el uso de formas del presente del modo subjuntivo en estudiantes extranjeros de ELE en un plazo de seis semanas?

Para la pregunta N° 1 se determinan las siguientes hipótesis:

H₀: La entrega de feedback correctivo no contribuye a mejorar la precisión en el uso de formas del presente del modo subjuntivo en estudiantes extranjeros de ELE en un plazo de seis semanas.

H₁: La entrega de feedback correctivo sí contribuye a mejorar la precisión en el uso de formas del presente del modo subjuntivo en estudiantes extranjeros de ELE en un plazo de seis semanas.

Entre el pre-test y el post-test inmediato aplicado en la sexta semana, observamos un aumento en la precisión modal de 35 puntos porcentuales para el grupo experimental y de 6 puntos porcentuales para el grupo de control.

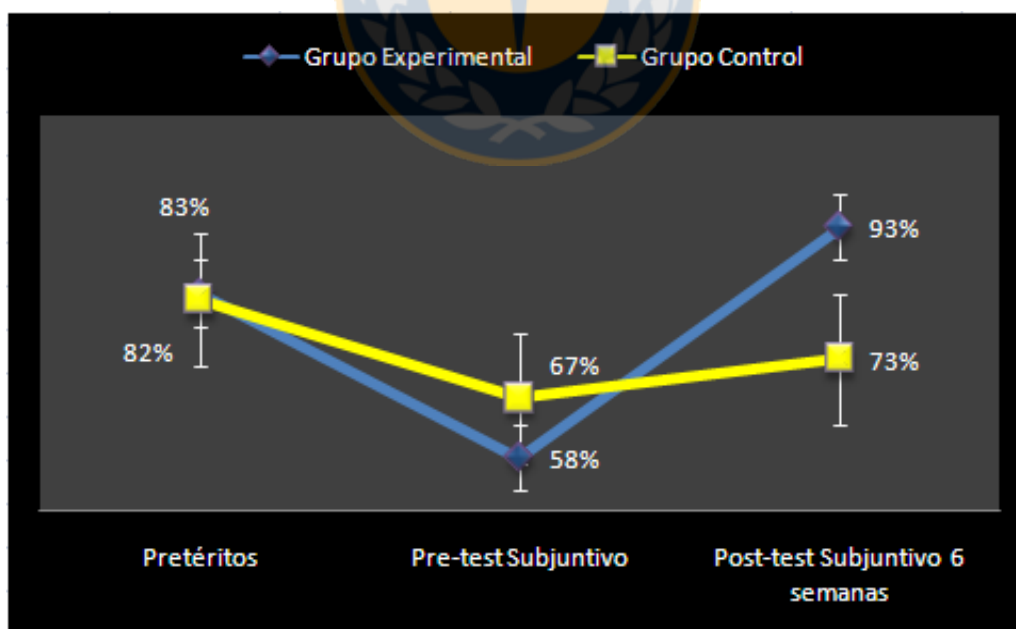


Figura 15. Aumento en la precisión modal de los grupos experimental y control tras 6 semanas de intervención lingüística.

Aplicando la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes, se obtiene un valor p de 0,0001, inferior al valor de 0,05 preestablecido. Lo anterior nos permite concluir que la diferencia en la precisión modal entre el grupo experimental y el grupo de control es estadísticamente muy significativa y, en consecuencia, se puede atribuir a la presencia de FC en el grupo experimental. En consecuencia, rechazamos H_0 y aceptamos H_1 . Este resultado constituye la respuesta a nuestra primera pregunta de investigación.

4.9 Resultados del post-test inmediato a 6 semanas por tipo de FC

En el análisis del rendimiento entre el pre-test y el post-test aplicado a la sexta semana observamos un aumento en la precisión modal de 39 puntos porcentuales para el grupo experimental que recibe la estrategia de FC A (recast) y de 30 puntos porcentuales para el grupo experimental que recibe la estrategia de FC B (claves metalingüísticas). Los promedios porcentuales obtenidos durante el pre-test son de 52% ($\pm 13,98\%$) y 64% ($\pm 13,25\%$), mientras que durante el post test a seis semanas son de 91% ($\pm 6,16\%$) y 94,2% ($\pm 2,64\%$) para los grupos experimentales A y B, respectivamente, como se aprecia en la Figura 16.

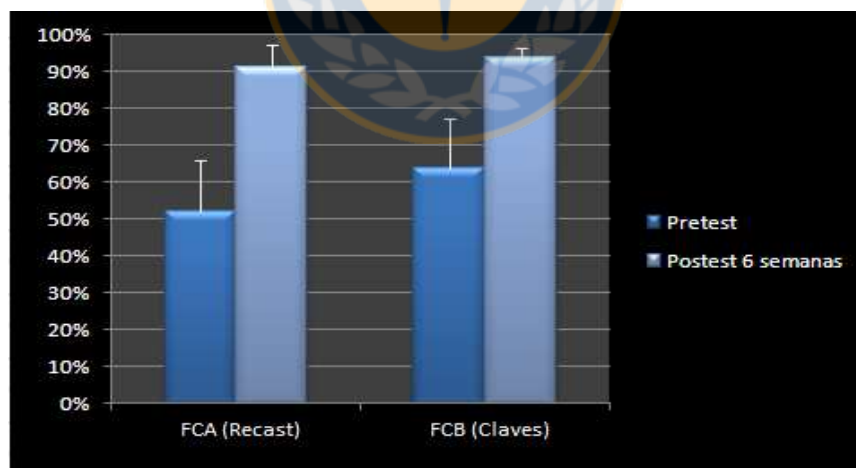


Figura 16. Aumento entre pre-test y post test a 6 semanas en la precisión modal de los grupos experimentales A y B.

El valor p arrojado por una prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas es de 0,0002, inferior al de 0,05 preestablecido, lo cual indica que el aumento es estadísticamente significativo para la totalidad del grupo experimental.

La frecuencia de errores del post-test realizado en la sexta semana en presencia de FC revela un patrón de distribución similar al observado en el pre-test y durante la intervención lingüística. La estructura 2 (Cuando+Subj.) registra la mayor frecuencia y la estructura 3 (Adj.+Subj.), la menor, en las tres lenguas y frente a ambas estrategias de FC, como se aprecia en el gráfico de la Figura 17:

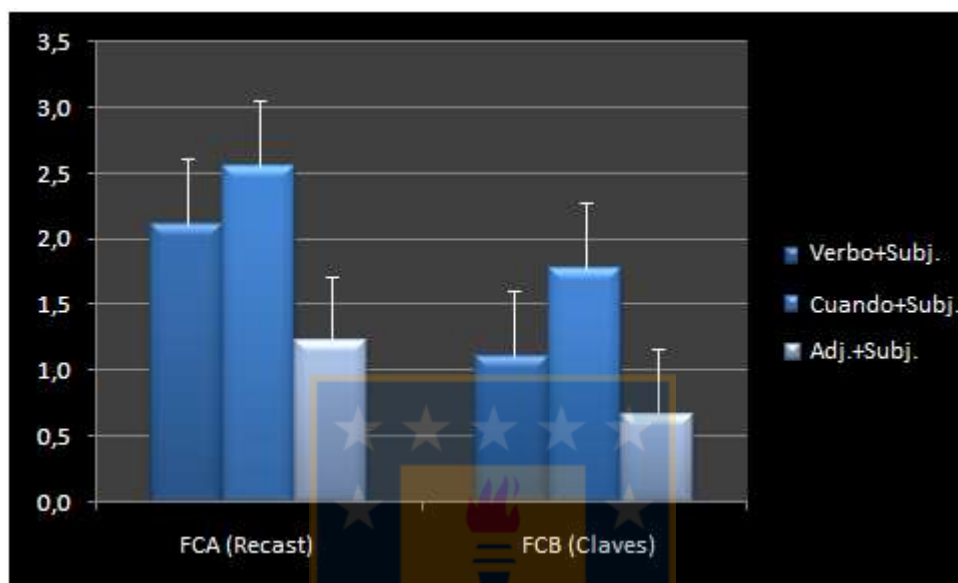


Figura 17. Promedios de errores en cada estructura en grupos A y B en post-test inmediato a las 6 semanas.

En el post-test inmediato aplicado a la sexta semana no se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. ($p = 0,271$).

El detalle de la disminución de errores registrada en cada estructura entre el pre-test y el post-test inmediato aplicado en la sexta semana en los grupos experimentales que reciben las estrategias de recast y claves metalingüísticas, respectivamente, es el que se muestra a continuación en las Figuras 18 y 19, respectivamente:

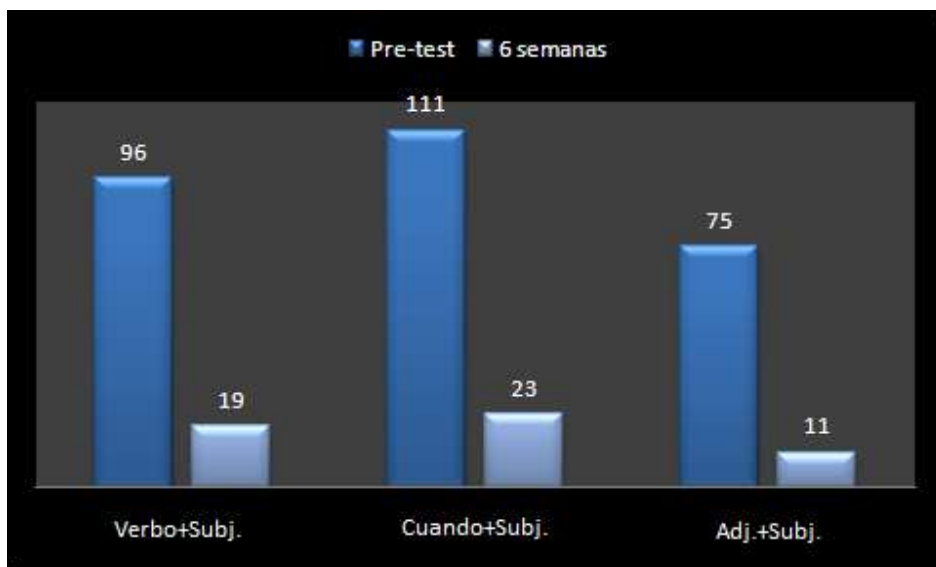


Figura 18. Disminución de errores por estructura grupo experimental A 6 semanas.

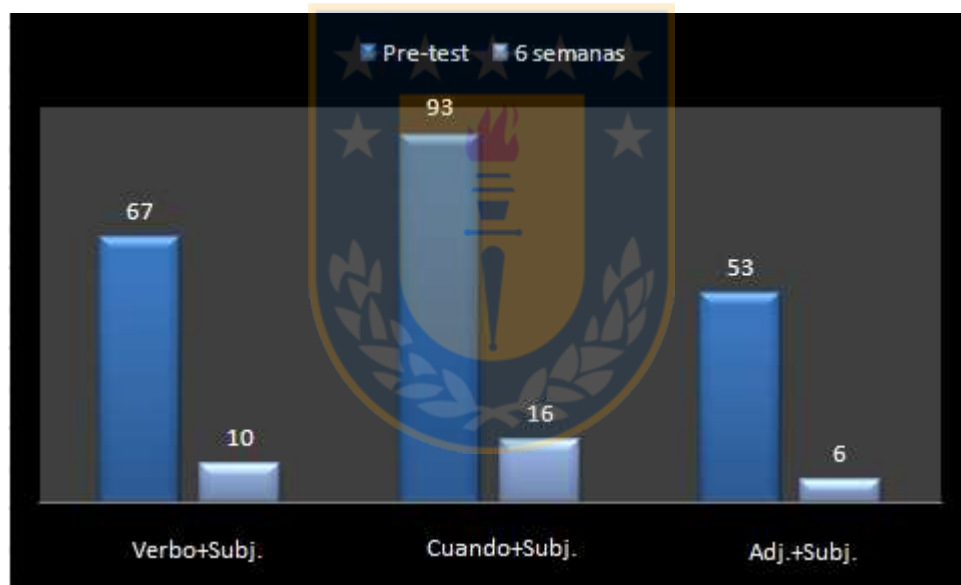


Figura 19. Disminución de errores por estructura grupo experimental B 6 semanas.

Los resultados generales de la disminución de la frecuencia de errores entre el pre-test y el post-test a la sexta semana, que se traducen en un aumento de la precisión modal tanto del grupo experimental que recibe la estrategia de recast (FC A) como del grupo experimental que recibe la estrategia de claves metalingüísticas (FC B), se presentan en el gráfico de la Figura 20 a continuación:

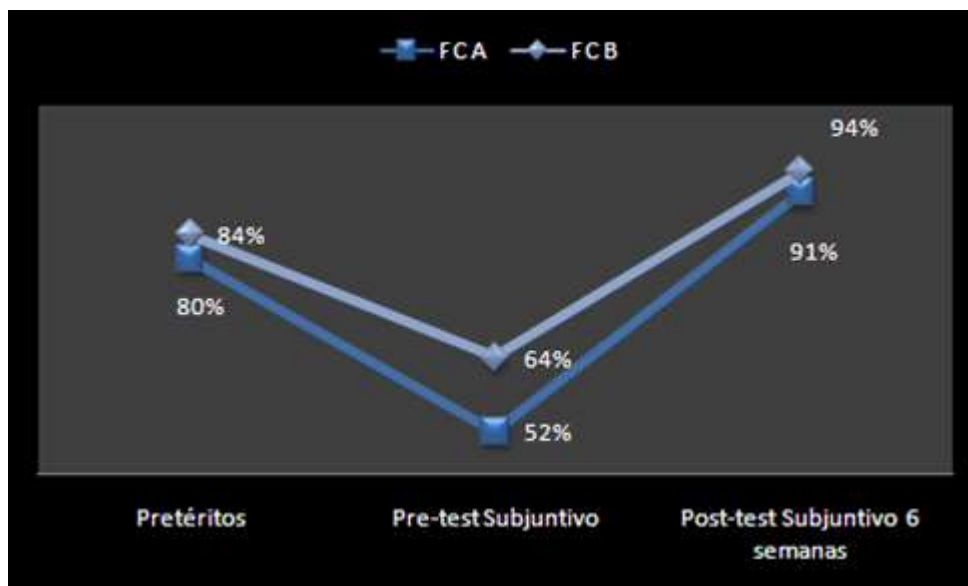


Figura 20. Aumento de la precisión en la selección modal de los grupos experimentales A y B en la sexta semana.

Por lo tanto, para nuestra segunda pregunta de investigación:

¿Existen diferencias en la efectividad a seis semanas de dos estrategias distintas de feedback correctivo aplicadas en el grupo experimental para mejorar la precisión modal en estudiantes extranjeros de ELE?

Para la pregunta N° 2 se determinan las siguientes hipótesis:

H₀: No existen diferencias en la efectividad a seis semanas de dos estrategias distintas de feedback correctivo aplicadas en el grupo experimental para mejorar la precisión modal en estudiantes extranjeros de ELE.

H₁: Sí existen diferencias en la efectividad a seis semanas de dos estrategias de FC distintas aplicadas en el grupo experimental para mejorar la precisión modal en estudiantes extranjeros de ELE.

Los resultados en el post-test a las 6 semanas en relación con el pre-test muestran:

Un aumento en la precisión modal en el grupo experimental que recibe recast (FC A: 52%-91%) y también en el grupo experimental que recibe claves metalingüísticas (FC B: 64%-94%) desde el pre-test a la sexta semana. Aplicamos una Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes con el objetivo de comparar estadísticamente los resultados obtenidos entre las diferencias de las estrategias de FC A y B proporcionadas. El análisis arroja un valor p de 0,247, lo cual significa que en el aumento de la precisión modal registrado por los grupos experimentales A y B en la sexta semana no existen diferencias estadísticamente significativas entre la estrategia de recast y la estrategia de claves metalingüísticas. Aunque a las seis semanas el aumento de la precisión modal es estadísticamente significativo ($p = 0,002$) para el grupo experimental en su totalidad, no se puede determinar con un criterio de significación estadística si una estrategia de FC es más efectiva que la otra.

En consecuencia, para la pregunta referente a la mayor efectividad de una estrategia de FC sobre otra en un plazo de seis semanas, aceptamos la H_0 pues no existen diferencias estadísticamente significativas en la efectividad a corto plazo de las estrategias de FC aplicadas para mejorar la precisión gramatical del fenómeno en estudio.

Sin embargo, a pesar de la ausencia de significación estadística, los siguientes dos puntos de análisis a nivel individual podrían dar cuenta de la situación anterior:

- a) Diferencias individuales entre los sujetos de la muestra podría contribuir a explicar la similitud en la efectividad de ambas estrategias de feedback en los resultados obtenidos en este estudio. Así por ejemplo, los sujetos 2 y 9 del grupo A y 12 y 17 del grupo B presentan los puntajes más altos y más bajos obtenidos en cada grupo, respectivamente (Tablas 36 y 37, pp. 177 y 178). Al calcular el porcentaje de logro relativo al pre-test ($\text{posttest} - \text{pretest} / \text{pretest} * 100$), el sujeto 2 obtiene un 173% de avance relativo al pre-test y el sujeto 12 obtiene un 116%. Los porcentajes menores corresponden a 25% para el sujeto 9 y 19% para el sujeto 17. El impacto de las

diferencias individuales, en consecuencia, amerita un análisis más detallado con un grupo de sujetos mayor en la muestra.

- b) Es posible que la heterogeneidad y el número de sujetos en los dos grupos no permitan establecer si una estrategia de feedback correctivo es más efectiva que la otra. Con una muestra con un número superior de sujetos y más homogénea, y aplicando criterios más estrictos respecto a la desviación estándar y el promedio de los grupos se podría establecer un resultado distinto. De tal forma, sería posible establecer diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos o si, en rigor, ambas estrategias son igualmente efectivas para mejorar la precisión gramatical de estos sujetos, según sugieren los resultados hasta aquí obtenidos.

4.10 Resultados del post-test diferido a 30 semanas

En relación con nuestra tercera pregunta de investigación:

¿Existe evidencia de retención del aprendizaje en un plazo de treinta semanas transcurridas desde el post-test aplicado en la sexta semana?

Para la pregunta N° 3 se determinan las siguientes hipótesis:

H₀: No existe evidencia de retención del aprendizaje en un plazo de treinta semanas transcurridas desde el post-test aplicado en la sexta semana.

H₁: Sí existe evidencia de retención del aprendizaje en un plazo de treinta semanas transcurridas desde el post-test aplicado en la sexta semana.

En el comportamiento de la precisión modal entre el pre-test, el post-test a seis semanas y el post-test diferido a 30 semanas, los resultados del grupo experimental son los siguientes (los datos corresponden a 10 sujetos que respondieron el post-test diferido a 30 semanas, Fig. 21):



Figura 21. Comportamiento de la precisión modal del grupo experimental entre el pre-test y el post-test diferido a 30 semanas.

Al analizar utilizando una prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas los resultados obtenidos por el grupo experimental entre el post-test a la sexta semana y el post-test diferido realizado a la trigésima semana, el análisis arroja un valor p de 3. Esto permite concluir que, a pesar de la disminución de 4 puntos porcentuales respecto de la sexta semana, la precisión gramatical en la selección modal del presente de subjuntivo en el grupo experimental en su totalidad muestra una retención del aprendizaje sin diferencias estadísticamente significativas. En consecuencia, sobre la base de estos datos rechazamos H_0 y aceptamos H_1 .

Sin embargo, en el detalle de las diferencias entre los resultados obtenidos por las estrategias de recast (FCA) y claves metalingüísticas (FCB), se observa en la Fig. 22 una disminución de dos puntos porcentuales para la estrategia A y de cinco puntos porcentuales para la estrategia B entre la sexta y la trigésima semanas:

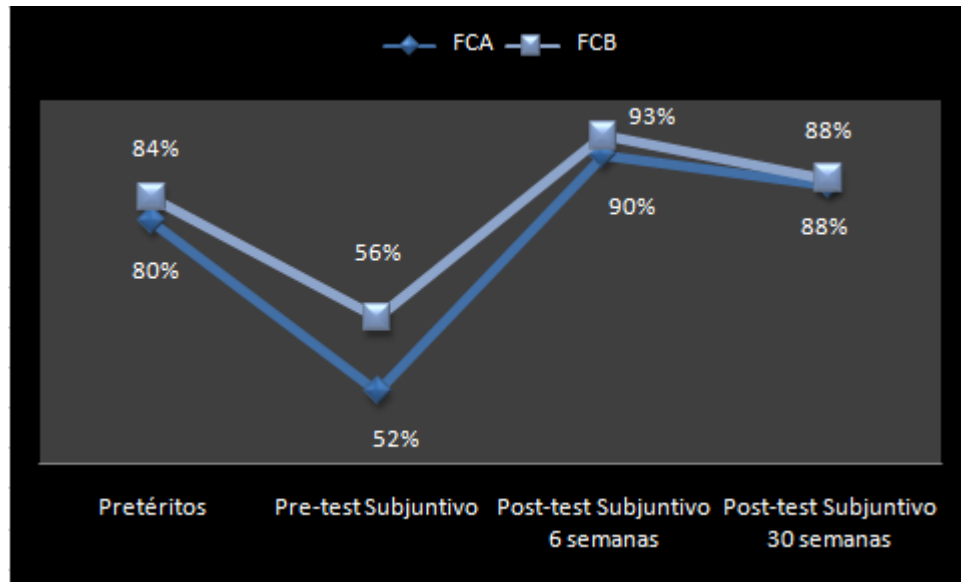


Figura 22. Precisión modal del grupo experimental separado en estrategias A y B entre el pre-test y el post-test diferido a 30 semanas.

A pesar de que la diferencia entre los resultados obtenidos mediante recasts y claves metalingüísticas a las treinta semanas no forma parte de las preguntas medulares que orientan esta investigación, se exploraron los datos individuales de los sujetos involucrados en las instancias pertinentes, y desde tales datos se puede inferir una tendencia que sería interesante verificar a futuro replicando las condiciones de este estudio con una muestra cuyo número permita un análisis estadístico más robusto.

En el análisis individual realizado mediante una prueba *t*, (Fig. 23) de los datos obtenidos de seis sujetos del grupo que recibió la estrategia de feedback correctivo consistente en recasts (FC A) en las instancias de pre-test, post-test a seis semanas y post-test diferido a 30 semanas tenemos:

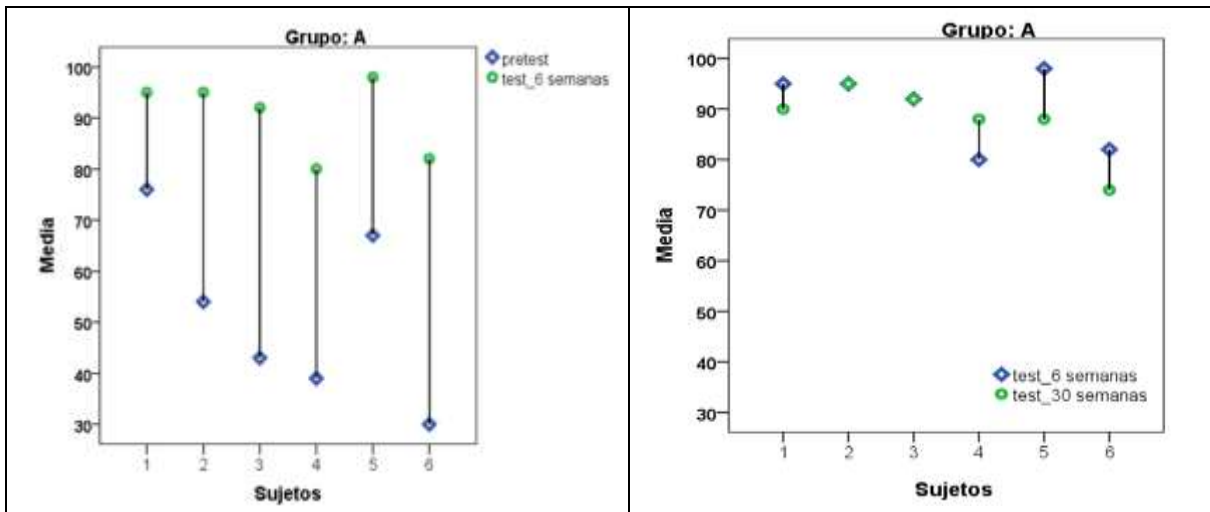


Figura 23. Descenso no significativo de la precisión gramatical entre la sexta y trigésima semana obtenido con estrategia de recast.

Todos los sujetos del grupo A presentan un aumento de la precisión gramatical entre el pre-test y el post test a 6 semanas, con una media de 51,5 a 90,3 y una desviación estándar de 17,5 y 7,50, en el pre y post-test, respectivamente. Observamos en el aumento de la precisión gramatical a la sexta semana una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0,001$).

En el post-test diferido a la trigésima semana, se observa el descenso de la precisión gramatical en los sujetos 1, 5 y 6, en tanto que los sujetos 2 y 3 mantienen la precisión y el sujeto 4, incluso, la aumenta. La media para esta instancia es de 87,8 con una desviación estándar de 7,27. El valor p de 0,394 nos indica que el descenso en la precisión gramatical experimentado de la sexta a la trigésima semana por los sujetos que recibieron la estrategia de recast no es estadísticamente significativo.

En el análisis individual realizado mediante una prueba t , (Fig. 24) de los datos obtenidos de cuatro sujetos del grupo que recibió la estrategia de feedback correctivo consistente en claves metalingüísticas (FC B) en las instancias de pre-test, post-test a seis semanas y post-test diferido a 30 semanas tenemos:

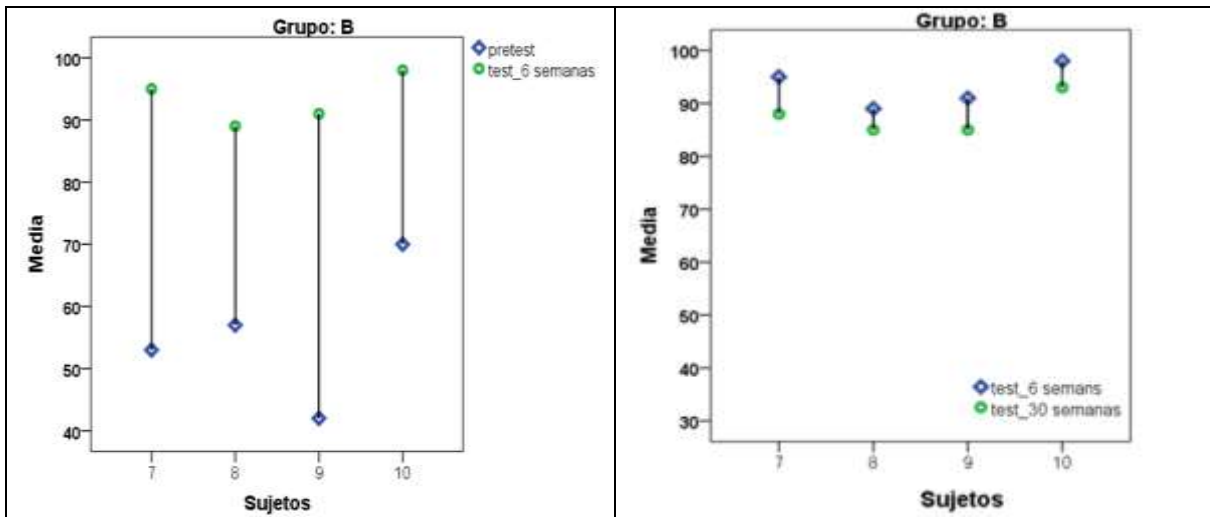


Figura 24. Descenso significativo de la precisión gramatical entre la sexta y trigésima semana obtenido con estrategia de claves metalingüísticas.

Todos los sujetos del grupo A presentan un aumento de la precisión gramatical entre el pre-test y el post test a 6 semanas, con una media de 55,5 a 93 y una desviación estándar de 11,5 y 4,03, en el pre y post-test, respectivamente. Observamos en el aumento de la precisión gramatical a la sexta semana una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0,004$).

En el post-test diferido a la trigésima semana, se observa un descenso de la retención del aprendizaje en todos los sujetos. La media para esta instancia es de 87,7 con una desviación estándar de 3,77. El valor p de 0,003 nos indica que el descenso en la precisión gramatical experimentado de la sexta a la trigésima semana por los sujetos que recibieron la estrategia de claves metalingüísticas es estadísticamente significativo.

Los resultados presentados en las Figuras 23 y 24 nuevamente señalan una tendencia que sería interesante explorar replicando el estudio con un número mayor de sujetos en la muestra.

5. Discusión

En esta sección, junto con discutir los resultados finales de nuestra investigación, también damos cuenta de algunos resultados cualitativos verificados en el transcurso del estudio, cuya pertinencia pueda no verse directamente reflejada en los resultados en que se materializa la problemática central, y que, sin embargo, constituyen datos y resultados de interés para documentar futuras investigaciones sobre esta misma temática en esfuerzos interdisciplinarios.

En primer lugar, nos referiremos a los resultados obtenidos en función de las preguntas de investigación que guían este estudio:

En la hipótesis de trabajo de nuestra primera pregunta adherimos a la posición de aquellas investigaciones que demuestran empíricamente la efectividad del FC en la ASL y se busca evidencia que permita demostrar, también de manera empírica, que esta posición es sostenible para el caso del fenómeno en estudio en esta tesis. Es así que, en relación con nuestra primera pregunta de investigación, los resultados obtenidos en respuesta a ella permiten afirmar que la retroalimentación correctiva focalizada sí produce diferencias estadísticamente muy significativas en apoyo a la precisión gramatical con las formas de presente de subjuntivo utilizadas en este estudio. Se demuestra que la diferencia en la disminución de la frecuencia de errores en la precisión modal entre el grupo experimental con FC y el grupo de control sin FC es consecuencia del tratamiento correctivo suministrado. Estos resultados confrontan las posiciones referentes a la ineficacia de la corrección de errores sostenidas por Krashen (1982), Ur (1996), VanPatten (1992) Truscott (2007) entre otros; además, considerando el contexto instruccional en que se obtienen, dado que el FC es proporcionado por el profesor, desafían afirmaciones de quienes sostienen que corresponde a los propios alumnos corregir sus propios errores (Omaggio Hadley, 2001). Por otra parte, estos resultados sirven de apoyo a lo sostenido por una larga lista de investigadores que indican que la instrucción explícita de la gramática y la

corrección de errores en el contexto comunicativo de la atención a la forma pueden facilitar la ASL.

En relación con los resultados obtenidos en respuesta a la segunda pregunta de investigación, es posible afirmar que en el corto plazo (6 semanas) ambos grupos evidencian una ganancia estadísticamente significativa respecto del pre-test, con un valor p de 0,002 arrojado por una prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas. Los resultados obtenidos para esta pregunta de investigación muestran que las dos estrategias de FC implícitas utilizadas producen un aumento de la precisión modal que se posiciona sobre el 90% en ambos grupos experimentales en un plazo de 6 semanas, y en ese sentido coinciden con lo informado por Lyster y Ranta (1997) y Ferreira (2006, 2007), que muestran que las estrategias de FC que inducen la respuesta deseada mediante sugerencias del profesor sin entregar la forma correcta resultan ser efectivas en el tratamiento de errores gramaticales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del subjuntivo en español como LE. Este resultado podría explicarse debido al hecho de que el período transcurrido desde el inicio de la intervención lingüística hasta el momento de aplicación del primer post-test es breve y este tipo de conocimiento necesitaría internalización y automatización para evidenciar diferencias, explicación tentativa que es coherente con la afirmación de Spada y Lightbown (1993), quienes señalan que una intervención con formas lingüísticas complejas para los estudiantes puede tener efectos que no necesariamente se notan de inmediato.

Finalmente a este respecto, a pesar del significativo aumento de la precisión modal en ambos grupos, al analizar los resultados de manera independiente mediante una prueba U de Mann-Whitney se obtiene un valor p de 0,247, lo cual implica que a las seis semanas no es posible determinar mediante un criterio de significación estadística si una de las estrategias de FC aplicadas es más efectiva que la otra.

La tercera pregunta de investigación se relaciona con la variación que experimentan en un plazo de treinta semanas los resultados iniciales medidos en la sexta semana y se traduce en la mayor o menor retención del aprendizaje

respecto de una medición anterior. En un promedio obtenido de diez sujetos que se sometieron a ambas instancias de medición se verifica un descenso de 4 puntos porcentuales entre la sexta y la trigésima semanas. Una prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas arroja un valor $p = 0,005$ que indica que, a pesar del descenso de 4 puntos porcentuales, treinta semanas después del post-test la precisión gramatical en la selección modal continúa siendo estadísticamente significativa para la totalidad del grupo experimental que recibió FC consistente tanto en recasts como en claves metalingüísticas. Vale decir, encontramos evidencia de retención del aprendizaje. Los datos concernientes a la efectividad en el largo plazo (30 semanas) de cada una de las estrategias de feedback correctivo utilizadas no forma parte de las preguntas medulares de nuestra investigación. Sin embargo, como se señala anteriormente, el análisis de tales datos arroja un resultado que describe una tendencia interesante de verificar mediante una réplica con un número de sujetos que garantice la representatividad, solidez y confiabilidad de un resultado que en nuestro estudio indica que el descenso de la precisión gramatical en el largo plazo es estadísticamente significativo para el caso de la estrategia de feedback correctivo consistente en claves metalingüísticas. Replicar esta parte del estudio en las condiciones señaladas nos parece particularmente importante, puesto que, de retificarse la tendencia inicialmente observada, estos resultados podrían ser un indicio de que sería posible que el conocimiento aprendido se convierta en conocimiento adquirido, con práctica constante y FC adecuado y, en ese sentido, los resultados proporcionarían apoyo a las posiciones referentes a la presencia de una interface o de una interface débil planteadas por DeKeyser (1998) y Ellis (2004), respectivamente, en el contexto de la teoría innatista.

Abordamos a continuación algunos puntos de interés que complementan cualitativamente los resultados ya informados cuantitativamente; para propósitos de organización, seguimos el orden en que conceptos, constructos e hipótesis aparecen presentados en las teorías de referencia del marco teórico, y los comparamos, complementamos, refrendamos o refutamos a la luz de los resultados que hemos obtenido en esta investigación. En primer lugar, analizamos

cualitativamente los resultados desde la perspectiva de algunas las potenciales causas de la dificultad de adquisición del modo subjuntivo en ELE consideradas en la literatura presentada en el marco teórico:

1. La sincronía con el grado de desarrollo lingüístico de los estudiantes: Lightbown y Spada (1999); Collentine (2010); MERC (2001).
2. La Marca Diferencial: (Eckman, 1977).
3. La baja frecuencia de uso del subjuntivo en el español como L1: Biber et al. (2006).
4. El bajo valor comunicativo de las connotaciones del modo subjuntivo: (VanPatten 1997; Haverkate, 2002; Farley 2004b).
5. Conocimiento aprendido versus conocimiento adquirido: (Krashen, 1982).

1. En relación con la sincronía entre la enseñanza de una forma y el grado de desarrollo lingüístico de los estudiantes, en la descripción de la competencia gramatical en ELE, el MCER sitúa la adquisición de los pretéritos indefinido e imperfecto de indicativo antes que la adquisición del presente del modo subjuntivo (niveles A2 y B1, respectivamente), secuenciación que implica un criterio de madurez lingüística. Para la muestra de nuestro estudio, cautelamos el criterio de dificultad que impone esta sincronía midiendo y correlacionando el porcentaje de logro que los sujetos obtienen en ambas formas lingüísticas según los descriptores del MCER y comprobamos que este criterio resulta pertinente para las formas lingüísticas utilizadas, puesto que mediante un coeficiente de relación de Pearson se verifica un alto grado de correlación entre las formas comparadas ($r = 5.7$); sin embargo, éste pudiera no ser siempre el caso, ya que, por ejemplo, el MCER sitúa el uso correcto de los verbos *ser* y *estar* en el nivel inicial A1 y en nuestro estudio observamos un pronunciado desfase en la secuenciación de estas formas básicas en relación con otras más avanzadas en la descripción del MCER: estudiantes que demuestran un dominio superior al 80% de las estructuras del nivel B1 (pretéritos indefinido/imperfecto) evidencian a la vez reiterados problemas en la distinción de las estructuras situadas en el nivel A1. Este aparente desfase en la secuenciación

sugerida por el MCER podría constituir un indicio adicional de que la adquisición de la L1 y una L2 no se ciñen a los mismos patrones, ya que este desfase no se produce en hablantes nativos de español (Hipótesis de la Ignorancia, Dulay y Burt, 1972); también puede constituir un indicio de que los estudiantes sí se saltan etapas en su proceso de aprendizaje de una L2 y adquieren estructuras de mayor complejidad sin necesariamente haber adquirido otras de complejidad inferior (Teoría de la Procesabilidad, Pienemann, 2011).

También en relación con la sincronía entre el momento de la intervención lingüística y el grado de desarrollo lingüístico de los estudiantes, inferimos de Lightbown y Spada (1999)- Collentine (2010) lo sostiene explícitamente- que la dificultad de la enseñanza-aprendizaje del modo subjuntivo en ELE resultaría de la suposición errónea de que, cuando comienza a enseñarse este modo, los estudiantes ya pueden procesar y generar una sintaxis compleja. Collentine sugiere que antes de que puedan seleccionar el modo verbal español, los estudiantes de ELE deben alcanzar una etapa de madurez sintáctica determinada y que no pueden seleccionar el modo verbal en cláusulas subordinadas sino hasta que puedan producir cláusulas subordinadas ellos mismos de manera confiable, como es necesario hacerlo, por ejemplo, en la determinación temporal del pretérito indefinido e imperfecto. De tal manera, conforme a la evidencia empírica arrojada por la correlación positiva de los datos obtenidos de la muestra antes de proporcionarle FC, estamos en condiciones de sostener que, para la muestra en cuestión, la habilidad de distinción temporal entre los pretéritos indefinido e imperfecto del modo indicativo muestra mayores indicios de adquisición que la habilidad de distinción entre el presente del modo subjuntivo e indicativo, lo cual nos permite disponer de un punto de referencia documentado desde donde determinar el grado de desarrollo lingüístico de los estudiantes antes de proceder a la intervención lingüística y la correspondiente entrega de FC. Esta correlación estadística significativa entre ambas formas lingüísticas permite inferir que el grado de desarrollo lingüístico necesario para que los estudiantes entiendan, procesen y seleccionen correctamente el tiempo verbal en el caso de los pretéritos indefinido e imperfecto del modo indicativo español se presentaría como un

indicador confiable del grado de desarrollo lingüístico necesario para tratar, con apoyo de FC, la selección modal entre el presente de los modos subjuntivo e indicativo, según se describe en la secuenciación de ambas formas lingüísticas en el MCER (nivel A2 y B1, respectivamente).

Una vez determinado el grado de desarrollo lingüístico de los sujetos de la muestra y, en consecuencia, el punto de partida necesario para nuestra intervención lingüística, mediante el pre-test de presente de subjuntivo obtuvimos datos que nos permiten sostener que no existen diferencias estadísticamente significativas en las frecuencias de errores registradas en cada una de las tres estructuras en las tres lenguas, de lo cual se puede inferir que no hay una incidencia significativa en las pequeñas diferencias con que los sujetos hablantes nativos de las tres lenguas reaccionan al FC que se entrega para cada una de las tres estructuras durante la intervención lingüística. Para determinar estadísticamente la afirmación anterior, realizamos un ANOVA factorial (tres lenguas, tres formas lingüísticas) de la incidencia sobre la variable dependiente que implica el aumento de la frecuencia de errores. Obtuvimos un valor p asociado a la interacción de 0,099 que nos permite establecer que, en efecto, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las lenguas y las formas sobre las que se proporciona FC.

2. Desde la Hipótesis de la Marca Diferencial (Eckman, 1977), a continuación analizamos cualitativamente el patrón de las frecuencias de errores registradas constantemente durante el transcurso de la intervención lingüística en la relación entre las lenguas maternas y las estructuras del estudio.

En francés, las estructuras 1 y 3 tienen los mismos contextos de ocurrencia que en español: presente de subjuntivo, excepto en oraciones con el verbo “esperar” en la estructura 1, que en francés utiliza futuro simple de indicativo en lugar de presente de subjuntivo. La estructura 2 difiere del español, pues en francés utiliza futuro simple de indicativo cuando el español utiliza presente de subjuntivo.

En alemán, ninguna de las tres estructuras coincide con los contextos de uso del español: ocurren formas de presente de indicativo y ocasionalmente de futuro condicional en los contextos que el español utiliza el presente del modo subjuntivo. La modalidad subjuntiva en alemán no encuentra su expresión principalmente por la vía de la morfología verbal. Existen en alemán construcciones formulaicas y mecanismos paraverbales, o indicios de marca modal (adverbios, partículas), que expresan la modalidad subjuntiva. No obstante, y aunque de mucho menor ocurrencia que en francés y español, y en contextos distintos, en alemán existe también la marca morfológica en la declinación verbal que marca la distinción modal. Por ejemplo, en el discurso indirecto alemán existe la posibilidad de usar un subjuntivo con una marca morfológica que difiere claramente de la de indicativo. Así, frente a una oración como “Él afirma que está enfermo”, en alemán tenemos dos posibilidades: “*Er behauptet, dass er krank sei/ist*” (“Él afirma que **está/esté** enfermo”). Formas como éstas (*bekäme, fände, gäbe, ginge, nähme*, etc.) subsisten aún en la lengua alemana y a menudo involucran el valor de verdad concedido por el hablante respecto de lo dicho por un tercero. Si bien es cierta esta delimitación entre ambas formas (denominadas *Konjunktiv I/ Konjunktiv II*), se observa cada vez más en alemán una tendencia a la desaparición del *KI* (el cual contiene marcas morfológicas que difieren de las formas de indicativo), que va quedando relegado casi exclusivamente al plano escrito de la lengua, en tanto que en el hablado se usa cada vez más la forma analítica *würden + infinitivo*, cuyo equivalente más cercano en español es el futuro condicional, razón por la cual probablemente durante la intervención lingüística observamos reiterados casos de selección de formas verbales condicionales en lugar de subjuntivas por parte de los sujetos hablantes nativos de alemán.

En inglés, una de las tres estructuras coincide con los contextos de uso del español: la estructura 1 con verbos que expresan orden o mandato, en un contexto morfológico que sólo diferencia el modo subjuntivo del indicativo en la tercera persona de singular mediante la ausencia del sufijo *-s* que marca la modalidad indicativa. Tenemos así, por ejemplo: *Ellos vienen = They come; Él viene = He comes. Exigimos que ellos vengan = We demand that they come;*

Exigimos que él venga = *We demand that he come*. Con excepción de los verbos que expresan orden o mandato, en inglés ocurren formas de presente de indicativo en todos los casos en que en español se utiliza presente de subjuntivo. Finalmente, es necesario mencionar que existen en inglés expresiones formulaicas que marcan la modalidad subjuntiva (*Come what may, God save the Queen, etc.*), que no son atingentes en este caso, puesto que se presentan en contextos distintos de los estudiados aquí.

En la operacionalización del grado de dificultad de adquisición de las estructuras objeto de esta investigación, adoptamos el concepto de *marca tipológica* (Greenberg, 1966) que sostiene que un miembro de una oposición lingüística es privilegiado respecto de otro cuando tiene una distribución más amplia, tanto dentro de una lengua como también entre varias lenguas: el miembro con mayor distribución se designa como “no marcado”, con lo cual se indica que es más básico y más natural que el otro miembro, definido como “marcado”.

Sobre la base de esta caracterización, Eckman (1977) propone en su Hipótesis de Marca Diferencial que:

- Aquellas áreas de la L2 que difieran de la L1 y sean más marcadas (menos comunes) en la L1 serán difíciles de aprender.

En nuestro estudio, la forma lingüística número dos es la que más difiere y la más marcada en las tres lenguas en relación al español: no ocurre nunca en los mismos contextos que en español. Esto explicaría la mayor frecuencia de errores que presenta en las tres lenguas y, en ese sentido, confirmaría la hipótesis de Eckman. Sin embargo, la forma lingüística número uno se comporta de manera idéntica en español y francés: no es marcada, ambas lenguas utilizan presente de subjuntivo en los mismos contextos, a diferencia de lo que ocurre con esta forma en las otras dos lenguas, en las que es marcada (no ocurre en los mismos contextos que en español). No obstante, la forma número uno en los hablantes nativos de francés:

- En el pre-test registra una frecuencia de errores similar o superior a la de las otras dos lenguas.
- Durante la intervención lingüística, presenta un porcentaje de reparación de errores similar, sin diferencias estadísticamente significativas, al de los hablantes de alemán y de inglés.
- En los post-tests, presenta una proporción de errores similar (sin diferencias estadísticamente significativas) a la de los sujetos hablantes de las otras dos lenguas

Basados en la evidencia anterior, sugerimos que no es aconsejable afirmar que la similitud ni la co-ocurrencia (mayor o menor marca diferencial) de determinadas formas entre dos o más lenguas tenga alguna implicancia fácil para la entrega de FC.

3. En relación con el tercer punto, la baja frecuencia de uso del modo subjuntivo español, Biber et al. (2006) en un análisis de la frecuencia de 2.085.990 formas verbales en un corpus de español que contiene más de 21 millones de palabras de muestras de español hablado y escrito por hablantes nativos de una variada gama de registros constatan que el uso del modo subjuntivo, en los tiempos presente y pretérito, comprende sólo el 7.2% de todas las formas verbales de la muestra. A partir de este estudio se afirma habitualmente que una de las mayores dificultades de la enseñanza-aprendizaje del modo subjuntivo español en ELE reside en que tiene una frecuencia de uso relativamente baja. Sin embargo, la evidencia recogida durante la selección de la muestra no nos permite ratificar tal afirmación. Los siguientes ejemplos de transcripciones de conversaciones sostenidas con extranjeros rinden cuenta de una frecuencia distinta de la informada por el estudio de Biber et al. (2006), aunque, evidentemente, en una proporción que no alcanza las dimensiones de su estudio:

Transcripción 1:

*En realidad, no creo que **puedo** estudiar en la universidad sin que **hablo** bien español. Pero todavía necesito aprender mucho para que cuando yo **escribo** las pruebas mis profesores **entienden** todo que quiero decir. Además, también es bueno que **aprendo** bien porque cuando yo **vuelvo** a mi país voy a trabajar con personas latinas con problemas legales de inmigración ... para que así, cuando ellos **ven** que hablo su idioma, ellos **tienen** más confianza en mí. No quiero que **piensan** que sólo soy una persona para ganar plata con ellos. Es bueno que la universidad nos **da** clases para que **aprendemos** más rápido, pero en este momento todavía necesito muchos amigos chilenos que me **enseñan** palabras nuevas y me **ayudan** a practicar dichos y expresiones.*

Transcripción 2:

*Me gusta mucho Chile, pero no me gusta que **hay** temblores ... me alegro que no **ha** temblado mucho en estos meses y no quiero que **tiembla** hasta que yo me **voy** ... o que mejor no **vuelve** a temblar nunca más aquí. ... También porque la universidad es buena y hermosa, pero me da tristeza que la gente no **cuida** mucho la naturaleza y que **tienen** tantos perros solos en las calles. Espero que después que **pasa** algún tiempo yo me **acostumbro** al acento y **puedo** entender mejor para viajar sola y conocer más. Igual parece que no es peligroso que una mujer **viaja** sola en este país. Mejor si encuentro un amigo o amiga que me **acompaña**. Quiero conocer Torres del Paine, San Pedro de Atacama y ojalá también **puedo** ir a la Isla de Pascua...*

Estas transcripciones nos permiten apreciar, en un contexto numérico indiscutiblemente menor, una frecuencia de uso del modo subjuntivo distinta de lo informado por Biber et al.; sin embargo, esta misma ejemplificación sirve de apoyo a lo expresado en el punto 4: el modo subjuntivo español tiene un valor comunicativo bajo; efectivamente, el mensaje es comprensible, a pesar de las evidentes deficiencias en la precisión verbal. No obstante, los propios sujetos de la muestra manifiestan que perciben no estar comunicando exactamente los que

quieren decir y, aunque logran desenvolverse en situaciones cotidianas, no es el nivel que ellos consideran adecuado para un buen desempeño académico, por lo cual solicitan expresamente que se les corrija.

Adicionalmente, en relación con la dificultad que plantea la frecuencia de uso del modo subjuntivo en ELE, en nuestro estudio pudimos constatar:

a) Errores que aumentan cuando los estudiantes se enfrentan a oraciones que contiene más de un verbo conjugado en subjuntivo. El siguiente ejemplo ilustra la situación informada:

- **Exigimos** desde ya que los partidos políticos no hagan un uso interesado de los electores, que el estado y las autoridades **desarrollarán*** políticas de integración social, que no **permitirán*** que ninguna persona, de cualquier condición, **tendrá*** que soportar condiciones inhumanas, que el modelo económico no **cerrará*** las puertas a los más desfavorecidos, y que la legislación no **favorecerá*** un apartheid jurídico.

b) Errores en contextos en el que la estructura que exige uso de subjuntivo se encuentra alejada del verbo que debe usarlo:

- **Es muy importante que** me seas fiel y que, cuando ya no quieras salir conmigo, (es muy importante que) me lo **dirás *** honestamente.
- Cuando las situaciones alcanzan extremos inhumanos, **es imperativo que** nosotros, ciudadanos y ciudadanas que creemos en la democracia y en los Derechos Humanos, **manifestamos*** nuestro rechazo contra toda actitud o acto discriminatorio.
- **Es inadmisibile que** inmigrantes, mujeres, minorías étnicas, personas de condición religiosa, sexual o económica diferente a la norma social arbitrariamente establecida, etc., **reciben*** un trato indigno.

c) Errores en secuencias de dos formas inmediatas de presente de subjuntivo:

- No quiero que, cuando yo **vuelvo***, **hay*/habrá*** un montón de trabajo atrasado.

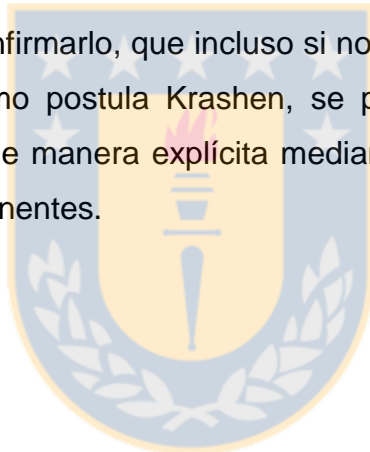
d) Errores en secuencias de verbos en las que predominan las formas en presente de subjuntivo y en una (o más) forma(s) se requiere presente de indicativo:

- Es importante que el día del aniversario, cuando **estén** todos reunidos, al menos **hablen** con los papás por Skype, porque es en momentos como esos cuando ellos **noten*** más su ausencia.

Este tipo de errores contextuales corresponderían a factores que exceden la dificultad intrínseca que conllevan las propias estructuras tratadas mediante la atención a la forma y tal vez sería necesario tratarlas adicionalmente mediante instrucción del procesamiento con un énfasis macrocontextual; además, el hecho de que se verifiquen tanto en el pre-test como en los post-tests a las seis y 30 semanas en ambos grupos experimentales indica que se resisten a ambas estrategias de FC, por lo cual en casos como éstos sería recomendable prolongar y aumentar la frecuencia del uso de las estrategias de FC (Mackey y Philp, 1998). Por otra parte, su persistencia en el tiempo y su resistencia a las estrategias de FC proporcionadas nos lleva a sugerir que este tipo de ejemplos proporciona cierto apoyo a la Hipótesis de la Deficiencia Sintáctica de Caramazza y Brendt (1985), tema que ha recobrado gran interés en el ámbito de la neurofisiología de la cognición en la actualidad.

5. Finalmente, el punto sobre el conocimiento aprendido versus el conocimiento adquirido que ya fuera mencionado en relación con los resultados finales de este estudio, es abordado cualitativamente aquí desde la perspectiva en que esta aparente dificultad de aprendizaje de la modalidad subjuntiva del español se puede superar mediante el enfoque metodológico utilizado. Se sabe que existen dos tipos de usos de la lengua: un uso fluido, que implica un conocimiento intuitivo, y un uso deliberado, que parece depender del conocimiento lingüístico expresable. Sin embargo, el conocimiento que subyace a cada uno de ellos y si existe o no una conexión entre ambos durante la ASL son temas que aún no han sido aclarados. Independientemente de que se desconozca la conexión entre ellos, en una intervención lingüística para apoyar la adquisición de una determinada forma gramatical, todo tipo de conocimiento, ya sea innato o adquirido, se hace más detallado y específico en su representación explícita de los procesos de análisis de

las reglas del sistema de la lengua y la reestructuración de esas reglas para usarlas de manera eficiente; una intervención lingüística apoyada por FC puede anular deficiencias sintácticas que puedan tener los estudiantes y así lograr que interpreten y produzcan la estructura con un alto grado de precisión estable en el tiempo. Al presentar a los estudiantes formas del subjuntivo sintácticamente estratégicas en contextos significativos como recomienda la atención a la forma, la intervención puede llevar a incrementos sostenidos de la precisión en la selección modal. Específicamente, la teoría de desarrollo de habilidades y la posición de la interface (DeKeyser, 1998) sostienen que el conocimiento explícito se puede convertir en implícito si a los estudiantes se les proporcionan muchas oportunidades de práctica: el conocimiento implícito surge del conocimiento explícito cuando este último se automatiza a través de la práctica. De lo anterior se infiere, y los resultados obtenidos en este estudio parecen confirmarlo, que incluso si no existiera interface entre ambos tipos de conocimiento, como postula Krashen, se puede integrar el conocimiento aprendido y representado de manera explícita mediante práctica y retroalimentación correctiva sostenidas y pertinentes.



6. Conclusiones y proyecciones

Esta tesis surge en respuesta a una situación puntual que requiere una solución documentada para enfrentar desde una base empírica algunas de las dificultades que reiteradamente encuentran los alumnos extranjeros que estudian en diferentes facultades de nuestra universidad y que necesitan desarrollar una competencia lingüística que les garantice el éxito académico en sus respectivas especialidades. La problemática nos parece altamente pertinente y de largo alcance, puesto que, por una parte, no son muchos los estudios sobre el efecto del feedback correctivo en la enseñanza-aprendizaje del modo subjuntivo del español como lengua extranjera y, por otra, porque la presencia de estudiantes extranjeros en aulas de habla hispana es una tendencia que no sólo se verifica a nivel local, sino que también la apreciamos a escala internacional en el contexto latinoamericano. Habitualmente recibimos en nuestros cursos de español para extranjeros estudiantes de diversas disciplinas del saber que cuentan con escaso conocimiento declarativo del funcionamiento de sus propias lenguas maternas y que, no obstante, necesitan comunicarse de manera efectiva en español en un ambiente académico, sin el tiempo necesario para sumergirse en explicaciones gramaticales complejas que, por lo general, están más allá de sus áreas de especialización e, incluso, de su motivación intrínseca.

Una de las primeras complejidades a la que nos enfrentamos al inicio de la intervención lingüística desde la que se extrajeron los datos para este estudio radica en la diversidad de niveles de conocimientos y grados de competencia en la L2 con que cuentan los estudiantes. Como hemos visto en el marco teórico, quienes aprenden una L2 pasan a través de varias etapas en la adquisición de esa L2; este hecho ha motivado investigaciones que indican que apoyar el paso a través de esas etapas en sincronía con la madurez lingüística de los estudiantes es clave para la adquisición, pues una intervención dirigida a etapas demasiado anteriores o posteriores al nivel de desarrollo lingüístico en la segunda lengua de los estudiantes puede resultar confusa o irrelevante. Sin embargo, aún hoy

después de muchos años de estudios (Krashen 1985, Pienemann, Johnston y Brindley 1988, Pienemann, Di Biase y Kawaguchi, 2009, Pienemann 2005, 2011), las etapas que se han identificado en la ASL sólo cubren una pequeñísima fracción del inglés y el alemán y aun mucho menos de otros idiomas. Todavía no estamos en condiciones de establecer un orden de adquisición que cubra adecuadamente todo lo que los estudiantes de una L2 necesitan aprender, particularmente en el caso del ELE. En relación con la escasez de trabajos empíricos sobre secuencias de adquisición del ELE, resulta útil la constatación que realizamos en una etapa inicial de nuestro estudio, cuando verificamos que el patrón de adquisición de las formas lingüísticas objeto es consistente con las recomendaciones del MCER para el ELE. Esto hace posible abordar el problema advertido por Collentine (2010), que señala que a los estudiantes se les comienza a enseñar el subjuntivo en ELE cuando su sintaxis española es aún inmadura, y nos permite proceder en sincronía con el grado de desarrollo lingüístico evidenciado por los estudiantes y apoyar mediante feedback correctivo pertinente los mecanismos de aprendizaje que ellos utilizan para avanzar en su adquisición.

Clave también para el diseño de una de las estrategias de feedback correctivo propuestas en este estudio resultó ser un exhaustivo análisis contrastivo preliminar realizado entre las respuestas erróneas en español y las lenguas maternas de los sujetos involucrados en el estudio. Este análisis contrastivo nos permitió detectar sobre un 80% de estructuras provenientes de la L1 que dan cuenta de los casos de selección errónea de los estudiantes mediante transferencia negativa. Al comparar las oraciones erróneas en español con sus respectivas versiones (correctas) en las lenguas maternas de los sujetos, quedan expuestos al trasluz textos escritos en dos lenguas diferentes en los que se aprecian calcos de las estructuras de la L1 aplicados a la L2. Es así que, como lo han hecho también otros investigadores (Thomas y Collier 1997, 1999, 2002), decidimos utilizar la L1 en el apoyo de la adquisición de las formas lingüísticas objeto de la L2 de nuestro estudio y logramos demostrar, que el uso de la L1 de los estudiantes en la adquisición de una L2 no sólo carece de efectos negativos para el proceso de aprendizaje, sino que ayuda efectivamente en el desarrollo del

ELE. El razonamiento anterior está referido estrictamente a las formas lingüísticas objeto de nuestro estudio y con los sujetos de la muestra utilizada, estudiantes de nivel intermedio-avanzado. No pretende ser generalizable a otras formas lingüísticas ni a sujetos con niveles de competencia distintos a los de esta muestra, sin la debida investigación que avale tal generalización.

Los tres puntos tratados en los párrafos precedentes entregan de manera concisa una reseña breve, pero necesaria al momento de concluir, sobre aspectos concomitantes que conforman y determinan de manera importante el contexto en que se inserta el tema principal de nuestro estudio. Abstrayéndonos de los resultados ya informados estrictamente en función de las preguntas de investigación que guían el estudio, concluimos a continuación destacando brevemente algunos de los aportes originales de este trabajo de tesis en relación con el feedback correctivo en el contexto de la ASL:

- Hemos probado empíricamente un parámetro sobre cuya base es posible determinar de manera confiable el grado de desarrollo lingüístico de un grupo de estudiantes extranjeros antes de someterlos a una intervención lingüística con entrega de FC relacionado con el fenómeno en estudio: la correlación positiva evidenciada entre los resultados obtenidos en la medición del conocimiento de los pretéritos indefinido e imperfecto del modo indicativo y del presente del modo subjuntivo.
- Hemos demostrado la efectividad de la presencia de FC en comparación con la ausencia de FC para el caso particular del presente de subjuntivo español. De esta manera, posicionamos pertinentemente el tema dentro de la discusión existente en la literatura sobre ASL en relación con el tratamiento correctivo de determinadas formas lingüísticas;
- Hemos ratificado resultados obtenidos previamente por otros investigadores de la ASL (en particular, Lyster y Ranta, 1997; Ferreira, 2006, 2007ab) en relación con la efectividad a corto plazo de estrategias de FC implícitas en

el tratamiento de errores gramaticales del español como lengua extranjera; nuestros resultados corroboran que estrategias de FC implícitas que inducen la respuesta deseada mediante indicaciones del profesor sin entregar la forma correcta resultan ser efectivas en el tratamiento de errores gramaticales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como aporte adicional, en nuestro estudio demostramos que la efectividad de este tipo de estrategias es sostenible en el largo plazo;

- Hemos diseñado una estrategia de FC correctiva implícita original que involucra un alto grado de análisis interlingüístico para proporcionar un contexto cognitivo que ayuda a los estudiantes a comparar, contrastar y notar la brecha entre su L1 y la L2 sin recurrir al uso de conceptos gramaticales para el tratamiento correctivo de una forma lingüística del español como lengua extranjera que se informa de difícil adquisición en la literatura especializada;
- Hemos proporcionado evidencia empírica que parece indicar que mediante entrega de FC implícita constante sería posible convertir conocimiento aprendido en conocimiento adquirido en adultos jóvenes y, en ese sentido, proporcionamos apoyo a investigaciones que postulan la presencia de una interface entre ambos tipos de conocimiento en la ASL;
- Finalmente, hemos demostrado que, desde una posición proactiva, con un enfoque de atención a la forma se puede tratar correctivamente la gramática dentro de la sala de clases en contextos comunicativos motivadores, utilizando de manera estratégica la lengua materna de los estudiantes como andamiaje de apoyo para la adquisición de una forma lingüística compleja del español como LE.

Entre las proyecciones viables de este estudio, consideramos a continuación algunas de las más pertinentes para el contexto desde el cual surge originalmente:

- Ampliar e implementar el material utilizado en nuestro estudio en una plataforma computacional desde la cual proporcionar feedback correctivo inteligente a otras formas lingüísticas que involucren el uso del presente de subjuntivo, como por ejemplo oraciones subordinadas adjetivas, oraciones subordinadas adverbiales de modo y lugar, expresiones idiomáticas, giros, etc., y acceder de esta forma a una cobertura de los diversos niveles lingüísticos a través de una modalidad en línea que nos permita extender el estudio a contextos instructivos que consideren una interacción sociocultural más natural y realista.
- Replicar este estudio con un mayor número de sujetos en la muestra. Si bien el número de sujetos utilizados es representativo de la población real de estudiantes extranjeros que recibimos cada año en nuestra universidad, es necesario replicar el estudio en su totalidad utilizando una mayor cantidad de sujetos, con el objetivo de robustecer la representatividad de la muestra y determinar desde allí si los resultados aquí obtenidos son refutables o aceptables en cada una de las etapas de la investigación. A este respecto, nos interesa de manera particular poder llevar a cabo en forma completa la última etapa, la recolección de datos a treinta semanas, en condiciones que nos permitan obtener información y control sobre las posibles condiciones que puedan incidir en los resultados.
- Finalmente, proyectamos diseñar nuevas estrategias de FC en contextos cognitivos que minimicen las exigencias conceptuales y optimicen el uso de los recursos atencionales de los estudiantes, en un trabajo de investigación colaborativo que nos permita explorar nuevas posibilidades del FC desde una perspectiva interdisciplinaria.

7. Bibliografía

Aljaafreh, A. & Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, 465-483.

Allwright, R. (1975). Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. En M. Burt & H. Dulay (Eds.), *TESOL'75 New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Washington, DC.: TESOL. 96-109.

Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research*, 12(2), 183-210.

Andersen, R. (1983). Transfer to somewhere. En S. Gass y L. Selinker (Eds.). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Ard, J. & Homburg, T. (1983). Verification of language transfer. En Gass, S. y Selinker, L. (Eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Arteaga, D., Herschensohn, J. & Gess, R. (2003). Focusing on Phonology to Teach Morphological Form in French. *The Modern Language Journal*, 87, 58–70.

Baker, W. & Bricker, R. (2010). The effects of direct and indirect speech acts on native English and ESL speakers' perceptions of teacher written feedback. *System* 38, 75-84.

- Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. (2004). Bilingualism in the global media and advertising, en T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.) *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing Ltd., 513-546.
- Biber, D., Davies, M., Jones, J., & Tracy-Ventura, N. (2006). Spoken and Written Register Variation in Spanish: A Multi-dimensional Analysis. *Corpora*, 1, 1–37.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-211.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37, 322-329.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31, 193-214.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effects of different types of corrective feedback in ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 9, 227-258.
- Brown, R. & Lenneberg, E. (1954). A study in language and cognition. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(3), 454-462.

- Buckwalter, P. (2001). Repair Sequences in Spanish L2 Dyadic Discourse: A Descriptive Study. *The Modern Language Journal*, 8, 380–397.
- Callies, M. (2006). Why money can't buy you anything in German: A functional-typological approach to the mapping of semantic roles to syntactic functions in SLA, en J. Arabski (ed.), *Cross-Linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters, 111-128.
- Caramazza, A., & Brendt, R., (1985). Defence of the syntactic deficit hypothesis: A reply to Goodluck. *Applied Psycholinguistics*, 6, 2, 191-193.
- Cathcart, R. & Olsen, J. (1976). Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors, en J. Fanselow & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '76*. Washington, DC.: TESOL, 41-53.
- Cazden, C., Cancino, H., Rosansky, E., & Schumann, J. (1975). *Second language acquisition sequences in children, adolescents, and adults*. Cambridge, Mass.: Harvard University, Graduate School of Education.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learner's errors. *Language Learning*, 27, 29-46.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Cheng, An, & Mojica-Díaz, C . (2006). The Effects of Formal Instruction and Study Abroad on Improving Proficiency: The Case of the Spanish Subjunctive. *Applied Language Learning*, 16, 17–37.
- Chenoweth, N., Chun, A. & Luppescu, S. (1983). Attitudes and preferences of non-native speakers to corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 79-87.
- Chun, A. & Day, R. (1982). Errors, interaction, and correction: A study of native/non-native conversations. *TESOL Quarterly*, 16, 537-547.
- Collentine, J. (1995). The Development of Complex Syntax and Mood-Selection Abilities by Intermediate-Level Learners of Spanish. *Hispania*, 78, 122–35.
- Collentine, J. (2010). The Acquisition and Teaching of the Spanish Subjunctive: An Update on Current Findings. *Hispania*, 93, 1, 39-51.
- Collentine, J., Collentine, K., Clark, V., & Fruginal, E. (2002). Subjunctive Instruction Enhanced with Syntactic Instruction. *Proceedings of the 4th Hispanic Linguistics Symposium*. Ed. James Lee, Kimberly Geeslin, and J. Clancy Clements. Somerville: Cascadilla, 32–45.
- Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Corder, S. (1978). Language-learner language, en Jack C. *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Corder, S.P. (1983). *Strategies of communication*, en Faerch y Kasper, eds.

- Croft, William. (1990). *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dagut, M. & Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs- a case for contrastive analysis. *Studies in second language acquisition*, 7, 73-79.
- Day, R. (1984). Student's participation in the ESL classroom, or some imperfections of practice. *Language Learning*, 34, 69-102.
- De Bot, (2004b). The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *The international Journal of Multilingualism*, 1, 17-32.
- Dechert, H. & Raupach, M. (1989). En *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Scott Jarvis, Aneta Pavlenko. Routledge, 2008.
- DeKeyser, R. (2007). *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. & Sokalski, Karl J. (1996). The Differential Role of Comprehension and Production Practice. *Language Learning*, 46, 4, December. 613-642.
- Dong, Y., Gui, S. & MacWhinney, B. (2005). Shared and separated meanings in the bilingual mental lexicon. *Language and cognition*, 8, 221-238.
- Doughty, C. (1994). Fine tuning of feedback by competent speakers to language learners, en J. Alatis (Ed.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research*. Washington, DC: Georgetown University Press.

- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form, en *Cognition and second language instruction*. P. Robinson, New York, NY: Cambridge University Press.
- Doughty, C., Izumi, S., Maciukaite, S. & Zapata, G. (1999). *Recasts, focused recasts, and models: Effects on L2 Spanish word order*. Ponencia presentada en el Congreso Second Language Research Forum, Minnesota, Estados Unidos de Norteamérica.
- Doughty, C. & Varela, E. (1998). *Communicative focus on form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form, en C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 197-261.
- Dulay, H. S., & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 1, 37-53.
- Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 195- 216.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 91–113.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 32, 209-224.

- Ellis, R. (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency. The differential contribution of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics*, 27, 431-463.
- Ellis, R. (2007). The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures, en *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT J*, 63, 2, 97-107.
- Ellis, R. Loewens, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Ellis, R. Sheen, Morakami, M & Takashima, H. (2008). The effect of focused and unfocused corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371.
- Emmorey, K., et al. (2003). *Categorical versus gradient properties of classifier constructions in ASL. Perspectives on classifier constructions in signed languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fabbro, F. (2002). A callosal transfer deficit in children with developmental language Disorder. *Neuropsychologica*, 40, 1541–1546.
- Farley, (2004a). The Relative Effects of Processing Instruction and Meaning-Based Output Instruction, en *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Ed. Bill VanPatten. Mahwah: Erlbaum, 143–68.

- Farley, A. (2004b). Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed?, en *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Ed. Bill VanPatten. Mahwah: Erlbaum, 227–40.
- Ferreira, A. (2003). *Feedback strategies for second language teaching with implications for intelligent tutorial systems*. Tesis doctoral, Universidad de Edinburgo, Edinburgo, Inglaterra.
- Ferreira, A. (2006). An experimental study of effective feedback strategies for intelligent tutorial systems for foreign language, en *Springer lecture notes in artificial intelligence*. Brazil: Iberamia.
- Ferreira, A. (2007). Estrategias efectivas de feedback correctiva para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores. *Revista Signos*, 40(65), 521-544.
- Ferris, D. (1995). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal*, 4, 18-22.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott 1996. *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. (2004). The 'grammar correction debate' in L2 Writing: Where are we and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.

Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short and long term effects of written error correction, en *Feedback in second language writing: Context and issues*. K. Hyland y F. Hyland (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.

Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical application. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.

Ferris, D. & Hedgecock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.

Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28(2), 323–351.

Franceschini, Zappatore & Nitsch (2003), en *Multilingual communication*. Juliane House, Jochen Rehbein. John Benjamins Publishing Company.

Gass, S. (1983). Language transfer and universal grammatical relations, en S. Gass y L. Selinker (Eds.). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gass, S. & Selinker, L. (1992). *Language transfer in language learning*. J. Benjamins Pub. Co.

- Geeslin, K. (2003). A Comparison of Copula Choice in Advanced and Native Spanish. *Language Learning*, 53, 703–64.
- Geeslin, K., & Gudmestad, A. (2008). Comparing Interview and Written Elicitation Tasks in Native and Non-native Data: Do Speakers Do What We Think They Do?. *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*. Ed. Joyce Bruhn de Garavito and Elena Valenzuela. Somerville: Cascadilla. 64–77.
- Green, D. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and cognition*, 1, 67-81.
- Greenberg, J. H. (1966). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. *Universals of Grammar*, ed. Joseph H. Greenberg, 2nd edition. Cambridge, Mass: MIT Press. 73-113
- Greene, D.W. (2005). The neurocognition of recovery patterns in bilingual aphasics, en J.F.Kroll y A.M.B, Eds., *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic perspectives*.
- Grosjean, F. (2004). Le bilinguisme et le biculturalisme: quelques notions de base, en C. Billard, M. Touzin et P. Gillet (Eds.). *Troubles spécifiques des apprentissages: l'état des connaissances*. Paris: Signes Editions.
- Gudmestad, A. (2006). L2 Variation and the Spanish Subjunctive: Linguistic Features Predicting Mood Selection. *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Ed. C. Klee and T. Face. Somerville: Cascadilla, 170–84.

- Gudmestad, A. (2008). *Acquiring a Variable Structure: An Interlanguage Analysis of Second-Language Mood Use in Spanish*. Dissertation at U. of Indiana.
- Han, Z. (2002). A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output. *TESOL Quarterly*, 36(4), 543–572.
- Harley, H. 1993, en *The handbook of second language acquisition*. Catherine Doughty, Michael H. Long. Wiley-Blackwell, 2003.
- Harmer, J. (2008). *How to teach English*. England: Pearson Education.
- Haverkate, H. (2002). *The Syntax, Semantics and Pragmatics of Spanish Mood*. Amsterdam: Benjamins
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hendrickson, J. (1980). The treatment of error in written work. *The Modern Language Journal*, 64, 216-221.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México, D. F.
- Hulstijn, J. (1995), en *Form-meaning connections in second language acquisitions*. Bill VanPatten (Ed.). Routledge, 2004.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Isabelli, C. (2007). Development of the Spanish Subjunctive by Advanced Learners: Study Abroad Followed by At-Home Instruction. *Foreign Language Annals*, 40, 330–41.

- Isabelli, C., & Nishida, C. (2005). Development of the Spanish Subjunctive in a Nine-Month Study-Abroad Setting. *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Ed. David Eddington. Somerville: Cascadilla, 78–91.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Johnston, M. (1995). *Stages of the Acquisition of Spanish as a Second Language*. Macarthur: Western Sydney U., Language Acquisition Research Centre.
- Kasper, G. (2001). Four Perspectives on L2 Pragmatic Development. *Applied Linguistics*, 22, 502–30.
- Kellerman, E. (1987). *Aspects of transferability in second language acquisition*. Doctoral dissertation, Katholieke Universiteit te Nijmegen.
- Kellerman, E. & Sharwood Smith, M. (1986). An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon, en E. Kellerman & M. Sharwood Smith (Eds.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press. 35-48.
- Krashen, S. (1982, 1985), en *Form-meaning connections in second language acquisition*. Bill VanPatten. Routledge, 2004.
- Kroll, J. & De Groot, A.M.B. (1997). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages, en A.M.B. De Groot y J. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Kroll, J., & Tokowicz, N. (2005). Models of bilingual representation and processing: Looking back and to the future, en J. Kroll y A.M.B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140–149.
- Larsen-Freeman, D. (1995). On the teaching and learning of grammar: Challenging the Myths, en F. Eckman et al. (Eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lee, J. & Rodríguez, R. (1997). The Effects of Lexemic and Morphosyntactic Modifications on L2 Reading Comprehension and Input Processing. *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Ed. William Glass and Ana Pérez-Leroux. Vol. 2. Somerville: Cascadilla, 135–157.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- Leow, R. (1993). To Simplify or Not to Simplify: A Look at Intake. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 333–356.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Lightbown, P. (1985) en *Focus On Form In Classroom Second Language Acquisition*. Catherine Doughty, Jessica Williams. Cambridge University Press, 1998.

Lightbown, P., 1999, en *Form-meaning connections in second language acquisition*. Bill VanPatten. Routledge, 2004.

Lightbown, P. & Spada, N. (1990). Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.

Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions, en H. Brown, C. Yorio & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77*, Washington D.C.: TESOL, 278-294.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology, en de Bot, K., Ginsberg, R. B., & Kramsch, C. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 39-52.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition, en *Handbook of second language acquisition*. W.R. Ritchie y T.J. Bhatia (Eds.), San Diego, CA: Academic Press.

Long, M., & P. Robinson. (1998). Focus on form: Theory, research and practice, en *Focus on form in classroom second language acquisition*, Eds. C. Doughty and J. Williams, New York: Cambridge University Press, 15-41.

Long, M., Inagaki, S. & Ortega, L. (1997). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82(3), 357-371.

Loschky & Bley-Vroman (1993), en *Task-based language learning and teaching*, Rod Ellis. Oxford University Press, 2003.

Lynch, A. (2000). *The Subjunctive in Miami Cuban Spanish: Bilingualism, Contact, and Language Variability*. Dissertation at U. of Minnesota.

Lyster, R. (1994). La negociation de la forme: Strategie analytique en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 447-465.

Lyster, R. (1997). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.

Lyster, R. (1998b). Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.

Lyster, R. (2004) Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation on form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19, 37-66.

Mackey, A. (2007a). The role of conversational interaction in second language Acquisition, en *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies*. Oxford: Oxford University Press, 1-26.

- Mackey, A. & Philip, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- MacWhinney, J. (2005). En *Crosslinguistic influence in language and cognition*, S. Jarvis y A. Pavlenko, Routledge, 2008.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Consejo de Europa (2001). Instituto Cervantes para la Traducción en Español. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>
Fecha de recuperación: 8 de julio de 2013.
- Martín Sánchez, M. (2005) En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 2, 61-75. Disponible en www.ogigia.es
- Meisel, J.M. (1980). Strategies of second language acquisition: more than one kind of simplification, en *Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft*, 3, 1-53.
- Montrul, S. (2008). Incomplete Acquisition in Spanish Heritage Speakers: Chronological Age or Interfaces Vulnerability? *BUCLD 32: Proceedings of the 32nd Annual Boston University Conference on Language Development*. Ed. Harvey Chan, Heather Jacob, and Enkeleida Kopia. Somerville: Cascadilla, 299–310.
- Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50, 617-673.

- Newmark, L. (1966). How not to interfere with language learning. *Language Learning: The Individual and the Process. International Journal of American Linguistics*, 40, 77-83.
- Newman, J. (1992), en *Focus On Form In Classroom Second Language Acquisition*. Catherine Doughty, Jessica Williams. Cambridge University Press 1998.
- Nunan, D. (1988). *The learner centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Brien, I., Segalowitz, N., Collentine, J., & Freed, B. (2006). Phonological Memory and Lexical, Narrative, and Grammatical Skills in Second-Language Oral Production by Adult Learners. *Applied Psycholinguistics*, 27, 377–402.
- Odlin, T. 1989. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2007). *Review of The Evolution of Language out of Pre-Language*. Eds. T. Givón and B. Malle. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NSNNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 4, 459-482.
- Oliver, R., & Mackey, A. (2003). Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *The Modern Language Journal*, 87, 4, 519–533.
- Olshtain, E. (1983). Sociocultural competence and language transfer: The case of Apology, en S. Gass y L. Selinker (Eds.). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Omaggio-Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.

Paradis, M. (1993). Linguistic, psycholinguistic and neurolinguistic aspects of 'interference' in bilingual speakers: The Activation Threshold Hypothesis. *International Journal of Psycholinguistics*, 9, 133-145.

Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: Benjamins.

Pavlenko, A. (2000). L2 influence on L1 in late bilingualism. *Issues in Applied Linguistics*, 11, 175-205.

Pica, T. (1985), en *Focus On Form In Classroom Second Language Acquisition*. Catherine Doughty, Jessica Williams. Cambridge University Press 1998.

Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. John Benjamins Publishing Company.

Pienemann, M. (2011). *Studying Processability Theory*. John Benjamins Publishing Co.

Pieneman, M., & Johnston, M. (1988), Psychological constraints on the teachability of languages, en W. Rutherford y M. S. Smiths (eds.) *Grammar and second language teaching*, New York, Newbury House.

Reichert, M. (2001). A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. *The Modern Language Journal*, 85, 578-598.

Reid, J. (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.

Rennie, C. (2000). *Error feedback in ESL writing classes: what do students really want?* Tesis de Magíster. Sacramento, CA: California State University.

Richards, J. C., & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ringborn, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83–93.

Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language learning*, 24, 205-214.

Schachter, J. (1983). A new account of language transfer, en Gass, S. and Selinker, L. (eds.), *Language transfer in language learning*. Amsterdam: Benjamins.

Schachter, J. & Rutherford, W. (1979). Discourse function and language transfer. *Working papers on bilingualism*, 19, 3-12.

Schmid, M. (2002). *First language attrition, use and maintenance: The case of German Jews in anglophone countries*. Amsterdam: Benjamins.

Schmid, M., Köppke, B., Keijzer, M., & Weilemar, L. (2004). *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam: Benjamins.

- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 2, 129–158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning, en R.W. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, 1–63. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schmidt, R. (2001). Attention, en P.J. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge, U.K.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese, en R.R. Day (Ed.) *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newberry. 237–326.
- Schrauf, R. (2000). Bilingual autobiographical memory: Experimental studies and clinical cases. *Culture and psychology*, 6, 387-417.
- Schrauf, R. (2002). Comparing cultures within subjects. *Anthropological theory*, 2, 101-118.
- Schrauf, R. & Durazo-Arvizu, R. (2006). Bilingual autobiographical memory and emotion: Theory and methods, en A. Pavlenko (Ed.) *Bilingual minds: Emotional experience, expression and representation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Schrauf, R. & Rubin, D. (2003). On the bilingual's two sets of memories, en R. Fivush y C. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schrauf, R. & Rubin, D. (2004). The "language" and "feel" of bilingual memory. Mnemonic traces. *Estudios de sociolingüística*, 3, 21-39.

Schrauf, R., Pavlenko, A. & Dewaele, J.M. (2003). Bilingual episodic memory: An introduction. *International Journal of Bilingualism*, 7, 221-233.

Schumann, J. (1979). The acquisition of English negation by speakers of Spanish: A review of the literature, en R. Andersen (Ed.), *The acquisition and use of Spanish and English as a first and second language*. Washington, DC: TESOL.

Seedhouse, P. (1995). L2 classroom transcripts: Data in search of a methodology. *Teaching English as Second or Foreign Language*, 1(4), 1-37.

Seedhouse, P. (1997). The case of missing 'no': The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47, 547-583.

Seliger, H. (1989), en *Second language research methods*. Herbert W. Seliger, Elana Shohamy. Oxford University Press, 1995.

Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 165–179.

Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learners uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 3, 263-300.

- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between the characteristic of recast and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10(4), 361-392.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.
- Sheen, Y. (2010a). The role of oral and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 169-179.
- Sheen, Y. (2010b). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 203-234.
- Sheen, Y. (2011). Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning. *Educational Linguistics*, 13. 1st Edition, XVI.
- Silva-Corvalan, C. (1994). The Gradual Loss of Mood Distinctions in Los Angeles Spanish. *Language Variation and Change*, 6, 255-72.
- Sjöholm, K. (1995), en *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Scott Jarvis, Aneta Pavlenko. Routledge, 2008.
- Spada, N. & Lightbown, P. (1998). How languages are learned. Oxford University Press.
- Stauble, A.M. (1984). A comparison of a Spanish-English and a Japanese-English second language continuum: Negation and verb morphology, en R. Andersen (Ed.), *Second languages: A cross-linguistic perspective*. Rowley, MA: Newbury House, 323-353.

- Stokes, J. & Krashen, S. (1990). Some Factors in the Acquisition of the Present Subjunctive in Spanish: A Re-analysis. *Hispania* 7, 3, 705–71.
- Su, I. (2001). Transfer of sentence processing strategies: A comparison of L2 learners of Chinese and English. *Applied Psycholinguistics*, 22, 83-112.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, en S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235–256.
- Swain, M. & Smith, B. (2001). *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge Handbooks for Language Teachers.
- Takahashi, T. & Beebe, L. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal*, 8, 131-155.
- Takimoto, M. (2006). The effects of explicit feedback on the development of pragmatic proficiency. *Language Teaching Research* 10, 393-347.
- Tarone, E. (1982): Systematicity and attention in interlanguage, *Language Learning*, 32, 69-82.
- Terrell, Tracey, Bernard Baycroft, & Charles Perrone. (1987). The Subjunctive in Spanish Interlanguage: Accuracy and Comprehensibility. *Foreign Language Learning: A Research Perspective*. Ed. Bill VanPatten, Trisha Dvorak, and James Lee. Cambridge: Cambridge UP. 23–48.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46(2), 327-369.

- Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A Response to Ferris. *Journal of Second Language Writing* 8(2), 111-122.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* 13, 337-343.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing* 16(4), 255-272.
- Ullman, M. T., Corkin, S., Coppola, M., Hickok, G., Growdon, J. H., Koroshetz, W. J., & Pinker, S. (1997). A neural dissociation within language: evidence that the mental dictionary is part of declarative memory, and that grammatical rules are processed by the procedural system. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9(2), 266–276.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Learner*. London: Longman.
- VanPatten, B. (1997). The Relevance of Input Processing to Second Language Theory and Second Language Teaching. *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Ed. William Glass and Ana Pérez-Leroux. Vol. 2. Somerville: Cascadilla. 93–108.
- VanPatten, B. (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah: Erlbaum.
- VanPatten, B. & Williams, J. (2007). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Routledge.

Velasco-Zárate, K. (2006). Mood-Determined Specificity in L2 Spanish: Evidence from L1 Japanese and English Speakers. *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*. Ed. Mary Grantham O'Brien, Christine Shea, and John Archibald. Somerville: Cascadilla. 140–47.

Vildomec, V. (1963), en *Second language acquisition: an introductory course*. Susan M. Gass, Larry Selinker. Routledge, 2008.

Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 123-130.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

Whorf, B. (1956). *Language, thought and reality*. J.B. Carroll (Ed.), New York: Wiley.

Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, 16, 169-183.

Zobl, H. (1983). L1 acquisition, age of L2 acquisition, and the learning of word order, en S. Gass y L. Selinker (Eds.). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Zybert, J. (2007). *Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century*. J. Arabski.

Anexos

Anexo 1: Datos obtenidos durante la intervención lingüística

Tabla 6. Resultados de los pre-tests de pretéritos indefinido e imperfecto de indicativo y presente de subjuntivo de la muestra total.

Sujetos	Pretéritos Indefinido e Imperfecto	Presente de Subjuntivo
1	86%	53%
2	80%	76%
3	80%	54%
4	73%	43%
5	64%	39%
6	89%	67%
7	90%	52%
8	78%	57%
9	80%	30%
10	90%	55%
11	88%	65%
12	90%	80%
13	73%	53%
14	85%	75%
15	95%	80%
16	78%	57%
17	80%	42%
18	76%	70%
19	82%	55%
20	85%	74%
21	90%	72%
22	82%	62%
23	73%	58%
24	87%	65%
25	90%	84%
26	85%	70%
27	75%	61%
Totales	82%	61%

Tabla 7. Número de aciertos y errores de los 27 sujetos en el pre-test de subjuntivo.

Sujetos	Subjuntivo	Buenas	Malas
1	53%	35	31
2	76%	50	16
3	54%	36	30
4	43%	29	37
5	39%	26	40
6	67%	44	22
7	52%	34	32
8	57%	38	28
9	30%	20	46
10	55%	36	30
11	65%	43	23
12	80%	53	13
13	53%	35	31
14	75%	50	16
15	80%	53	13
16	57%	38	28
17	42%	28	38
18	70%	46	20
19	55%	36	30
20	74%	49	17
21	72%	48	16
22	62%	41	25
23	58%	38	28
24	65%	43	23
25	84%	55	11
26	70%	46	20
27	61%	40	26
Totales	61%	1090	691

Tabla 8. Frecuencia y distribución generales de errores en pre-test de subjuntivo.

Sujeto	Estructura 1	Estructura 2	Estructura 3
	Muestra total		
1	13	12	6
2	4	8	4
3	8	12	10
4	14	16	7
5	15	14	11
6	8	10	4
7	10	12	10
8	9	9	10
9	15	18	13
10	10	12	8
11	8	9	6
12	2	6	5
13	10	17	5
14	6	7	3
15	5	6	2
16	8	11	9
17	12	16	10
18	6	9	5
19	4	18	8
20	3	12	2
21	3	8	5
22	4	20	1
23	6	20	2
24	4	17	2
25	1	8	2
26	4	10	6
27	8	10	8
Totales	200	327	164
	29%	47%	24%
	691 = 100%		

Tabla 9. Coeficiente de relación e Pearson entre pretéritos indefinido e imperfecto y presente de subjuntivo.

Pearson Product Moment Correlation - Ungrouped Data		
Statistic	Variable X	Variable Y
Mean	82.3703703703704	61.0740740740741
Biased Variance	49.5665294924554	173.846364883402
Biased Standard Deviation	7.04035009729313	13.1850811481538
Covariance	55.048433048433	
Correlation	0.571054400005221	
Determination	0.326103127765323	
T-Test	3.47816968972834	
p-value (2 sided)	0.00186477498261772	
p-value (1 sided)	0.000932387491308861	
Degrees of Freedom	25	
Number of Observations	27	



Tabla 10. Frecuencia y distribución de errores por estructura y lengua en pre-test de subjuntivo.

Sujeto	Estructura 1	Estructura 2	Estructura 3
Alemán			
1	13	12	6
2	4	8	4
3	8	12	10
4	10	12	8
5	8	9	6
6	2	6	5
7	4	18	8
8	3	12	2
9	3	8	5
Totales	55	97	54
%	27%	47%	26%
206 = 100%			
Francés			
1	14	16	7
2	15	14	11
3	8	10	4
4	10	17	5
5	6	7	3
6	5	6	2
7	4	20	1
8	6	20	2
9	4	17	2
Totales	72	127	37
%	30%	54%	16%
236 = 100%			
Inglés			
1	10	12	10
2	9	9	10
3	15	18	13
4	8	11	9
5	12	16	10
6	6	9	5
7	1	8	2
8	4	10	6
9	8	10	8
Totales	73	103	73
%	29%	41%	29%
249 = 100%			
Sujetos: 27. Total general = 691			

Tabla 11. Resultados pre-tests Pret. indicativo y Pres. subjuntivo grupo control.

Sujetos	Pret.	Subj.	Buenas	Malas	Est.1		Est. 2		Est. 3	
						%		%		%
1	82%	55%	36	30	4	13%	18	60%	8	27%
2	85%	74%	49	17	3	18%	12	70%	2	12%
3	90%	72%	48	16	3	19%	8	50%	5	31%
4	82%	62%	41	25	4	16%	20	80%	1	4%
5	73%	58%	38	28	6	21%	20	71%	2	8%
6	87%	65%	43	23	4	17%	17	74%	2	9%
7	90%	84%	55	11	1	9%	8	73%	2	18%
8	85%	70%	46	20	4	20%	10	50%	6	30%
9	75%	61%	40	26	8	31%	10	38%	8	31%
Promedio	83%	67%	396	196	37	18%	123	63%	36	19%

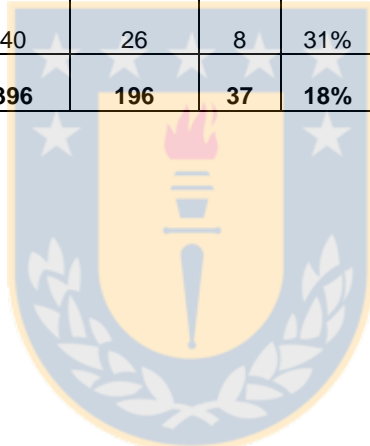


Tabla 12. Resultados pre-tests Pret. indicativo y Pres. subjuntivo grupo experimental.

Sujetos	Pret.	Subj.	Buenas	Malas	Est.1 %		Est. 2 %		Est. 3 %	
1	86%	53%	35	31	13	42%	12	39%	6	19%
2	80%	76%	50	16	4	25%	8	50%	4	25%
3	80%	54%	36	30	8	27%	12	40%	10	33%
4	73%	43%	29	37	14	38%	16	43%	7	19%
5	64%	39%	26	40	15	38%	14	35%	11	28%
6	89%	67%	44	22	8	36%	10	45%	4	18%
7	90%	52%	34	32	10	31%	12	38%	10	31%
8	78%	57%	38	28	9	32%	9	32%	10	36%
9	80%	30%	20	46	15	33%	18	39%	13	28%
10	90%	55%	36	30	10	33%	12	40%	8	27%
11	88%	65%	43	23	8	35%	9	39%	6	26%
12	90%	80%	53	13	2	15%	6	46%	5	38%
13	73%	53%	35	31	10	32%	17	55%	5	16%
14	85%	75%	50	16	6	38%	7	44%	3	19%
15	95%	80%	53	13	5	38%	6	46%	2	15%
16	78%	57%	38	28	8	29%	11	39%	9	32%
17	80%	42%	28	38	12	32%	16	42%	10	26%
18	76%	70%	46	20	6	30%	9	45%	5	25%
Promedio	82%	58%	694	494	163	32%	204	42%	128	26%

Tabla 13. Porcentajes Pre-tests Pret. Ind. y Pres. Subj. grupo experimental con FC A.

Sujetos	Pret.	Subj.	Buenas	Malas	Est.1	%	Est. 2	%	Est. 3	%
1	86%	53%	35	31	13	42%	12	39%	6	19%
2	80%	76%	50	16	4	25%	8	50%	4	25%
3	80%	54%	36	30	8	27%	12	40%	10	33%
4	73%	43%	29	37	14	38%	16	43%	7	19%
5	64%	39%	26	40	15	38%	14	35%	11	28%
6	89%	67%	44	22	8	36%	10	45%	4	18%
7	90%	52%	34	32	10	31%	12	38%	10	31%
8	78%	57%	38	28	9	32%	9	32%	10	36%
9	80%	30%	20	46	15	33%	18	39%	13	28%
Totales	80%	52%	312	282	96	34%	111	40%	75	26%

Tabla 14. Porcentajes Pre-tests Pret. Ind. y Pres. Subj. grupo experimental con FC B.

Sujetos	Pret.	Subj.	Buenas	Malas	Est.1	%	Est. 2	%	Est. 3	%
10	90%	55%	36	30	10	33%	12	40%	8	27%
11	88%	65%	43	23	8	35%	9	39%	6	26%
12	90%	80%	53	13	2	15%	6	46%	5	38%
13	73%	53%	35	31	10	32%	17	55%	5	16%
14	85%	75%	50	16	6	38%	7	44%	3	19%
15	95%	80%	53	13	5	38%	6	46%	2	15%
16	78%	57%	38	28	8	29%	11	39%	9	32%
17	80%	42%	28	38	12	32%	16	42%	10	26%
18	76%	70%	46	20	6	30%	9	45%	5	25%
Totales	84%	64%	382	212	67	31%	93	44%	53	25%

Tabla 15. Errores por estructura pre-test de subjuntivo grupo experimental completo.

Sujeto	%.	Buenas	Malas	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Malas
1	53%	35	31	13	12	6	1,3,4,5,8,9,10,11,13,14,17,20,21, 22,23,24,25,28,,29ab,30a,32,34,,38,40, 43ab,46,47,53,55
2	76%	50	16	4	8	4	8,14,17,21, 23,25,28,,29ab,32,37,40 46,,47, 55,57
3	54%	36	30	8	12	10	3,4 ,8,11,13,14,17,21 22,23,24,25,28,29ab,,32,34,36,37,40 43ab,46,47,49,50b52,53,55,57
4	43%	29	37	14	16	7	1,3,4,5,8,9,10,11,13,14,17,19,20,21, 22,23,24,25,26,27,28,29ab,30ab,32,33,34,37,40 46,47,49,50ab,52,55
5	39%	26	40	15	14	11	1,3,4,5,8,9,10,11,12,13,14,17,19,20,21 22,23,24,25,27,28,,29ab,32,34,,36,39,40,41 43ab,46,47,50ab,52,52,55,57,58
6	67%	44	22	8	10	4	5,8,9,12,13,14,17,21, 24,25,27,28,29b,32,34,37,40, 4,3,47,49,52
7	52%	34	32	10	12	10	2, 4, 5,8,9,12,13,17,19,21, 22,23,24,25,28,29ab ,32,34,37,39,40 43,44,46,47,50ab ,52,53,58,61
8	57%	38	28	9	9	10	4, 5,8,9,11,12,17,19,21, ,23,24,25,28,29ab,30,32,34, 39,43,44,46,47,51,52,53 ,58,61
9	30%	20	46	15	18	13	2,3,4, ,5,7,8,9, 11,12,13,14,17,19,20,21, 22,23,24,25,27,28,29ab,30ab,31,32,33,34,35,37,39,40 43ab,44,46,47,49,50ab ,51,52,53,55,58
10	55%	36	30	10	12	8	4,5,8,9,11,13,14,17,20,21, 22,23,24,25,28,29ab,32,34,37,39,40 46,47, 50ab, ,53,55,57,59
11	65%	43	23	8	9	6	4,5,8,9,11,14,17,21, 23,24,25,28,29ab,32,37,40, 46,47,51,55,58,61
12	80%	53	13	2	6	5	5,21, 23,25,28,,32,37,38 46,47,50ab,61
13	53%	35	31	10	17	5	4,5,8,9 ,12,13,14,17,19,21, 22,23,24,25,26,2728,29ab,30ab,32,33,34,37,38,41 43, ,46,47, ,50ab,
14	75%	50	16	6	7	3	8,9,12,13,14,17, , 24,27,28,32,34,37,41,, 43a,47,59
15	80%	53	13	5	6	2	5,8 ,12 ,17,21 24,25,32,34,40,41 43a,52
16	57%	38	28	8	11	9	3,4, 5,8,13,17,20,21, , 22,23,24,25,29ab ,32,34,37,38,41, 44,46,47,50ab,52,53,55,59
17	42%	28	38	12	16	10	3,11,5,8,9,12,13,14,17,19,20,21, 22,23,24,25,27,,28,29ab,30ab,31,32,34,35,40,41 43,44,46,47,50,51,52,53,54,61
18	70%	46	20	6	9	5	4, 5,8,13,17,21 ,23,24,25,28,,29ab,30a,32,41 43, ,46,50,51,53

Tabla 16. Detalle de errores por estructura en el pre-test de presente de subjuntivo grupo experimental con FC A.

Sujeto	%.	Buenas	Malas	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Malas
1	53%	35	31	13	12	6	1,3,4,5,8,9,10,11,13,14,17,20,21, 22,23,24,25,28a,29ab,30a,32,34,37,38, 43ab,46,47,53,55
2	76%	50	16	4	8	4	8,14,17,21, 23,25,28,,29ab,32,37,38 46,,47, 55,57
3	54%	36	30	8	12	10	3,4 ,8,11,13,14,17,21 22,23,24,25,28,29ab,,32,34,36,37,39 43ab,46,47,49,50b52,53,55,57
4	43%	29	37	14	16	7	1,3,4,5,8,9,10,11,13,14,17,19,20,21, 22,23,24,25,26,27,28,29ab,30ab,32,33,34,37,38, 46,47,49,50ab,52,55
5	39%	26	40	15	14	11	1,3,4,5,8,9,10,11,12,13,14,17,19,20,21 22,23,24,25,27ab,28ab,,29ab,32,34,,36,37 43ab,46,47,50ab,52,52,55,57,58
6	67%	44	22	8	10	4	5,8,9,12,13,14,17,21, 24,25,27,28ab,29b,32,34,37,38,, 4,3,47,49,52
7	52%	34	32	10	12	10	2, 4, 5,8,9,12,13,17,19,21, 22,23,24,25,28a,29ab ,32,34,37,39 43,44,46,47,50ab ,52,53,58,61
8	57%	38	28	9	9	10	4, 5,8,9,11,12,17,19,21, ,23,24,25,28,29ab,30,32,34, 39,43,44,46,47ab ,51,52,53 ,58,
9	30%	20	46	15	18	13	2,3,4, ,5,7,8,9, 11,12,13,14,17,19,20,21, 22,23,24,25,27,28,29ab,30ab,31,32,33,34,35,37,38,41, 43ab,44,46,47,49,50ab ,51,52,53,55,58

Tabla 17. Detalle de errores por estructura en el pre-test de presente de subjuntivo grupo experimental con FC B.

10	55%	36	30	10	12	8	4,5,8,9,11,13,14,17,20,21, 22,23,24,25,28ab,29ab,32,34,37,38 46,47, 50ab ,53,55,57,59
11	65%	43	23	8	9	6	4,5,8,9,11,14,17,21, 23,24,25,28,29ab,32,37,38, 46,47a,51,55,58,61
12	80%	53	13	2	6	5	5,21, 23,25,28a,,32,37,38 46,47,50ab,61
13	53%	35	31	10	17	5	4,5,8,9 ,12,13,14,17,19,21, 22,23,24,25,26,2728,29ab,30ab,32,33,34,37,38,41 43, ,46,47, ,50ab,
14	75%	50	16	6	7	3	8,9,12,13,14,17, , 24,27,28,32,34,37,41,, 43a,47,59
15	80%	53	13	5	6	2	5,8 ,12 ,17,21 24,25,32,34,37,41 43a,52
16	57%	38	28	8	11	9	3,4, 5,8,13,17,20,21, , 22,23,24,25,29ab ,32,34,37,38,41, 44,46,47,50ab,52,53,55,59
17	42%	28	38	12	16	10	3,11,5,8,9,12,13,14,17,19,20,21, 22,23,24,25,27, .28,29ab,30ab,3132,34,35,38,41 43,44,46,47,50,51,52,53,61
18	70%	46	20	6	9	5	4, 5,8,13,17,21 ,23,24,25,28,,29ab,30a,32,41 43, ,46,50,51,53

Tabla 18. Detalle de errores por estructura en el pre-test de presente de subjuntivo grupo control.

Sujeto	%.	Buenas	Malas	Est.1	Est. 2	Est. 3	Malas
19	62%	41	25	4	16	5	9, 11, 12, 19, 20, 22, 23,24,26,27,28ab,29,30,32,33,34ab,36,37, 40,44,45,50,56
20	79%	52	14	3	10	1	5, 12, 13, 22,23,24,28ab,34ab 56
21	79%	52	14	3	8	3	5,9,11, 22,23,28,30,32,36,37,38 41,50,56
22	72%	48	18	3	15	0	9,11,18, 22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,36,37,38
23	67%	44	22	5	16	1	5,9,11,16,18, 22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,36,37,38 56
24	67%	44	22	5	15	2	5,9,11,13,19, 22,23,24,25,26,27 ,29,30,31,32,33,36,37,38 45,56
25	88%	58	8	0	9	1	22,23,24,28,30,32,36,37,38 56
26	74%	49	17	4	10	4	5,12,16,19, 22,23,24,28,29,30,32,36,37,38 41,45,52,56
27	65%	43	23	8	10	5	5,9,11,12,13,15,16,18,19, 22,23,24,28,29,30,32,36,37,38 41,45,50,52,56

Tabla 19. Correlación pretéritos y presente subjuntivo grupo experimental con FC.

Pearson Product Moment Correlation - Ungrouped Data		
Statistic	Variable X	Variable Y
Mean	81.94444444444444	58.22222222222222
Biased Variance	57.8302469135802	199.617283950617
Biased Standard Deviation	7.60462010317282	14.1285980886505
Covariance	61.4248366013072	
Correlation	0.539937923233756	
Determination	0.291532960945981	
T-Test	2.56592523673716	
p-value (2 sided)	0.0207245968485232	
p-value (1 sided)	0.0103622984242616	
Degrees of Freedom	16	
Number of Observations	18	

Tabla 20. Reparación de errores por lengua, estructura y tipo de FC durante la intervención.

Lengua/Estructura	Estructura 1		Estructura 2		Estructura 3	
Alemán A 3 sujetos	FC	Repara	FC	Repara	FC	Repara
	15	13	16	11	10	9
	87%		69%		90%	
Alemán B 3 sujetos	FC	Repara	FC	Repara	FC	Repara
	15	14	16	13	9	9
	93%		81%		100%	
Francés A 3 sujetos	FC	Repara	FC	Repara	FC	Repara
	16	15	20	13	7	7
	94%		65%		100%	
Francés B 3 sujetos	FC	Repara	FC	Repara	FC	Repara
	15	15	20	15	6	6
	100%		75%		100%	
Inglés A 3 sujetos	FC	Repara	FC	Repara	FC	Repara
	20	15	23	16	14	13
	75%		70%		93%	
Inglés B 3 sujetos	FC	Repara	FC	Repara	FC	Repara
	20	15	22	14	14	12
	75%		64%		86%	

Resultados de la Intervención Lingüística en los 3 grupos

Tabla 21. Resultados texto 1 grupo experimental completo. Verbo: 10; Cuando: 5; Adjetivo: 5.

Sujetos	%	Buenas	Malas	Est.1	%	Est. 2	%	Est. 3	%
1	57%	11	9	5	50%	2	40%	2	40%
2	82%	16	4	2	20%	1	20%	1	20%
3	57%	11	9	4	40%	3	60%	2	40%
4	50%	10	10	6	60%	3	60%	1	20%
5	50%	10	10	5	50%	3	60%	2	40%
6	70%	14	6	2	20%	3	60%	1	20%
7	45%	9	11	5	50%	3	60%	3	60%
8	60%	12	8	5	50%	2	40%	1	20%
9	60%	12	8	3	30%	3	60%	2	40%
10	60%	12	8	3	30%	3	60%	2	40%
11	70%	14	6	4	40%	1	20%	1	20%
12	83%	17	3	2	20%	1	20%	0	0%
13	60%	12	8	4	40%	3	60%	1	20%
14	80%	16	4	1	10%	2	40%	1	20%
15	90%	18	2	1	10%	1	20%	0	0%
16	60%	12	8	4	40%	2	40%	2	40%
17	50%	10	10	4	40%	3	60%	3	60%
18	75%	15	5	3	30%	1	20%	1	20%

Tabla 22. Resultados texto 1 Intervención Lingüística grupo experimental con FC A.

Sujetos	%	Buenas	Malas	Est.1	%	Est. 2	%	Est. 3	%
1	57%	11	9	5	50%	2	40%	2	40%
2	82%	16	4	2	20%	1	20%	1	20%
3	57%	11	9	4	40%	3	60%	2	40%
4	50%	10	10	6	60%	3	60%	1	20%
5	50%	10	10	5	50%	3	60%	2	40%
6	70%	14	6	2	20%	3	60%	1	20%
7	45%	9	11	5	50%	3	60%	3	60%
8	60%	12	8	5	50%	2	40%	1	20%
9	60%	12	8	3	30%	3	60%	2	40%

Tabla 23. Resultados texto 1 Intervención Lingüística grupo experimental con FC B.

Sujetos	%	Buenas	Malas	Est.1	%	Est. 2	%	Est. 3	%
10	60%	12	8	3	30%	3	60%	2	40%
11	70%	14	6	4	40%	1	20%	1	20%
12	83%	17	3	2	20%	1	20%	0	0%
13	60%	12	8	4	40%	3	60%	1	20%
14	80%	16	4	1	10%	2	40%	1	20%
15	90%	18	2	1	10%	1	20%	0	0%
16	60%	12	8	4	40%	2	40%	2	40%
17	50%	10	10	4	40%	3	60%	3	60%
18	75%	15	5	3	30%	1	20%	1	20%

Tabla 24. Resultados texto 1 Intervención Lingüística grupo control sin FC.

Sujetos	%	Buenas	Malas	Est.1	%	Est. 2	%	Est. 3	%
1	63%	13	7	2	20%	3	60%	2	40%
2	73%	15	5	1	10%	3	60%	1	20%
3	75%	15	5	1	10%	4	80%	0	0%
4	66%	13	7	2	20%	4	80%	1	20%
5	66%	13	7	2	20%	4	80%	1	20%
6	60%	12	8	3	30%	4	80%	1	20%
7	88%	18	2	0	0%	2	40%	0	0%
8	74%	15	5	1	10%	3	60%	1	20%
9	70%	14	6	3	30%	3	60%	0	0%

Tabla 25. Resultados texto 2 Intervención Lingüística grupo experimental con FC A.

Sujetos	%	Buenas	Malas	Est.1	%	Est. 2	%	Est. 3	%
1	85%	27	5	3	17%	1	14%	1	14%
2	85%	27	5	3	17%	1	14%	1	14%
3	90%	29	3	1	6%	1	14%	1	14%
4	90%	29	3	1	6%	1	14%	1	14%
5	75%	24	8	3	17%	3	43%	2	29%
6	83%	27	5	2	11%	2	29%	1	14%
7	70%	22	10	5	28%	3	43%	2	29%
8	70%	22	10	4	22%	3	43%	3	43%
9	80%	25	7	2	11%	2	29%	3	43%

Tabla 26. Porcentajes texto 2 grupo experimental completo. Verbo: 18; Cuando: 7; Adjetivo: 7

Sujetos	%	Buenas	Malas	Est.1	%	Est. 2	%	Est. 3	%
1	85%	27	5	3	17%	1	14%	1	14%
2	85%	27	5	3	17%	1	14%	1	14%
3	90%	29	3	1	6%	1	14%	1	14%
4	90%	29	3	1	6%	1	14%	1	14%
5	75%	24	8	3	17%	3	43%	2	29%
6	83%	27	5	2	11%	2	29%	1	14%
7	70%	22	10	5	28%	3	43%	2	29%
8	70%	22	10	4	22%	3	43%	3	43%
9	80%	25	7	2	11%	2	29%	3	43%
10	65%	21	11	5	28%	4	57%	2	29%
11	85%	27	5	2	11%	2	29%	1	14%
12	75%	25	7	2	11%	4	57%	1	14%
13	80%	26	6	2	11%	3	43%	1	14%
14	85%	28	4	1	6%	2	29%	1	14%
15	90%	29	3	1	6%	1	14%	1	14%
16	80%	26	6	2	11%	2	29%	2	29%
17	85%	27	5	2	11%	2	29%	1	14%
18	80%	26	6	2	11%	3	43%	1	14%

Tabla 27. Resultados texto 2 Intervención Lingüística grupo experimental con FC B.

Sujetos	%	Buenas	Malas	Est.1	%	Est. 2	%	Est. 3	%
10	65%	21	11	5	28%	4	57%	2	29%
11	85%	27	5	2	11%	2	29%	1	14%
12	75%	25	7	2	11%	4	57%	1	14%
13	80%	26	6	2	11%	3	43%	1	14%
14	85%	28	4	1	6%	2	29%	1	14%
15	90%	29	3	1	6%	1	14%	1	14%
16	80%	26	6	2	11%	2	29%	2	29%
17	85%	27	5	2	11%	2	29%	1	14%
18	80%	26	6	2	11%	3	43%	1	14%

Tabla 28. Resultados texto 2 Intervención Lingüística grupo control sin FC.

Sujetos	%	Buenas	Malas	Est.1	%	Est. 2	%	Est. 3	%
1	68%	22	10	5	28%	4	57%	1	14%
2	80%	26	6	3	17%	2	29%	1	14%
3	80%	26	6	3	17%	2	29%	1	14%
4	75%	24	8	4	22%	2	29%	2	29%
5	75%	24	8	2	11%	5	71%	1	14%
6	70%	22	10	5	28%	4	57%	1	14%
7	90%	29	3	0	0%	3	43%	0	0%
8	75%	24	8	3	17%	4	57%	1	14%
9	68%	23	9	5	28%	2	29%	2	29%

Tabla 29. Porcentajes texto 3 grupo experimental. Verbo: 17; Cuando: 7; Adjetivo: 6.

Sujetos	%	Buenas	Malas	Est.1	%	Est. 2	%	Est. 3	%
1	93%	28	2	0	0%	1	14%	1	17%
2	93%	28	2	0	0%	1	14%	1	17%
3	93%	28	2	0	0%	1	14%	1	17%
4	90%	27	3	1	6%	1	14%	1	17%
5	87%	26	4	2	12%	1	14%	1	17%
6	90%	27	3	2	12%	1	14%	0	0%
7	83%	25	5	2	12%	1	14%	2	33%
8	87%	26	4	2	12%	1	14%	1	17%
9	87%	26	4	2	12%	1	14%	1	17%
10	90%	27	3	1	6%	1	14%	1	17%
11	90%	27	3	1	6%	1	14%	1	17%
12	90%	27	3	1	6%	2	29%	0	0%
13	93%	28	2	0	0%	2	29%	0	0%
14	93%	28	2	0	0%	2	29%	0	0%
15	93%	28	2	0	0%	2	29%	0	0%
16	83%	25	5	0	0%	4	57%	1	17%
17	87%	26	4	0	0%	4	57%	0	0%
18	87%	26	4	0	0%	3	43%	1	17%

Tabla 30. Resultados texto 3 Intervención Lingüística grupo experimental con FC A.

Sujetos	%	Buenas	Malas	Est. 1	%	Est. 2	%	Est. 3	%
1	93%	28	2	0	0%	1	14%	1	17%
2	93%	28	2	0	0%	1	14%	1	17%
3	93%	28	2	0	0%	1	14%	1	17%
4	90%	27	3	1	6%	1	14%	1	17%
5	87%	26	4	2	12%	1	14%	1	17%
6	90%	27	3	2	12%	1	14%	0	0%
7	83%	25	5	2	12%	1	14%	2	33%
8	87%	26	4	2	12%	1	14%	1	17%
9	87%	26	4	2	12%	1	14%	1	17%

Tabla 31. Resultados texto 3 Intervención Lingüística grupo experimental con FC B.

Sujetos	%	Buenas	Malas	Est. 1 %	Est. 2 %	Est. 3 %			
10	90%	27	3	1	6%	1	14%	1	17%
11	90%	27	3	1	6%	1	14%	1	17%
12	90%	27	3	1	6%	2	29%	0	0%
13	93%	28	2	0	0%	2	29%	0	0%
14	93%	28	2	0	0%	2	29%	0	0%
15	93%	28	2	0	0%	2	29%	0	0%
16	83%	25	5	0	0%	4	57%	1	17%
17	87%	26	4	0	0%	4	57%	0	0%
18	87%	26	4	0	0%	3	43%	1	17%

Tabla 32. Resultados texto 3 Intervención Lingüística grupo control sin FC.

Sujetos	%	Buenas	Malas	Est.1		Est. 2		Est. 3	
				%	%	%	%		
1	60%	18	12	5	29%	4	%	3	%
2	78%	23	7	3	%	3	%	1	%
3	70%	21	9	4	%	3	%	2	%
4	80%	24	6	4	%	2	%	0	%
5	75%	22	8	4	%	3	%	1	%
6	70%	21	9	4	%	5	%	0	%
7	83%	25	5	2	%	3	%	0	%
8	72%	22	8	3	%	4	%	1	%
9	65%	20	10	4	%	4	%	2	%

Tabla 33. Frecuencia de errores en pre-test y post-test a 6 semanas Grupo Experimental (Con Retroalimentación).

Sujetos	Estructura 1		Estructura 2		Estructura 3	
	Pre-test	6 semanas	Pre-test	6 semanas	Pre-test	6 semanas
Grupo Experimental (Con Retroalimentación)						
1	13	1	12	2	6	0
2	4	1	8	1	4	1
3	8	1	12	1	10	1
4	14	2	16	3	7	0
5	15	5	14	6	11	2
6	8	0	10	1	4	0
7	10	2	12	2	10	2
8	9	2	9	3	10	2
9	15	5	18	4	13	3
10	10	1	12	1	8	1
11	8	1	9	1	6	1
12	2	1	6	1	5	1
13	10	1	17	1	5	1
14	6	1	7	2	3	0
15	5	1	6	2	2	0
16	8	2	11	4	9	1
17	12	2	16	3	10	1
18	6	0	9	1	5	0
Total	163	29	204	39	128	17
%	100%	18%	100%	19%	100%	13%

Tabla 34. Frecuencia de errores en pre-test y post-test a 6 semanas. Grupo Control (Sin Retroalimentación).

Sujetos	Estructura 1		Estructura 2		Estructura 3	
	Pre-test	6 semanas	Pre-test	6 semanas	Pre-test	6 semanas
Grupo de Control (Sin Retroalimentación)						
1	4	4	18	16	8	5
2	3	3	12	10	2	1
3	3	3	8	8	5	3
4	4	3	20	15	1	0
5	6	5	20	16	2	1
6	4	5	17	15	2	2
7	1	0	8	9	2	1
8	4	4	10	10	6	4
9	8	8	10	10	8	5
Total	37	35	123	109	36	22
%	100%	95%	100%	89%	100%	61%

Tabla 35. Detalle disminución de frecuencia de errores en post-test de 6 semanas respecto del pre-test.

Grupo Experimental 18 sujetos	Estructura 1		Estructura 2		Estructura 3	
	Pre-test	6 semanas	Pre-test	6 semanas	Pre-test	6 semanas
Alemán	45	6	59	7	39	5
Francés	58	10	70	15	32	3
Inglés	60	14	75	17	57	9
Totales	163	29	204	39	128	17
Total General	83%					
Grupo Control 9 sujetos	Estructura 1		Estructura 2		Estructura 3	
	Pre-test	6 semanas	Pre-test	6 semanas	Pre-test	6 semanas
Alemán	10	10	38	34	15	9
Francés	14	13	57	46	5	3
Inglés	13	12	28	29	16	10
Totales	37	35	123	109	36	22
Total General	18%					

Tabla 36. Resultados post-test 6 semanas grupo experimental A.

Sujetos	Pretest	Postest 6 semanas			Est.1		Est. 2		Est. 3	
			Buenas	Malas	%	%	%	%		
1	53%	95%	63	3	1	33%	2	67%	0	0%
2	76%	95%	63	3	1	33%	1	33%	1	33%
3	54%	95%	63	3	1	33%	1	33%	1	33%
4	43%	92%	61	5	2	30%	3	60%	0	0%
5	39%	80%	53	13	5	38%	6	46%	2	15%
6	67%	98%	65	1	0	0%	1	100%	0	0%
7	52%	91%	60	6	2	33%	2	33%	2	33%
8	57%	89%	59	7	2	29%	3	42%	2	29%
9	30%	82%	54	12	5	50%	4	33%	3	17%
Totales	52%	91%	541	53	19	31%	23	50%	11	18%

Tabla 37. Resultados post-test 6 semanas grupo experimental B.

Sujetos	Pretest	Posttest 6 semanas	Buenas	Malas	Est.1		Est. 2		Est. 3	
						%		%		%
10	55%	95%	63	3	1	33%	1	33%	1	33%
11	65%	95%	63	3	1	33%	1	33%	1	33%
12	80%	95%	63	3	1	33%	1	33%	1	33%
13	53%	95%	63	3	1	33%	1	33%	1	33%
14	75%	95%	63	3	1	33%	2	67%	0	0%
15	80%	95%	63	3	1	33%	2	67%	0	0%
16	57%	89%	59	7	2	29%	4	57%	1	14%
17	42%	91%	60	6	2	33%	3	50%	1	17%
18	70%	98%	65	1	0	0%	1	100%	0	0%
Totales	64%	94%	562	32	10	29%	16	53%	6	18%

Tabla 38. Detalle de errores por estructura y tipo de Retroalimentación en pre-test y post-test a 6 semanas.

Sujeto	Estructura 1		Estructura 2		Estructura 3	
	Pre-test	6 semanas	Pre-test	6 semanas	Pre-test	6 semanas
	FC A					
1	13	1	12	2	6	0
2	4	1	8	1	4	1
3	8	1	12	1	10	1
4	14	2	16	3	7	0
5	15	5	14	6	11	2
6	8	0	10	1	4	0
7	10	2	12	2	10	2
8	9	2	9	3	10	2
9	15	5	18	4	13	3
Total	96	19	111	23	75	11
%	100%	20%	100%	21%	100%	15%
FC B						
Sujeto	Estructura 1		Estructura 2		Estructura 3	
	Pre-test	6 semanas	Pre-test	6 semanas	Pre-test	6 semanas
10	10	1	12	1	8	1
11	8	1	9	1	6	1
12	2	1	6	1	5	1
13	10	1	17	1	5	1
14	6	1	7	2	3	0
15	5	1	6	2	2	0
16	8	2	11	4	9	1
17	12	2	16	3	10	1
18	6	0	9	1	5	0
Total	67	10	93	16	53	6
%	100%	15%	100%	17%	100%	11%

Tabla 39. post-test 6a semana grupos experimentales A y B.

Sujeto	Post test Subj. 6 semanas	Buenas	Malas	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Detalle por estructura
FC A							
1	95%	63	3	1	2	0	5,28,30
2	95%	63	3	1	1	1	5 28,56
3	95%	63	3	1	1	1	18,37,56
4	92%	61	5	2	3	0	5, 18,22,23, 30
5	80%	53	13	5	6	2	5, 12, 13, 16,18,,23,27,28ab,32,34, 45, 59
6	98%	65	1	0	1	0	38
7	91%	60	6	2	2	2	5, 18,22,23,45,56
8	89%	59	7	2	3	2	5,18,23, 27, 30, , 45,56
9	82%	54	12	5	4	3	5, 8,11,13 ,18,22,24,27,32, 45,56, 59
FC B							
10	95%	63	3	1	1	1	5,22,56
11	95%	63	3	1	1	1	5,30,56
12	95%	63	3	1	1	1	12,32,,59
13	95%	63	3	1	1	1	21, ,38,56
14	95%	63	3	1	2	0	21,23,32
15	95%	63	3	1	2	0	18,24,30
16	89%	59	7	2	4	1	5,18, 22,24,29, 30,56,
17	91%	60	6	2	3	1	5,18,22,24,32,56
18	98%	65	1	0	1	0	18

Tabla 40. post-test 6ª semana grupo de control.

Sujeto	%.	Buenas	Malas	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Malas
19	62%	41	25	4	16	5	9, 11, 12, 19, 20, 22, 23,24,26,27,28ab,29,30,32,33,34ab,36,37,40,44,45,50,56
20	79%	52	14	3	10	1	5, 12, 13,22,23,24,28ab,34ab,56
21	79%	52	14	3	8	3	5,9,11,22,23,28,30,32,36,37,3841,50,56
22	72%	48	18	3	15	0	9,11,18,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,36,37,38
23	67%	44	22	5	16	1	5,9,11,16,18,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,36,37,3856
24	67%	44	22	5	15	2	5,9,11,13,19,22,23,24,25,26,27,29,30,31,32,33,36,37,3845,56
25	88%	58	8	0	9	1	22,23,24,28,30,32,36,37,38,56
26	74%	49	17	4	10	4	5,12,16,19,22,23,24,28,29,30,32,36,37,3841,45,52,56
27	65%	43	23	8	10	5	5,9,11,12,13,15,16,18,19,22,23,24,28,29,30,32,36,37,3841,45,50,52,56

Tabla 41. Post-test diferido 30 semanas grupos experimentales A y B.

Sujetos	Pretest	6 semanas	30 semanas	Grupos
1	76	95	90	A
2	54	95	95	
3	43	92	92	
4	39	80	88	
5	67	98	88	
6	30	82	74	
7	53	95	88	B
8	57	89	85	
9	42	91	85	
10	70	98	93	
Promedios	53,1	91,5	87,8	

Anexo 2: Material utilizado en la intervención lingüística

Input entregado sobre la utilización del presente de subjuntivo.

Para formar el presente de subjuntivo con verbos regulares, se toma **la primera persona del singular del presente de indicativo**, se obtiene el radical (v.g.: puedo, el radical es pued-) y se añaden las siguientes terminaciones:

Verbos terminados en ar Verbos terminados en er o ir

yo	-e		-a
tú	-es		-as
él	-e		-a
nosotros	-emos		-amos
ustedes	-en	-en	-an
ellos	-en		-an

Verbos SER y ESTAR

Indicativo presente		Presente de subjuntivo
yo	soy	yo sea
tú	eres	tú seas
él, ella, Ud.	es	él, ella, Ud. sea
nosotros	somos	nosotros seamos
ustedes	son	ustedes sean
ellos, ellas	son	ellos, ellas sean
Presente Indicativo		Presente Subjuntivo
yo	estoy	yo esté
tú	estás	tú estés
él, ella, Ud.	está	él, ella, Ud. esté
nosotros	estamos	nosotros estemos
ustedes	están	ustedes estén
ellos, ellas	están	ellos, ellas estén

Verbo HABER

Presente Indicativo		Presente Subjuntivo
yo	he	yo haya
tú	has	tú haya
él, ella, Ud.	ha	él, ella, Ud. haya
nosotros	hemos	nosotros hayamos
ustedes	han	ustedes hayan
ellos, ellas	han	ellos, ellas hayan

Verbo TENER

Presente Indicativo	Presente Subjuntivo
yo tengo	yo tenga
tú tienes	tú tengas
él, ella, Ud. tiene	él, ella, Ud. tenga
nosotros tenemos	nosotros tengamos
ustedes tienen	ustedes tengan
ellos, ellas tienen	ellos, ellas tengan

Otros verbos

Presente Indicativo	Presente Subjuntivo
yo confío	yo confíe
tú confías	tú confíes
él, ella, Ud. confía	él, ella, Ud. confíe
nosotros confiamos	nosotros confiemos
ustedes confían	ustedes confíen
ellos, ellas confían	ellos, ellas confíen

Presente Indicativo	Presente Subjuntivo
yo siento	yo sienta
tú sientes	tú sientas
él, ella, Ud. siente	él, ella, Ud. sienta
nosotros <u>se</u> ntimos	nosotros <u>si</u> ntamos
ustedes sienten	ustedes sientan
ellos, ellas sienten	ellos, ellas sientan

Presente Indicativo	Presente Subjuntivo
yo vivo	yo viva
tú vives	tú vivas
él, ella, Ud. vive	él, ella, Ud. vivas
nosotros vivimos	nosotros vivamos
ustedes viven	ustedes vivan
ellos, ellas viven	ellos, ellas vivan

Presente Indicativo	Presente Subjuntivo
yo puedo	yo pueda
tú puedes	tú puedas
él, ella, Ud. puede	él, ella, Ud. pueda
nosotros <u>po</u> demos	nosotros <u>po</u> damos
ustedes pueden	ustedes puedan
ellos, ellas pueden	ellos, ellas puedan

Presente Indicativo	Presente Subjuntivo
yo hablo	yo hable
tú hablas	tú hables
él, ella, Ud. habla	él, ella, Ud. hable
nosotros hablamos	nosotros hablemos
ustedes hablan	ustedes hablen
ellos, ellas hablan	ellos, ellas hablen

Ejercicios: Lea en voz alta las siguientes oraciones

1. Quiero que (descubrir, ustedes) lo que ha pasado.
2. Deseo que (conocer, tú) a mi familia y amigos.
3. Me alegro de que (venir, ellos).
4. Dudo que (tardar, él) mucho en llegar.
5. Te aconsejo que (pensar, tú) un poco antes de tomar una decisión.
6. Preferimos que lo (mandar, ustedes) por correo.
7. Que no me (abandonar, ella), por favor.
8. No te permito que (tratar, tú) así a los empleados.
9. Me opongo a que (tomar, ustedes) una decisión tan importante sin consenso.
10. Le recomiendo que no (cruzar, usted) la calle con el semáforo en rojo.
11. Ojalá que las vacaciones (llegar) pronto.
12. No permiten que la gente (acercarse) al lugar del crimen.
13. Me temo que nos (obligar, ellos) a aceptar su propuesta.
14. Queremos que (tranquilizarse, ustedes) inmediatamente.
15. No creo que nos (pegar, ellos). Aunque, mira, nunca se sabe. Son un poco bestias.
16. Quiere que se lo (explicar, tú) otra vez. Creo que no ha entendido una palabra.
17. No creo que nos (amenazar, él).
18. No quiero que me (suplicar, ustedes).
19. No me gusta que (justificar, tú) todos tus actos.
20. No creo que (publicar, ellos) esa novela. ¡Es una porquería!
21. Le ruego que (cerrar, usted) la puerta cuando salga.
22. Dudo que mi empresa (adquirir) su producto.
23. Les ruego que (sentarse, ustedes).
24. Dudamos que (empezar, él) algún día.
25. No creo que mis padres (pensar) así. No son tan antiguos.
26. ¿Quieres que (encender, yo) la luz?
27. ¡Ojalá (reventar, tú)!
28. Te pido por última vez que (confesar, tú).
29. Me extraña que no (querer, ellos) venir al cine.
30. Me niego a que esos inútiles (gobernar) el país.
31. Estudiaré el subjuntivo hasta que lo (aprender, yo).
32. Cuando la (ver, yo), se lo diré.
33. Cuando (tener, tú) un problema, no dudes en decírmelo.
34. Cuando la (comprar, yo), se las mostraré.
35. Hasta que el cuerpo (aguantar).
36. El mes que viene, me voy a Valparaíso. Cuando (llegar, yo), lo primero que voy a hacer es ir al Cerro Alegre. Ese barrio me encanta.
37. Ella vendrá en tanto/apenas/tan pronto como (desocuparse).
38. Hasta que la muerte nos (separar).
39. No te preocupes, lo haremos en cuanto/apenas/tan pronto como (tener, nosotros) tiempo.
40. Cuando (tener, tú) un problema, no dudes en decírmelo.
41. Hasta que las velas no (arder).
42. Tan pronto como/en tanto/apenas (salir) el sol, nos pondremos en camino.
43. Es posible que (hablar, él) inglés.
44. Es importante que (escuchar, ustedes) cuando hablo.
45. ¿Es necesario que (trabajar, tú) hasta tan tarde?

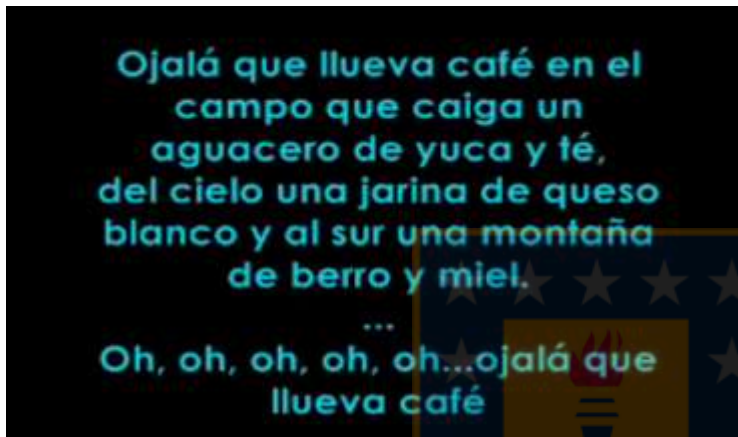
46. Es imprescindible que (vivir, ustedes) cerca de aquí.
47. Es posible que los (visitar, yo) en Navidad.
48. Es conveniente que (comer, nosotros) antes de irnos.
49. No es necesario que (acabar, yo) el proyecto hoy.
50. Es posible que (comprar, ellos) otro departamento.
51. Es probable que no (pronunciar, ella) bien esa palabra.
52. No es imprescindible que (bajar, tú) la basura esta noche.
53. Es probable que le (escribir, yo) mañana.
54. Es importante que (deletrear, ustedes) su nombre despacio.
55. Es imprescindible que (aprender, tú) a decir no.
56. Es probable que Laura (denunciar) a sus vecinos.
57. Es mejor que lo (resumir, nosotros) un poco.
58. Es natural que no te (gustar) los sitios cerrados.
59. Es horrible que no te (hablar, ellos) desde hace dos meses.
60. Es mejor que lo (apuntar, tú) todo.
61. Es obligatorio que (ceder, usted) ese asiento. ¿No ve que es para embarazadas?
62. Es magnífico que los bancos (bajar) los tipos de interés.
63. Es necesario que (sacar, tú) la basura antes de las diez.
64. Es probable que "hond" (significar) "perro". No estoy segura.
65. Es posible que (rezar, él) cada día. Es muy creyente.
66. Es urgente que (buscar, nosotros) un nuevo bibliotecario.
67. Es posible que nos (provocar, ellos).
68. No es justo que la (juzgar, nosotros) sin apenas conocerla.
69. Es imprescindible que (encargarse, ustedes) de ese asunto.
70. Es necesario que (regar, tú) las plantas más a menudo.
71. Es posible que (negarse, ellos) a cumplir el convenio.
72. Es probable que (pensar, ellos) mudarse. En este barrio hay mucho ruido.
73. La guerra continuará a menos que uno de los ejércitos (rendirse).
74. ¡El dólar en problemas, a menos que lo (salvar) el euro!
75. Estamos preparados en caso de que (llegar) la Gripe Aviar.
76. ¿Cómo podemos contribuir a la sociedad para que ésta (poder) ser más justa?
77. ¿Qué hacer en caso de que (ocurrir) una tormenta solar?
78. Con tal de que (irse, él), yo haré cualquier cosa.
79. Pon el helado en la nevera antes de que (derretirse).
80. Es mejor dormir ahora para que nos (levantar, nosotros) temprano mañana.
81. El favorito es Brasil, a menos que se (cruzar) con Francia.
82. Ha pasado un año sin que ETA (asesinar) en España .
83. A menos que (ser, tú) diferente, no vas a cambiar el mundo.
84. Te lo digo para que (preocuparse, tú) más por ellos.
85. Es necesario que corregir el texto antes de que lo (entregar nosotros).
86. Antes de que (partir, nosotros), tenemos que conocer a tu madre.
87. Para que no (tener, ustedes) inconvenientes al emitir las solicitudes, se publican las instrucciones.
88. Todos los vicios, con tal de que (estar) de moda, pasan por virtudes.
89. Llama a tu hermano antes de que (irse, él).
90. Prefiero escribirle para que (ella, comprender) mejor.
91. El capitalismo no desaparecerá a menos que (inventar nosotros) un sistema postcapitalista.
92. El vidrio de la lente debe ser fino, de alta calidad óptica, para que la imagen (resultar) definida y clara.
93. ¿Qué harás con tal de que Argentina (salir) campeón este año?

94. En caso de que el fuego (destruir) las salidas, no se desespere.
95. Lo trajimos para que lo (revisar, ustedes), porque no funciona bien.
96. El que se va sin que lo (echar, ellos), vuelve sin que lo (llamar, ellos).
97. Terminemos esta discusión antes de que (ser) demasiado tarde.
98. Ya tiene diecisiete años, así que le hemos dado permiso para que (salir, ella) hasta as dos.
99. Quizás/ Tal vez (leer, ellos) hasta muy tarde.

OJALÁ QUE LLUEVA CAFÉ

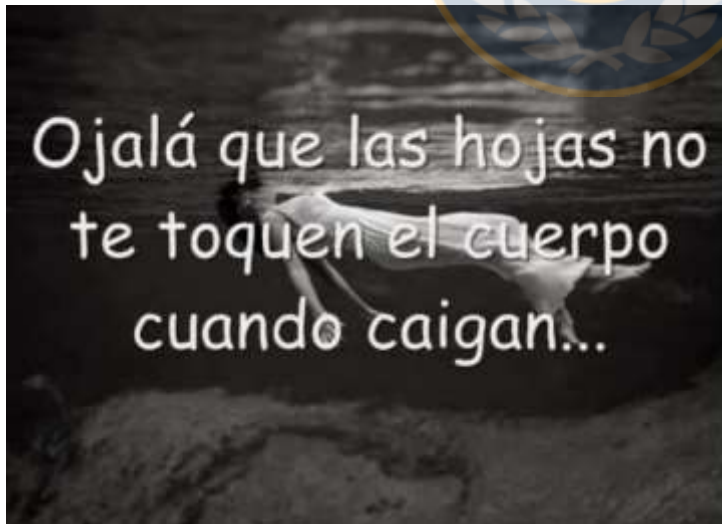
Juan Luis Guerra (video, música y letra)

<https://www.youtube.com/watch?v=uO6uTVHEIBc>



Ojalá. Silvio Rodríguez (video, música y letra).

<https://www.youtube.com/watch?v=kB9wpKXvr1o>



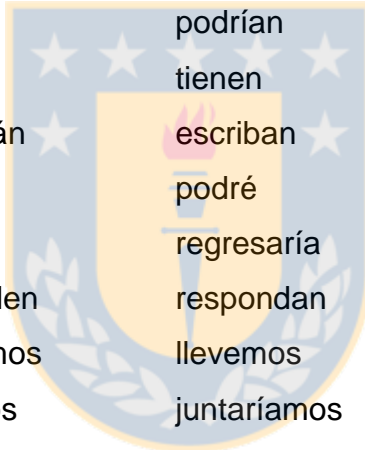
Textos utilizados durante la intervención

Texto 1

Necesito encontrar dos personas para compartir un departamento. No es obligatorio que (1. ser) _____ hombres o mujeres, pero deseo que (2. tener) _____ entre 20 y 30 años, estudiantes o trabajadores, y que le (3. gustar) _____ los idiomas; además, es preferible que no (4. fumar) _____, pero si fuman, espero que lo (5. hacer) _____ afuera del departamento. Soy extranjero(a), en estos momentos (6. tener) _____ 23 años, he estado seis meses en Chile y todavía no hablo muy bien español. Me cuesta entender cuando la gente (7. hablar) _____ rápido y es urgente que (8. aprender) _____ pronto, porque cuando (9. volver) _____ a mi país, en seis meses más, es muy necesario que (10. entender) _____ todo, o casi todo, ya que voy a trabajar con inmigrantes hispanos que tienen problemas legales cuando (11. llegar) _____ en mi país sin documentos. Por esta misma razón, quiero que (12. ser) _____ personas con intereses culturales que (13. poder) _____ ayudarme con el idioma y la cultura. Si (14. tener) _____ interés, me pueden contactar por email o por teléfono, dejo mis datos más abajo. Durante esta semana es mejor que me (15. escribir) _____ a mi correo electrónico, pues voy a estar en la montaña sin señal en el teléfono, pero (16. poder) _____ revisar mi correo y contestar de inmediato cuando (17. regresar) _____ .

Espero que muchas personas me (18. responder) _____ y que (19. llevarse) bien _____ cuando nos (20. juntarse) _____ para conocernos mejor.

1. serían	sean	serán	son
2. tienen	tendrían	tengan	tendrán
3. gustan	gustarán	gusten	gustarían
4. fuman	fumen	fumarían	fumarán
5. harán	harían	hacen	hagan
6. tengo	tenga	tendré	tendría
7. hable	hablaría	habla	hablará
8. aprendo	aprenda	aprenderé	aprendería
9. volveré	vuelvo	volvería	vuelva
10. entiendo	entenderé	entienda	entendería
11. lleguen	llegarán	lleguen	llegarían
12. serán	son	serían	sean
13. puedan	podrán	podrían	pueden
14. tengan	tendrán	tienen	tendrían
15. escriben	escribirán	escriban	escribirían
16. pueda	puedo	podré	podría
17. regresaré	regreso	regresaría	regrese
18. responderán	responden	respondan	responderían
19. llevamos	llevaremos	llevemos	llevaríamos
20. juntaremos	juntamos	juntaríamos	juntemos



Texto 2

Querido/a XXX:

Espero que te (1. encontrar) _____ mal cuando (2. recibir) _____ esta nota. Es difícil expresar lo que (3. tener) _____ que decirte, pero quiero que (4. saber) _____ que me contaron que no (5. viajar) _____ solo. No estoy deprimido(a); por el contrario, es bueno que (6. suceder) así, porque me (7. dar) _____ un motivo para terminar esta complicada relación sin tener que lamentarlo cuando te (8.ver) _____, si es que te veo. Sólo deseo que nadie nunca te (9. hacer) _____ lo que me has hecho. Es triste que (10. terminar) _____ de esta manera, pero no se (11. poder) _____ hacer otra cosa cuando se (12. perder) _____ la confianza. Aunque ya es tarde, es necesario que te (13. decir) _____ que de una pareja yo espero que me (14. ser) _____ fiel, que nunca me (15. mentir) _____ y que cuando ya no (16. querer) _____ estar conmigo me lo (17. confesar) _____ honestamente. No es suficiente que me (18. dar) _____ espacio y libertad y que me (19. hacer) _____ regalitos ... En fin, ya no (20. valer) _____ la pena. Cuando (21. regresar) _____, si regresas, te ruego que me (22. devolver) _____ mis libros y mis CDs, que no (23. intentar) _____ buscarme y que (24. dejar) _____ mis cosas en casa de mi hermana. Es lamentable que me (25. quitar) _____ la oportunidad de estar con alguien que realmente me (26. gustar) _____, porque es innegable que todavía te (27. amar) _____ y me emociono cuando (28. pensar) _____ en ti.

En fin, así (29. ser) _____ la vida. Te deseo que (30. tener) _____ una larga vida y que (31. lograr) _____ ser feliz.

PS.

Espero que los tiburones del Caribe no (32. frustrar) _____ mis buenos deseos.

1. encontrarás	encuentres	encuentras	encontrarías
2. recibirás	recibirías	recibas	recibes
3. tengo	tendré	tendría	tenga
4. sabes	sabrás	sepas	sabrías
5. viajes	viajas	viajarás	viajarías
6. sucede	sucedera	sucedería	suceda
7. das	das	darás	darías
8. veré	veo	vería	vea
9. hará	hace	haría	haga
10. terminamos	terminaremos	terminemos	terminaríamos
11. pueda	podría	podrá	puede
12. pierde	perdería	pierda	perderá
13. diré	digo	diga	diría
14. será	es	sea	sería
15. mentirás	mentirías	mientes	mientas
16. quieres	querrás	querrías	quieras
17. confesarás	confiesas	confieses	confesarías
18. das	darías	des	darás
19. hagas	harías	harás	haces
20. valga	valdrá	vale	valdría
21. regresarás	regresarías	regresas	regreses
22. devolverías	devuelves	devuelvas	devolverás
23. intentarás	intentas	intentas	intentarías
24. dejarás	dejarías	dejas	dejes
25. quitas	quitarás	quitarías	quites
26. guste	gustaría	gustará	gusta
27. amo	amaré	ame	amaría
28. piense	pensaré	pienso	pensaría
29. será	sería	sea	es
30. tendrás	tienes	tendrías	tengas
31. logras	lograrías	logres	lograrás
32. frustrarán	frustren	frustrarían	frustran

Texto 3

¡ACABEMOS CON LA DISCRIMINACIÓN!

Cuando las situaciones (1. alcanzar) _____ extremos inhumanos, es imperativo que nosotros, ciudadanos y ciudadanas que creemos en la democracia y en los Derechos Humanos, (2. manifestar) _____ nuestro rechazo contra toda actitud o acto discriminatorio.

No es posible que los poderes públicos (3. consentir) _____ situaciones de injusticia en un estado laico, social y de derecho. Por eso, sólo cesaremos nuestras demandas cuando las autoridades competentes (4. terminar) _____ con todo tipo de discriminación.

Es inadmisibles que inmigrantes, mujeres, minorías étnicas, personas de condición religiosa, sexual o económica diferente a la norma social arbitrariamente establecida, etc., (5. recibir) _____ un trato indigno, y exigimos que el sistema imperante no (6. contribuir) _____ a legitimar ese trato.

Asimismo, nos (7. parecer) _____ que es ilegítimo que las autoridades (8. permitir) _____ la manifestación de actitudes extremas que (9. prometer) _____ regular durante sus campañas electorales. Cuando (10. llegar) _____ el momento de elegir a nuestras nuevas autoridades, ciudadanos, deberemos tener muy en cuenta estas promesas que los políticos jamás (11. cumplir) _____ y será moralmente obligatorio que (12. votar) _____ en conciencia para no convertirnos en cómplices de tales atropellos.

Es lamentable que la administración imperante (13. negar) _____ las manifestaciones de diversidad que, de hecho, (14. existir) _____ actualmente. Para combatir esta carencia, esperamos que el gobierno (15. promover) _____, y que el Parlamento (16. aprobar) _____, las mociones de leyes antidiscriminatorias que (17. dormir) _____ en sus polvorientos escaños y sólo despertarán cuando la ciudadanía (18. tomar) _____ conciencia y (19. exigir) _____ un cambio de paradigma.

Para que estas situaciones no se perpetúen y nuestros hijos no nos las recriminen cuando (20. crecer) _____, exigimos desde ya que:

1. Los partidos políticos no (21. hacer) _____ un uso partidista e interesado de los electores, que siempre (22. confiar) _____ en ellos.
 2. El estado y las autoridades (23. desarrollar) _____ políticas de integración social que no permitan que ninguna persona, de cualquier condición, (24. tener) _____ que soportar condiciones inhumanas.
 3. El modelo económico no (25. cerrar) _____ las puertas a los más desfavorecidos.
 4. La legislación no (26. favorecer) _____ un apartheid jurídico.
- Deseamos que la sociedad (27. tolerar) _____ las diferencias y se (28. enriquecer) _____ con ellas.
- Finalmente, convocamos a todos hombres y mujeres demócratas a que se (29. manifestar) _____ contra la discriminación generalizada ahora mismo, no cuando (30. ser) _____ demasiado tarde.



1. alcancen	alcanzarían	alcanzarán	alcanzan
2. manifestamos	manifestaremos	manifestaríamos	manifestemos
3. consientan	consentirían	consentirán	consienten
4. terminarán	terminen	terminarían	terminan
5. reciben	recibirían	reciban	recibirán
6. contribuirá	contribuye	contribuiría	contribuya
7. parecería	parezca	parece	parecerá
8. permiten	permitirán	permitirían	permitan
9. prometan	prometerán	prometen	prometerían
10. llega	llegará	llegaría	llegue
11. cumplirán	cumplen	cumplan	cumplirían
12. votaremos	votamos	votaríamos	votemos
13. niega	niegue	negará	negaría
14. existirían	existan	existirán	existen
15. promoverá	promovería	promueva	promueve
16. aprobará	aprueba	aprobaría	apruebe
17. duerman	dormirán	dormirían	duermen
18. tomará	tome	tomaría	toma
19. exigirá	exige	exigiría	exija
20. crecen	crecerían	crezcan	crecerán
21. harán	harían	hacen	hagan
22. confíen	confiarán	confían	confiarían
23. desarrollarán	desarrollan	desarrollarían	desarrollen
24. tiene	tendrá	tendría	tenga
25. cerrará	cierre	cierra	cerraría
26. favorece	favorezca	favorecería	favorecerá
27. tolera	toleraría	tolerará	tolere
28. enriquece	enriquecerá	enriquecería	enriquezca
29. manifestaría	manifiesta	manifieste	manifestará
30. será	sería	sea	es



Oraciones para retroalimentación en 3 idiomas

1. Es ist nicht erforderlich /verpflichtend, dass sie nur Männer oder Frauen sind.

son serán serían sean

2. Ich möchte, dass sie zwischen 20 und 30 Jahre alt sind und dass ihnen Sprachen gefallen.

tienen tengan tendrían tendrán
les gustan les gustarán les gusten les gustarían

3. Ich hoffe, dass sie es außerhalb der Wohnung machen.

hagan hacen harán harían

4. Für mich ist es anstrengend, wenn die Leute zu schnell sprechen.

hablarán hablen hablarían hablan

5. Es ist notwendig, dass sie schnell lernt.

aprenderá aprende aprendería aprenda

6. Wenn ich zurückkehre, werde ich mit Einwandern arbeiten.

volveré vuelvo vuelva volvería

7. Sie bekommen Probleme, wenn sie ohne Dokumente ankommen.

lleguen llegarían llegan llegarán

8. Ich möchte, dass sie sich für Kultur interessieren, und dass sie mir mit Spanisch helfen.

interesarían interesan interesarán interesen
ayudan ayudarán ayuden ayudarían

9. Es ist besser, wenn du mir eine Email schreibst.

(Am liebsten, schreibe mir eine Email.)

escribes escribirás escribirías escribas

10. Ich kann nächste Woche antworten, wenn ich zurückkome.
vuelvo volvería vuelva volvería

11. Ich hoffe, dass mir viele Leute antworten.

responderán responderían responden responden

12. Ich hoffe, dass wir uns gut verstehen, wenn wir uns kennenlernen.

entenderemos entendemos entenderíamos entendamos
conozcamos conoceríamos conoceremos conocemos

13. Ich hoffe, dass es dir gut geht, wenn du diesen Brief erhältst.

irá va iría vaya
recibes recibirías recibas recibes

14. Ich will, dass du weisst, dass sie mir erzählt haben ...

sepas sabrás sabría sabes

15. Es ist gut, dass es so läuft.

sucedará sucedería sucede suceda

16. So gibst du mir keinen Grund, Schluss zu machen, das nächste Mal wir uns wiedersehen.

veremos vemos veríamos veamos

17. Ich wünsche, dass dir niemand antut, wie du mir angetan hast.

te haría te hace te haga te haré

18. Es ist traurig, dass es so zu Ende geht.

termina terminaría termine terminará

19. Man kann nichts machen, wenn man das Vertrauen verliert.

perderá pierda pierde perdería

20. Es ist notwendig, dass ich es dir sage.
(Es ist notwendig/wichtig, dir das zu sagen.)

diría digo diga diré

21. Ich hoffe, dass du mir treu bleibst.
serías serás eres seas

22. Ich hoffe, dass du mich nie anlügst.
mentirás mientes mentirías mientas

23. Ich hoffe, dass wenn du nicht mehr zusammen sein möchtest, du mir das ehrlich sagst.

dices dirás digas dirías

24. Es reicht nicht aus, dass du mir Freiraum und Freiheit gibst und Geschenke machst.

des darás darías das
haces harás hagas harías

25. Wenn du wiederkommst, ich bitte, dass du meine Bücher und Cd's im Haus meiner Schwester abgibst.

volverás vuelves vuelvas volverías
dejas dejarías dejes dejarás

26. Es ist bedauerlich, dass du mir die Möglichkeit wegnimmst...

quites quitas quitarías quitarás

27. Ich kann nicht bestreiten, dass ich dich immernoch liebe.

amaré amaría amo ame

28. An dich zu denken bewegt mich.

conmueva conmoverá conmueve conmovería

29. Ich wünsche, dass du ein langes Leben hast.
tendrás tienes tengas tendrías

30. Ich wünsche dir, dass du dein Glück findest.
encontrarías encontrarás encuentras encuentres

31. Ich hoffe, dass die Haie nicht meine guten Wünsche zunichte machen.
frustren frustrarán frustran frustrarían

32. Wenn die Situation unmenschlich wird, müssen wir protestieren.
debamos deberíamos debemos deberemos

33. Es kann nicht sein, dass der Staat diese Ungerechtigkeit erlaubt.
permitirá permite permitiría permita

34. Wir werden aufhören, Forderungen zu stellen, wenn die Regierung die
Diskriminierung beendet.
termina terminará termine terminaría

35. Es ist inakzeptabel, dass Menschen unwürdig behandelt werden.
reciben recibirían reciban recibirán

36. Wir fordern, dass das System nicht dazu beiträgt, diese Ungerechtigkeiten zu
legitimieren.
contribuye contribuirá contribuiría contribuya

37. Es ist illegitim, dass die Autorität extreme Haltungen erlaubt.
permite permita permitiría permitiría

38. Wenn wir nächstes Mal wählen gehen, sollten wir uns daran erinnern.
iremos vamos vayamos iríamos

39. Es ist moralisch verpflichtet, dass wir mit guten Gewissen wählen.

votaremos votemos votamos votaríamos

40. Es ist traurig, dass die Regierung die Vielfalt nicht anerkennt.

reconocerá reconocería reconozca reconoce

41. Wir hoffen, dass die Regierung Gesetze erarbeitet.

prepare preparará prepararía prepara

42. Wir hoffen, dass das Parlament diese Gesetze verabschiedet.

aprueba aprobaría aprobará apruebe

43. Die Gesetze werden in Kraft treten, sobald das Volk sich des Problems bewusst wird und einen Wechsel fordert.

tomará tome tomaría toma
exige exigiría exigirá exija

44. Damit unsere Kinder uns keine Vorwürfe machen, wenn sie älter werden.

hacen hagan harán harían

45. Wir fordern, dass die politischen Parteien aus den Interessen der Wähler keinen Nutze ziehen.

se aprovechan se aprovecharán se aprovechen se aprovecharían

46. Wir fordern, dass die Regierung integrations Politik betreibt.

desarrolla desarrollaría desarrolle desarrollará

47. Wir fordern, dass unsere Wirtschaft nicht die Tür für die Armsten verschliesst.

cierra cerrará cerraría cierre

48. Wir fordern, dass die Gesetze keine rechtliche Apartheid unterstützen.

apoyaría apoyará apoye apoya

49. Wir wünschen uns, dass die Gesellschaft Unterschiede toleriert und sich dadurch bereichert.

tolera tolerará toleraría tolere
enriquece enriquezca enriquecerá enriquecería

50. Bitte, tun sie das jetzt, bevor es zu spät ist.

Es será sería sea

1. It's not a must that they are exclusively men or women.

son serán sean serían

2. I wish that they are between 20 and 30 years old and that they like languages.

Tendrán tengan tienen tendrían
gustarán gusten gustarían gustan

3. I prefer that they do not smoke. (I'd rather they didn't smoke).

fumarían fuman fumarán fumen

4. I hope they do it outside the apartment.

hacen harán hagan harían

5. It's hard for me to understand when the people speak too fast.

hablen hablarían hablan hablarán

6. It's urgent that I learn quickly.

aprendo aprendeería aprenderé aprenda

7. When I go back home, I'm going to work with immigrants.

volvería volveré vuelva vuelvo

8. They get in trouble when they arrive without documents.

lleguen llegarían llegan llegarán

9. I want them to be interested in culture and also people who can help me with my Spanish.

puedan podrían podrán pueden

10. It's best that you send me an e-mail.

envías envies enviarías enviarás

11. I can answer when I get home next week.

vuelvo volvería vuelva volveré

12. I hope that many people send me an answer.

enviará envía enviaría envíe

13. I hope we get along when we finally meet.

llevaremos llevamos llevaríamos llevemos
conocemos conoceremos conozcamos conoceríamos

14. I hope everything is fine when you get this letter.

estará estaría esté está

15. I want you to know that they told me you are not alone on that trip.

sepas sabres sepas sabrías

16. It is good that it happens this way.

sucedirá sucede sucedería suceda

17. That way you give me a reason to break up with you next time I see you.

veré vea vería veo

18. I just hope no one ever does to you what you have done to me.

hace haría hará haga

19. It is sad that we have to end this way.

tenemos tengamos tendríamos tendremos

20. It is impossible to do anything when you lose trust.

pierdas perderías pierdes perderás

21. It is necessary that I tell you this.

diría digo dire diga

22. I hope that you are true to me.

seas eres serías serás

23. I hope that you never lie to me.

mientes mentirás mentirías mientas

24. I hope that when you don't want to be with me anymore you tell me so honestly.

querrás quieres quieras querrías

dirás dirías dices digas

25. It's not enough that you give me freedom and make me presents.

des darías darás das

haces harás harías hagas

26. When you come back, I ask that you do not to look for me, and that you return my books and CD's, but I beg you to **leave** them at my sister's.

vuelves volverías volverás vuelvas
buscarás buscas busques buscarías
dejarás dejas dejes dejarías

27. It's unfortunate that you take away the opportunity to be with someone I really like.

quitarías quitarás quitas quites

28. It's undeniable that I still love you.

ame amo amaría amaré

29. I get excited when I think about you.

piense pensaré pienso pensaría

30. I hope you have a long and happy life.

tienes tendrías tengas tendrás

31. I wish that you can find happiness wherever you go.

podrías podrás puedes puedas

32. I hope sharks won't frustrate my wishes.

frustrarán frustren frustrarían frustan

32. When situations reach inhuman extremes, it is imperative that we protest.

protestaremos protestamos protestemos protestaríamos

33. It is unbelievable that the government accepts such injustice.

acepta acepte aceptará aceptaría

34. We will cease our demands when the authorities stop discrimination.

detengan detendrán detendrían detienen

35. It is unacceptable that people are treated unworthy.

son tratadas serán tratadas sean tratadas serían tratadas

36. We demand that the system does not contribute to legitimize injustice.

contribuiría contribuye contribuya contribuirá

37. It is unlawful for authorities to allow extreme attitudes. (... that authorities allow...)

permiten permitirían permitan permitirán

38. When the next election comes, we must remember this.

viene vendrá vendría venga

39. It will be morally compelling that we vote in conscience.

votamos votemos votaremos votaríamos

40. It is unfortunate that the government denies diversity.

niega negaría negará niegue

41. We expect that the government promote laws.

promueva promovería promoverá promueve

42. We hope that parliament approve such laws.

aprobará apruebe aprobaría aprueba

43. The laws will go into effect when the citizens become aware and demand a change.

Tomarán toman tomarían tomen (conciencia)

exigirán exigen exigirían

44. So that our children do not criticize us when they grow up.

criticarán critican criticarían critiquen
crecen crecerían crezcan crecerán

45. We demand that political parties do not abuse the voters.

abusarán abusan abusarán abusen

46. We demand that the authorities develop integration policies.

desarrollen desarrollarían desarrollan desarrollarán

47. We demand that the economic model does not close the door to the poorest.

cerrará cierra cierre cerraría

48. We demand that the law does not favor a legal apartheid.

favorecería favorezca favorecerá favorece

49. We wish that society tolerates the differences and be enriched by them.

tolera tolerará toleraría tolere

50. We call upon all democrats to speak out against discrimination.

manifestarán manifestarían manifiesten manifiestan

51. Do it now, not when it is too late.

sea es sería será

1. Il n'est pas obligatoire que ce soit seulement des hommes ou des femmes.

son serán sean serían

2. Je désire qu'ils aient entre 20 et 30 ans et qu'ils aiment les langues.

tendrán tengan tendrían tienen

3. Il est préférable qu'ils ne fument pas.

fumarían fumarán fuman fumen

4. J'espère qu'ils le feront en dehors de l'appartement.

hacen harán hagan harían

5. J'ai du mal à comprendre quand les gens parlent vite.

hablen hablarían hablarán hablan

6. Il est urgent que j'apprenne vite.

aprendo aprenderé aprendería aprenda

7. Quand je reviendrai dans mon pays, je vais travailler avec des immigrés.

volvería volveré vuelva vuelvo

8. Ils rencontrent des problèmes quand ils arrivent sans papiers.

llegarán lleguen llegan llegarían

9. Je voudrais que ce soit des personnes intéressées par la culture et qui puissent m'aider à améliorer mon espagnol.

sean serán serían son
pueden puedan podrían podrán

10. Il serait mieux que tu m'écrives sur ma boîte e-mail.

escribes escribas escribirías escribirás

11. Je peux répondre quand je reviendrai la semaine prochaine.

volveré vuelvo volvería vuelva

12. J'espère que plusieurs personnes me répondront.

responderán responden responderían responden

13. J'espère qu'on s'entendra bien quand nous nous connaîtrons.

entenderemos entendamos entenderíamos entendemos
conocemos conoceremos conoceríamos conozcamos

14. J'espère que cette lettre te trouvera en bonne santé.

encuentra encontraría encuentre encontrará

15. Je veux que tu saches qu'ils m'ont raconté que tu ne voyages pas seul(e).

sabes sabrías sepas sabrás

16. C'est bien que cela se passe ainsi.

ocurre ocurrirá ocurra ocurriría

17. De cette façon tu me donnes une motivation pour rompre quand je te verrai à nouveau.

vea veo vería veré

18. J'espère que personne ne te fera ce que tu m'as fait.
hará haga haría hace

19. C'est triste que cela se termine ainsi.
termine termina terminará terminaría

20. On ne peut rien faire quand on perd la confiance.
pierde perderá perdería pierda

21. Il est nécessaire que je te dise cela.
digo diría diga diré

22. J'espère que tu ne me mentiras.
mientes mentirías mentirás mientas

23. J'espère que tu me seras fidèle.
serás serías seas eres

24. J'espère que quand tu ne voudras plus de moi, tu me le confesseras.

querrías quieres querrás quieras
confiesas confesarás confieses confesarías

25. Il n'est pas suffisant de me laisser espace et liberté que tu me fasses tant de cadeaux.

dejas dejarás dejarías dejes
haces harás hagas harías

26. Quand tu rentreras, je te demande que tu arrêtes de me chercher, que tu me rendes mes livres et mes CDs et que tu me les laisses chez ma sœur.

vuelves volverás vuelvas volverías
devuelves devolverás devolverías devuelvas
dejarás dejarías dejas dejes

27. C'est dommage que tu m'empêches d'être avec quelqu'un que j'aime réellement.

impides impedirías impidas impedirás

28. C'est indéniable que je t'aime toujours.
amaré amaría ame amo

29. Je m'émeus quand je pense à toi.
piense pensaría pensaré pienso

30. Je te souhaite d'avoir une longue vie.
tienes tendrás tengas tendrías

31. J'espère que tu arriveras à être heureux.
llegas llegarías llegues llegarás

32. J'espère que les requins ne mettront pas en travers mes bonnes intentions.
frustrarán frustrarían frustren frustran

33. Quand on atteint de tels extrêmes, il est impératif que nous nous manifestions.
alcance alcanzará alcanza alcanzaría
manifestaríamos manifestaremos manifestamos manifestemos

34. Il n'est pas possible que les pouvoirs publics permettent l'injustice.
permitirían permitan permitirán permiten

35. Nous mettons fin à nos revendications quand les autorités termineront avec la discrimination.
terminarán terminen terminarán terminan

36. Il est inacceptable que les personnes reçoivent un traitement indigne.
reciben recibirían reciban recibirán

37. Nous exigeons que le système ne contribue pas à légitimer l'injustice.
contribuiría contribuya contribuye contribuirá

38. Il est illégitime que les autorités permettent les comportements extrêmes.
permiten permitan permitirán permitirían

39. Quand le moment de voter viendra, il faudra s'en souvenir.
llega llegará llegue llegaría

40. Ce sera une obligation morale que no votions en conscience.

votamos votaríamos votaremos votemos

41. C'est dommage que le gouvernement nie la diversité.

niegue niega negará negaría

42. On espère que le gouvernement adoptera des lois.

adopte adoptará adoptaría adopta

43. On espère que le parlement promouvra ces lois.

promoverá promovería promueva promueve

44. Les lois naîtront quand les citoyens prendront conscience de cela.

tomarían tomen tomarán toman

45. Pour que nos enfants ne nous en tiennent pas rigueur quand ils grandiront.

recriminarían recriminan recriminarán recriminen

crecerán crecen crecerían crezcan

46. Nous exigeons que les partis politiques ne manipulent pas les électeurs.

manipulan manipularán manipularían manipulen

47. Nous exigeons que les autorités développent des politiques d'intégration.

desarrollen desarrollan desarrollarían desarrollarán

48. Nous exigeons que le modèle économique ne ferme pas les portes aux plus pauvres.

cerrará cierra cerraría cierre

49. Nous voulons que la société tolère les différences et s'enrichisse avec celles-ci.

tolere tolerará toleraría tolera
enriquecerá enriquece enriquecería enriquezca

50. Nous exigeons que la loi ne favorise pas un apartheid juridique.

favorece favorecería favorezca favorecerá

51. Nous faisons appel à tous les démocrates afin qu'ils se manifestent contre la discrimination.

manifiestan manifestarán manifiesten manifestarían

52. Fais-le maintenant, avant qu'il ne soit trop tard.

sea será sería es



Pre-test sobre la utilización del pretérito indefinido / imperfecto del indicativo

Instrucciones:

Encierra en un círculo la forma verbal que mejor complete las oraciones de esta historia:

1. _____ una vez tres osos que
A. Hubo
B. Había
2. _____ en el bosque: Papá Oso, Mamá Osa, y Bebé Oso.
A. vivieron
B. vivían
3. Un día Mamá Osa _____ una sopa de arroz con pollo
A. hizo
B. hacía
4. y _____ tres platos en la mesa.
A. puso
B. ponía
5. Como ya _____ mediodía,
A. fue
B. era
6. los osos _____ para comer
A. se sentaron
B. se sentaban
7. porque ____ muchísima hambre.
A. tuvieron
B. tenían
8. Papá Oso _____ la sopa primero
A. probó
B. probaba
9. y _____ -¡Ay! ¡La sopa está muy caliente!-
A. dijo
B. decía
10. Entonces Bebé Oso y Mamá Osa no _____ comer la sopa
A. quisieron
B. querían



11. porque _____ tan caliente como la sopa de Papá Oso.

- A. estuvo
- B. estaba

12. Los tres osos _____ dar un paseo

- A. decidieron
- B. decidían

13. mientras _____ la sopa.

- A. se enfrió
- B. se enfriaba

14. _____ un día bonito

- A. Fue
- B. Era

15. del verano y _____ sol.

- A. hizo
- B. hacía

16. Los osos _____

- A. se divertieron
- B. se divertían

17. cuando una niña perdida _____ a la casa.

- A. llegó
- B. llegaba

18. _____ Ricitos de Oro

- A. Se llamó
- B. Se llamaba

19. y _____ una chica curiosa.

- A. fue
- B. era

20. Ella siempre _____ cerca de su casa

- A. jugó
- B. jugaba

21. pero ese día _____ en el bosque.

- A. se perdió
- B. se perdía

22. Ricitos de Oro _____



- A. se acercó
- B. se acercaba

23. a la casa y _____ por la ventana

- A. miró
- B. miraba

24. pero no _____ nadie en el interior.

- A. hubo
- B. había

25. Entonces _____ la puerta

- A. abrió
- B. abría

26. _____ en la casa.

- A. entró
- B. entraba

27. Ricitos _____

- A. se alegró
- B. se alegraba

28. cuando _____ los tres platos de sopa.

- A. vio
- B. veía

29. Ricitos _____ toda la sopa del plato pequeño

- A. se comió
- B. se comía

30. porque _____ perfecta - ni demasiado caliente ni fría.

- A. estuvo
- B. estaba



Instrucciones: Escribe la forma verbal adecuada a cada caso. **Usa los verbos en pasado.**

Un viaje inolvidable

Recuerdo que la primera vez que (ir; yo) _____ a Chile, me (pasar) _____ algo raro. Estando en Concepción, un amigo y yo (decidir) _____ hacer un viaje a Valparaíso. (Hablar) _____ con un profesor y nos (decir) _____ que Valparaíso (ser) _____ una ciudad muy bella e importante, así que mi amigo y yo (mirar) _____ juntos un mapa para planear el viaje. Tanto mi amigo como yo (pensar) _____ recorrer las grandes ciudades y algunos pueblos pequeños para conocer bien el país. (Tener) _____ la idea de viajar en autobús hasta llegar a Valparaíso para poder ver el puerto y sus atracciones, así que (tomar) _____ el autobús y (comenzar) _____ nuestra aventura.

El viaje (ser) _____ agotador y nos (cansar) _____ mucho; yo no (poder) _____ dormir porque un chico que (sentarse) _____ detrás de mí todo el tiempo (escuchar) _____ música con el volumen muy alto. Cuando (parar) _____ el autobús después de muchas horas de viaje, los dos (creer) _____ que (estar) _____ en Valparaíso.

(Bajarse. Nosotros) _____ del autobús y yo le (pedir) _____ al conductor que abriera el maletero. El conductor (sonreírse) _____, pero no me (decir) _____ nada. Mientras tanto, mi amigo (ir) _____ a buscar un taxi. El taxista (llegar) _____ en seguida y nos (preguntar) _____ a dónde queríamos ir. Le (dar) _____ el nombre de un hotel recomendado por una compañera de clase, pero el taxista no (parecer) _____ entendernos. Mi amigo (repetir) _____ el nombre del hotel y el taxista (indicar) _____ que ahora sí (comprender) _____. (Conducir) _____ a 100 kilómetros por hora; yo (creer) _____ que (ir) _____ a punto de matarnos, aunque al final (llegar) _____ al hotel. (Pedir) _____ una habitación y (irse) _____ a dormir. (Dormir) _____ hasta muy tarde. Yo (despertarse) _____ antes que mi amigo, y (bajar) _____ a la calle a comprar el periódico. Cuando (ver) _____ el nombre del periódico (darse cuenta) _____ de que mi amigo y yo no (estar) _____ en Valparaíso, sino a unos 300 kilómetros, en una ciudad que se llama La Serena.

Pre-test sobre la utilización del presente del subjuntivo

Eres dueño(a) de un negocio y das algunas **órdenes** a tu secretaria.
Selecciona la forma verbal que consideres más adecuada.

Señora Gutiérrez, puesto que mañana me (1. ir) en viaje de negocios a Valparaíso, quiero darle algunas indicaciones sobre lo que tiene que hacer cuando yo no (2. estar). Primero, necesito que (3. leer, usted) toda mi correspondencia, y que me mantenga al tanto de cómo marchan las cosas en este departamento. Además, es importante que (4. vigilar) que todo el mundo trabaja en mi ausencia igual como cuando yo (5. estar) No quiero que cuando yo (6. volver) (7. haber) un montón de trabajo atrasado. Es conveniente que (8. llamar) a mi abogado, cuando (9. regresar) de sus vacaciones de Europa, y que le (10. decir) que yo también me voy de vacaciones porque (11. estar) muy cansado. No pague ninguna cuenta hasta que yo vuelva. Cuando (12. llegar) la cuenta del teléfono, ésa sí debe pagarla de inmediato, porque, si no, nos cortarán el teléfono. Todas las mañanas es necesario que (13. regar) las plantas de mi oficina y que les (14. echar) un poco de abono. También quiero que (15. ventilar) la oficina una vez a la semana. Por favor, cuando (16. haber) mucho trabajo, ordene a los empleados que (17. hacer) horas extraordinarias. Pero no es conveniente que usted (18. trabajar) demasiado. No quiero que (19. enfermarse) de tanto trabajar. Se lo pido porque usted (20. saber) que es mi brazo derecho y que cuando las cosas no (21. funcionar) en este negocio es porque usted o yo no (22. estar) atentos.

1.	vaya	voy	iría	ir
2.	esté	estaré	estoy	estaría
3.	lea	lee	leería	leerá
4.	vigila	vigilará	vigile	vigilaría
5.	esté	estaría	estoy	estaré
6.	volveré	vuelvo	vuelva	volvería
7.	hay	habrá	haya	habría
8.	llama	llame	llamaría	llamará
9.	regresa	regresaré	regrese	regresaría
10.	dice	diga	dirá	diría
11.	esté	estaré	estoy	estaría
12.	llegará	llegue	llega	llegaría
13.	regará	riega	riegue	regaría
14.	echa	eche	echará	echaría
15.	ventilará	ventila	ventile	ventilaría
16.	habrá	haya	hay	habría
17.	hacen	harán	hagan	harían
18.	trabaja	trabaje	trabajará	trabajaría
19.	se enferma	se enferme	se enfermará	se enfermaría
20.	sepa	sabrá	sabe	sabría
21.	funcionen	funcionan	funcionarán	funcionaría
22.	estaremos	estemos	estaríamos	estamos

Completa los paréntesis con la forma adecuada del verbo.

Cuando (1. llegar) a Copiapó y (2. visitar) la mina San José, hablaré con los mineros que vi en la televisión. Espero que ellos me (3. contar) la historia de la cápsula Fénix. Les pediré que me (4. explicar) cómo salieron victoriosos de la mina y que me (5. decir) qué pasa con sus vidas ahora. Cuando (6. terminar) mis vacaciones y (7. volver) a casa, (8. comenzar) a escribir una historia sobre ellos. No creo que (9. lograr) vender mi historia, pero igual me (10. divertir) mucho, como siempre lo hago cuando (11. escribir) historias sobre cosas interesantes que he vivido. Es cierto que me (12. gustar) escribir, y si lo (13. hacer), no es esencial que a todos les (14. agradar), porque (15. escribir) principalmente para mí.

1. llegaré	llegue	llego	llegaría
2. visitaría	visito	visite	visitaré
3. cuenten	cuentan	contarían	contarán
4. explican	explicarían	expliquen	explicarán
5. dicen	digan	dirán	dirían
6. terminarán	terminan	terminarían	terminen
7. volveré	vuelva	vuelvo	volvería
8. comienzo	comenzaré	comenzaría	comience
9. lograría	lograré	logre	logro
10. divierta	divertiría	divierto	divertiré
11. escribo	escribiré	escriba	escribiría
12. guste	gustaría	gustará	gusta
13. haré	haría	haga	hago
14. agrada	agradaría	agrade	agradará
15. escribiré	escriba	escribo	escribiría

Completa los paréntesis con la forma adecuada del verbo.

Como mi pareja, te exijo que nunca me (1. mentir); es muy importante que me (2. ser) fiel y que, cuando ya no (3. querer) salir conmigo, me lo (4. decir) honestamente. Es hermoso que (5. sentir) cariño por mí, pero también es necesario que me (6. dar) suficiente espacio y que yo (7. poder) hacer las cosas que tanto me (8. gustar) para seguir desarrollándome. Si te (9. decir) todo esto es porque es vital que (10. saber) lo que pienso, ya que (11. desear) que siempre (12. existir) honestidad entre nosotros, sobre todo ahora cuando (13. estar) tan lejos.

1. mentirás	mientes	mentirías	mientas
2. serías	seas	eres	serás
3. quieres	quieras	querrás	querrías
4. dices	dirás	dirías	digas
5. sientes	sientas	sentirás	sentirías
6. das	darás	des	darías
7. podría	podré	puedo	pueda
8. gustarán	gusten	gustan	gustarían
9. diré	diga	diría	digo
10. sabes	sabrás	sabrías	sepas
11. desearé	desee	desearía	deseo
12. existirá	exista	existiría	existe
13. estaríamos	estemos	estaremos	estamos

Completa este diálogo entre un profesor y la delegada de la asociación de estudiantes. Selecciona la forma verbal que consideres más adecuada.

DELEGADA: ¡Hola! ¿Puedo entrar?

PROFESOR: Sí, sí, adelante.

DELEGADA: Mira, es necesario que (1. hablar, nosotros) porque (2. tener, nosotros) un problema.

PROFESOR: ¡Vaya por Dios! ¡Qué raro! Es extraño que (3. tener, ustedes) problemas. ¿Qué pasa ahora?

DELEGADA: Tenemos dos exámenes el mismo día, y te queremos pedir que (4. cambiar, tú) la fecha del tuyo, porque el otro profesor no quiere oír hablar del tema.

PROFESOR: ¡Siempre igual!

DELEGADA: Sí, ya lo sé. Es lamentable que siempre (5. estar, nosotros) pidiéndote favores, pero el otro profesor...

PROFESOR: ¿Y cuándo (6. querer, ustedes) hacer el examen?

DELEGADA: Pues, cuando tú (7. preferir).

PROFESOR: Vaya, muchas gracias. ¿Qué te (8. parecer) el quince?

DELEGADA: Creo que es muy pronto, ¿no?

PROFESOR: ¿Acaso prefieren hacerlo cuando yo (9. volver) de vacaciones?

DELEGADA: Es probable que a mis compañeros les (10. agradar) la idea; sobre todo porque creo que (11. haber) demasiada materia...

PROFESOR: ¡Anda! También has venido a pedirme que (12. reducir, yo) la materia.

DELEGADA: No, no.

PROFESOR: Bueno, mira, sugiérele a tus compañeros que (13. hacer, nosotros) el examen cuando todos (14. estar, ellos) de acuerdo.

DELEGADA: Vale. De todas formas, es muy amable de tu parte que (15. intentar, tú) ayudarnos.

PROFESOR: De nada, mujer. Pero quiero que (16. saber, ustedes) que estoy cansado de todos estos cambios.

DELEGADA: Sí, sí, disculpa.

PROFESOR: ¡Hasta luego! Pero recuerda que es imperioso que tus compañeros (17. ponerse) de acuerdo.

DELEGADA: Sí, sí, no es necesario que me lo (18. repetir). ¡Adiós y gracias!

- | | | | | |
|-----|-------------|------------|-------------|-----------|
| 1. | hablamos | hablaremos | hablaríamos | hablemos |
| 2. | tengamos | tendremos | tendríamos | tenemos |
| 3. | tienen | tengan | tendrían | tendrán |
| 4. | cambies | cambias | cambiarías | cambiarás |
| 5. | estamos | estemos | estaríamos | estaremos |
| 6. | quieran | querrán | quieren | querrían |
| 7. | preferirás | prefieres | preferirías | prefieras |
| 8. | parece | parecería | parecerá | parezca |
| 9. | vuelva | volvería | vuelvo | volveré |
| 10. | agrade | agradará | agradaría | agrada |
| 11. | haya | habrá | habría | hay |
| 12. | reduzco | reduciría | reduciré | reduzca |
| 13. | haremos | hagamos | haríamos | hacemos |
| 14. | estén | estarán | estarían | están |
| 15. | intentas | intentarás | intentarías | intentés |
| 16. | sabrán | sepan | sabrían | saben |
| 17. | se pondrían | se pondrán | se ponen | se pongan |
| 18. | repites | repetirías | repitas | repetirás |

El próximo mes tus padres van a celebrar 30 años de matrimonio. Tú y tus hermanos van a darles una fiesta, y han invitado a todos los miembros de la familia. Selecciona la forma verbal que consideres más adecuada.

Querida familia:

Queremos que todos (1. estar) aquí; será lindo que toda la familia (2. reunirse) cuando (3. celebrar) tan magno acontecimiento. Esperamos que la fiesta (4. resultar) todo un éxito y deseamos que (5. ser) una grata sorpresa para los papás. (6. Creer, yo) que no es posible que la tía Marta (7. viajar), ya que (8. sentirse) muy enferma. También dudamos de que tía Irene (9. venir) porque (10. estar) muy viejita, pero hay que avisarle igual; nadie quiere que luego se (11. enoje) cuando (12. saber). Es importante que el día del aniversario, cuando (13. estar, nosotros) todos reunidos, al menos (14. hablar) con los papás por Skype, porque es en momentos como esos cuando ellos (15. notar) más su ausencia. Bueno, familia, es todo lo que (16. tener) que decirles por el momento, además de que espero que todos lo (17. pasar) muy bien cuando (18. vernos) nuevamente.

1. estarían	están	estarán	estén
2. se reúne	se reuniría	se reúna	se reunirá
3. se celebraría	se celebra	se celebrará	se celebre
4. resultaría	resulte	resulta	resultará
5. será	es	sea	sería
6. crea	creería	creo	creeré
7. viajaría	viaje	viajará	viaja
8. se sienta	se sentirá	se siente	se sentiría
9. viene	vendrá	vendría	venga
10. está	estaría	esté	estaría
11. se enojará	se enoje	se enojaría	se enoja
12. sabría	sepa	sabrás	sabe
13. estamos	estaremos	estemos	estaríamos
14. hablarían	hablen	hablan	hablarán
15. notarían	notan	noten	notarán
16. tendré	tenga	tendría	tengo
17. pasamos	pasaremos	pasaríamos	pasemos
18. vernos	nos vemos	nos veremos	nos veamos

Claves para la corrección

Verbos:

1. Necesito que Ud. lea toda mi correspondencia.
 2. No quiero que haya un montón de trabajo.
 3. Quiero que ventile la oficina una vez por semana.
 4. Ordene a los empleados que hagan horas extraordinarias.
 5. No quiero que se enferme de tanto trabajar.
 6. Espero que ellos me cuenten la historia de la cápsula Fénix.
 7. Les pediré que me expliquen (a) cómo salieron victoriosos de la mina y que me digan (b) qué pasa con sus vidas ahora.
 8. No creo que logre vender mi historia
 9. Te pido que nunca me mientas.
 10. Te pido que me lo digas.
 11. Deseo que siempre exista honestidad entre nosotros.
 12. Te pedimos que cambies la fecha de tu examen.
 13. ¿Has venido a pedirme que reduzca la materia?
 14. Sugiereles a tus compañeros hagamos el examen el quince.
 15. Quiero que sepan que estoy cansado de todos estos cambios.
 16. Queremos que todos estén aquí.
 17. Esperamos que la fiesta resulte todo un éxito.
 18. Deseamos que sea una grata sorpresa para los papás.
 19. También dudamos que tía Irene venga.
 20. Nadie quiere que luego se enoje.
 21. Espero que todos lo pasemos muy bien.
-

Cuando:

22. Mañana me voy de viaje a Valparaíso, quiero darle algunas indicaciones sobre lo que tiene que hacer cuando yo no esté.
23. Que todo el mundo trabaja en mi ausencia igual como cuando yo estoy.
24. No quiero que cuando yo vuelva haya un montón de trabajo atrasado. (No quiero que haya un montón de trabajo cuando yo vuelva.)
25. Llame a mi abogado, cuando regrese de sus vacaciones de Europa.
26. Cuando llegue la cuenta del teléfono, debe pagarla de inmediato; de lo contrario, nos cortarán el teléfono.
27. Por favor, cuando haya mucho trabajo, ordene a los empleados que ...
28. Cuando las cosas no funcionan en este negocio es porque usted o yo no estamos atentos
29. Cuando llegue (a) a Copiapó y visite (b) la mina San José, hablaré con los mineros.
30. Cuando terminen (a) mis vacaciones y vuelva (b) a casa, comenzaré a escribir una historia.
31. Me divertiré mucho, como siempre lo hago cuando escribo historias sobre cosas interesantes que he vivido
32. Cuando ya no quieras salir conmigo, (dímelo).
33. Deseo que siempre exista honestidad entre nosotros, sobre todo ahora cuando estamos tan lejos..

34. ¿Y cuándo quieren hacer el examen? Pues, cuando tú prefieras.
35. ¿Prefieren hacerlo cuando yo vuelva de vacaciones?
36. Sugiéreles que hagamos el examen cuando todos estén de acuerdo.
37. Será lindo que toda la familia se reúna cuando celebremos tan magno acontecimiento.
38. Nadie quiere que luego se enoje cuando sepa.
39. El día del aniversario, cuando estemos todos reunidos, que ellas hablen...
40. Es en momentos como esos cuando ellos notan más su ausencia.
41. Espero que todos lo pasemos muy bien cuando nos veamos nuevamente.

Ser+adjetivo+que

42. Es importante que vigile si todo el mundo trabaja.
43. Es conveniente que llame (a) a mi abogado y que le diga (b) que ...
44. Es necesario que riegue las plantas.
45. Es conveniente que les eche un poco de abono.
46. No es conveniente que usted trabaje demasiado.
47. No es esencial que a todos les guste.
48. Es muy importante que me seas fiel.
49. Es hermoso que sientas cariño por mí.
50. Es necesario que me des (a) suficiente espacio y que yo pueda (b) hacer las cosas que me interesan.
51. Es vital que sepas lo que pienso.
52. Es necesario que hablemos.
53. Es extraño que tengan problemas.
54. Es lamentable que siempre estemos pidiéndote favores
55. Es poco probable que a mis compañeros les agrade la idea.
56. Es muy grato que intentes ayudarnos.
57. Es necesario que tus compañeros se pongan de acuerdo.
58. No es necesario que me lo repitas.
59. Será lindo que toda la familia se reúna.
60. No es posible que la tía Marta viaje.
61. Es importante que el día del aniversario, cuando estemos todos reunidos, ellas hablen con los papás porque

Distractores

1. Puesto que mañana me voy en viaje de negocios a Valparaíso.
2. Me voy porque estoy muy cansado.
3. Se lo pido porque usted sabe que es mi brazo derecho.
4. Es porque usted o yo no estamos atentos.
5. Cuando vuelva a casa, comenzaré a escribir una historia sobre ellos.
6. Me divertirá mucho, como siempre lo hago.
7. Es cierto que me gusta escribir.
8. Si lo hago, no es esencial que a todos les agrade.
9. Porque escribo principalmente para mí.
10. (Para) hacer las cosas que tanto me gustan.
11. Si te digo todo esto es porque es vital que lo sepas.
12. Ya que deseo que siempre exista honestidad entre nosotros.
13. Hablemos porque tenemos un problema.
14. ¿Cuándo quieren hacer el examen?

15. ¿Qué te parece el quince?
16. Porque creo que hay mucha materia.
17. Creo que no es posible que la tía venga.
18. Ya que se siente muy enferma.
19. Porque está muy viejita.
20. Es todo lo que tengo que decirles por el momento.

Post-test de presente de subjuntivo aplicado a las 6 semanas

Lee atentamente las instrucciones para cada ejercicio.

Una compañera de clases ha estado un poco enferma y no ha asistido a las últimas clases, que han sido un poco irregulares porque la mayoría de los estudiantes están en paro. Le escribes un e-mail breve para ponerla al día sobre cómo van las cosas en la universidad. Selecciona las formas verbales que consideres más apropiadas al contexto del e-mail que le envías:

Hola. Te escribo cortito porque quiero que (1. saber) que lamento mucho que no te sientas bien. Te aconsejo que (2. ir) al médico. Es bueno que alguien te (3. ver) para que estés más tranquila. Por el momento, te recomiendo que (4. cuidarse), hasta cuando yo (5. poder) ir a verte, ya que en este momento no me (6. ser) posible. Aprovecho de avisarte que el profesor dice que es mejor que (7. usar) la página web de español de la facultad cuando (8. buscar) información en Internet para la tarea que nos dio. Pide que la (9. escribir) en el computador porque muchas veces no (10. entender) nuestra letra cuando (11. tener) que corregir nuestros trabajos. También dice que es lamentable que no (12. tener) más tiempo para practicar a causa del paro, y por lo mismo es necesario que (13. leer) otro libro en español, cuyo título nos dará cuando (14. tener) la próxima sesión. Nos vemos pronto. ¡Cuídate!

1. sabrás	sabes	sepas	sabrías
2. irías	vayas	vas	irás
3. verá	vería	vea	ve
4. te cuidas	te cuidarás	te cuidarías	te cuides
5. podré	puedo	pueda	podría
6. será	sea	es	sería
7. usaremos	usemos	usamos	usaríamos
8. buscamos	buscaríamos	buscaremos	busquemos
9. escribimos	escribamos	escribiríamos	escribiremos
10. entienda	entenderá	entendería	entiende
11. tendrá	tiene	tendría	tenga
12. tendremos	tenemos	tendríamos	tengamos
13. leeremos	leamos	leemos	leeríamos
14. tendremos	tenemos	tendríamos	tengamos

Lee el siguiente texto y complétalo con las formas verbales que consideres más apropiadas al contexto en que aparecen:

Alcanza tu punto de equilibrio

En las culturas orientales, conseguir la armonía es la clave de la felicidad y la plenitud. Desde hace algún tiempo, en las sociedades occidentales se pone cada vez más énfasis en alcanzar este sueño dorado de tener el ansiado equilibrio en todo.

Cuando (1. vivir) en una gran metrópoli, con las grandes distancias, los índices de contaminación y el grave desempleo, es difícil que alguien (2. salvarse) del estrés.

Cuando (3. necesitar) volver a tu centro para lograr el tan ansiado equilibrio, es una buena idea poner tu música favorita, respirar profundamente, cerrar los ojos, e ir entrando más y más profundo en tu espacio de seguridad dentro de una esfera dorada. Es aconsejable que cuando te (4. imaginar) que estás en una esfera dorada te (5. concentrar) muy bien en sensaciones positivas y que (6. observar) cómo está tu espalda, tus hombros y tu postura en general. De esta forma, cuando (7. respirar) profundamente y (8. ir) regresando poco a poco aquí y ahora, comenzarás a sentirte maravillosamente bien; cuando (9. volver) a tu centro, a tu esencia, y (10. descubrir) tus maravillosos recursos internos, desplegarás tus alas y (11. dejar) que tu verdadero yo (12. fluir) e (13. iluminar) tu camino. Cuando tus niveles de estrés sean muy altos, te sugerimos que (14. hacer) la prueba y verás que el pequeño esfuerzo bien vale la pena.

Te recomendamos que (15. repetir) este ejercicio a diario y es preferible que sea por las mañanas y antes de dormir. Antes de 21 días (16. haber) generado un estado pleno de armonía, equilibrio y bienestar para evolucionar cada día.

1. viviremos	vivamos	vivimos	viviríamos
2. se salva	se salvaría	se salve	se salvará
3. necesitarás	necesitas	necesitarías	necesites
4. imagines	imaginarás	imaginarías	imaginas
5. concentrarías	concentras	concentres	concentrarás
6. observas	observarías	observarás	observes
7. respirarás	respirarías	respires	respiras
8. irás	vas	irías	vayas
9. vuelves	vuelvas	volverías	volverás
10. descubrirás	descubres	descubrirías	descubras
11. dejarías	dejas	dejarás	dejes
12. fluiría	fluye	fluiría	fluya
13. ilumina	iluminaría	ilumine	iluminará
14. haces	harías	harás	hagas
15. repites	repitas	repetirías	repetirás
16. has	hayas	habrías	habrás

Lee el texto que manda un joven un centro de estudios superiores y completos los espacios con las formas verbales que consideres más adecuadas:

Quiero ser director de cine.

Desde hace mucho tiempo (1. estar) pensando en dedicarme al cine, pero no quiero ser actor, sino director de películas. El problema (2. ser) que no sé qué tengo que estudiar después del liceo para dedicarme a esto. ¿Me pueden dar información sobre esta carrera?

Muchas gracias,
Un futuro cineasta.

Estimado futuro cineasta:

Cuando una persona (3. querer) ser director de cine es conveniente que (4. estudiar) la carrera de Imagen y Sonido. Para esto, es necesario que, cuando (5.terminar) el liceo, (6. pasar) unas pruebas de selectividad y (7. obtener) una nota superior a 6. Te recomendamos que (8. llamar) al teléfono de informaciones de la universidad y solicites que te (9. enviar) a casa un folleto sobre esta carrera. Si cuando (10. dar) las pruebas no obtienes una nota suficiente, es aconsejable que (11. estudiar) en una escuela privada. En Chile, (12. existir) la escuela de Cinematografía de Santiago y Concepción. Te aconsejamos que te (13. acercar) un día a ver las instalaciones y que (14. preguntar) por las asignaturas y precios que (15. tener) en estos momentos para que te hagas una idea.

Esperamos que (16. conseguir) hacer realidad tu sueño.
¡Suerte y no (17. dejar) de intentarlo!

1. estaría	estaré	esté	estoy
2. sea	será	es	sería
3. quiere	querría	quiera	querrá
4. estudia	estudiará	estudieestudiaría	
5. terminas	terminarás	terminarías	termines
6. pasarás	pasas	pases	pasarías
7. obtienes	obtendrías	obtendrás	obtengas
8. llamarás	llamas	llamarías	llames
9. envían	enviarían	envíen	enviarán
10. das	des	darías	darás
11. estudiarías	estudiarás	estudies	estudias
12. exista	existiría	existirá	existe
13. acercarás	acercas	acercarías	acerques
14. preguntas	preguntarías	preguntes	preguntarás
15. tengan	tendrán	tendrían	tienen
16. conseguirás	consigas	conseguirías	consigues
17. dejarás	dejas	dejarías	dejes

Tu hermana se acaba de mudar a otra ciudad para estudiar en la universidad. Le escribes un e-mail. Completa los espacios con la forma correcta de los verbos en paréntesis.

Hola, hermana:

Espero que (1. estar) feliz y contenta en la universidad y que no nos (2. echar) mucho de menos. Para mí ya es habitual que no (3. vivir) aquí y te aviso que ya me (4. haber) apropiado de tu habitación. Quiero recordarte que a pesar de que cuando uno (5. ir) a la universidad, (6. ser) muy importante estudiar mucho, pero también (7. tener) igual importancia ir a muchas fiestas y conocer a mucha gente. Quiero que (8. hacer) muchos y buenos amigos, puesto que siempre (9. recordar) esta época de tu vida de manera especial cuando (10. entrar) a la vida laboral y (11. asumir) todas sus responsabilidades en unos años más.

Dudo que (12. necesitar) todos estos consejos de tu hermanita, pero es necesario que me (1. hacer) caso; así, cuando yo (14. ir) a visitarte ya conozcas todo lo que hay que conocer en esa ciudad para que podamos salir y hacer muchas cosas entretenidas.

Bueno, te (15. mandar) un beso muy grande y ojalá no te preocupes demasiado hasta la época de exámenes.

Cariños,

1. estarás	estarías	estés	estás
2. echarás	echarías	eches	echas
3. vivirás	vives	vivirías	vivas
4. haya	habré	he	habría
5. vaya	va	iría	irá
6. sea	será	es	sería
7. tendría	tenga	tiene	tendrá
8. harás	haces	harías	hagas
9. recordarías	recuerdes	recordarás	recuerdas
10. entres	entrarás	entrarías	entras
11. asumes	asumirás	asumirías	asumas
12. necesitarías	necesitarás	necesitas	necesites
13. haces	harías	hagas	harás
14. iré	iría	voy	vaya
15. mande	mandaré	mando	mandaría

Dos personas mayores (A y B) conversan sobre la situación de los inmigrantes en el país. Ya sea que estés o no de acuerdo con sus ideas, por favor, completa su conversación con la forma verbal correcta de los verbos entre paréntesis.

A: Con la globalización, no creo que nos (1. acostumbrar) a convivir con diferentes culturas.

B: Yo encuentro que es fantástico que los países más ricos (2. dar) oportunidades a los inmigrantes.

A: A mí no me parece. No quiero que vengan más inmigrantes a nuestro país; es intolerable que el gobierno lo (3. permitir).

B: Vaya, hombre, me parece que es totalmente justo que el gobierno ahora los (4. dejar) trabajar en nuestro país, más aún cuando no (5. tener) trabajo en sus países.

A: Pero si (6. llegar) más inmigrantes, los servicios médicos, por ejemplo, se volverán más caros para nosotros.

B: Es posible que (7. tener) razón en eso, pero en estos momentos, cuando la economía (8. estar) tan buena aquí, en las grandes ciudades (9. haber) mucho trabajo para todos. Es evidente que los inmigrantes (10. ser) muy necesarios. No (11. poder) pensar de manera tan egoísta.

A: ¡Tú y tus ideas de vanguardia! No sé dónde iremos a parar con gente como tú...

1. acostumbramos	acostumbraremos	acostumbremos	acostumbraríamos
2. darán	dan	darían	den
3. permitiría	permita	permite	permitirá
4. deja	dejaría	dejará	deje
5. tengan	tendrán	tienen	tendrían
6. llegarán	llegarían	llegan	lleguen
7. tienes	tendrías	tendrás	tengas
8. esté	estará	estaría	está
9. habrá	haya	hay	habría
10. sean	serán	serían	son
11. podrías	puedas	puedes	podrás

A continuación vas a leer algunas reglas que los hijos de una familia tradicional deben obedecer. Para completar cada oración, llena los espacios con la forma correcta del verbo entre paréntesis, según convenga.

Una familia tradicional que (1. tener) hijos adolescentes tradicionales impone algunas reglas tradicionales porque (2. pensar) que es importante que (3. existir) disciplina en la casa. Durante la semana, cuando los niños (4. ir) al colegio, es necesario que se (5. acostar) antes de las diez de la noche para que puedan levantarse a las seis y media de la mañana. Por la mañana, el padre les exige que (6.hacer) la cama y que cuando (7.haber) platos sucios, los (8. poner) en el lavaplatos antes de salir. Al regresar de la escuela, los chicos (9. tener) que terminar la tarea antes de salir a jugar con sus amigos. A las siete de la tarde, cuando (10. cenar), los padres esperan que toda la familia se (11. sentar) a la mesa y (12. hablar) de asuntos familiares. Según ellos, es saludable que todos (13. estar) juntos por lo menos una hora o dos antes de terminar el día.

¿Crees tú que en la actualidad todavía existan muchas familias como ésta?

1. tenga	tendrá	tiene	tendría
2. piense	pensaría	pensará	piensa
3. existe	existirá	exista	existiría
4. vayan	irán	van	irían
5. acostarán	acuestan	acostarían	acuesten
6. harán	harían	hagan	hacen
7. hay	habrá	haya	habría
8. pondrán	ponen	pondrían	pongan
9. tendrán	tengan	tendrían	tienen
10. cenen	cenarían	cenarán	cenan
11. sentaría	sienta	sentará	siente
12. hablará	hablaría	hable	habla
13. están	estarán	estarían	estén

Claves para la corrección

Verbos:

1. Quiero que sepas que lamento mucho que no te sientas bien.
2. Te aconsejo que vayas al médico.
3. Te recomiendo que te cuides.
4. Pide que la escribamos en el computador.
5. Dejarás que tu verdadero yo fluya e ilumine tu camino.
6. Te sugerimos que hagas la prueba.
7. Te recomendamos que repitas este ejercicio a diario.
8. Te recomendamos que llames al teléfono de informaciones de la universidad.
9. y solicites que te envíen a casa un folleto.
10. También te aconsejamos que te acerques un día.
11. y que preguntes por las asignaturas y precios.
12. Esperamos que consigas hacer realidad tu sueño.
13. Espero que estés feliz y contenta en la universidad y que no nos eches mucho de menos.
14. Quiero que hagas muchos amigos.
15. Dudo que necesites todos estos consejos de tu hermanita.
16. Con la globalización, no creo que nos habituemos a convivir con diferentes culturas.
17. El padre les exige que hagan la cama.
18. y que platos sucios, los pongan en el lavaplatos.
19. Los padres esperan que toda la familia se sienta a la mesa y hable.

Cuando:

20. Hasta cuando yo pueda ir a verte.
21. Cuando busquemos información en Internet.
22. No entiende nuestra letra cuando tiene que corregir nuestros trabajos.
23. Cuyo título nos dará cuando podamos tener la próxima sesión.
24. Cuando vivimos en una gran metrópoli.
25. Cuando necesites volver a tu centro.
26. Cuando te imagines que estás en una esfera dorada.
27. Cuando respires profundamente y vayas regresando poco a poco.
28. Cuando vuelvas a tu centro, a tu esencia, y descubras tus maravillosos recursos internos, desplegarás tus alas
29. Cuando tus niveles de estrés sean muy altos.
30. Cuando una persona quiere ser director de cine.
31. Cuando termines el liceo.
32. Si cuando des las pruebas no obtienes una nota suficiente.
33. Cuando uno va a la universidad.
34. Cuando entres a la vida laboral y todas sus responsabilidades.
35. Cuando yo vaya a visitarte ya conozcas todo lo que hay que conocer en esa ciudad.
36. Cuando no tienen trabajo en sus países.
37. En estos momentos, cuando lo economía está tan buena aquí.
38. Cuando haya platos sucios, los pongan en el lavaplatos antes de salir.

Ser +adjetivo+que:

39. Es bueno que alguien te vea para que estés más tranquila.
40. Es mejor que usemos la página web de español de la facultad.
41. Es lamentable que no tengamos más tiempo para practicar
42. Es necesario que leamos otro libro en español.
43. Es difícil que alguien se salve del estrés.
44. Es aconsejable que te concentres muy bien.
45. y que observes cómo está tu espalda, tus hombros y tu postura en general.
46. Es preferible que sea por las mañanas y antes de dormir.
47. Es conveniente que estudie la carrera de Imagen y Sonido.
48. Es necesario que pases unas pruebas de selectividad y obtengas una nota superior a 6.
49. Es aconsejable que estudies en una escuela privada.
50. Es habitual que no vivas aquí.
51. Es necesario que me hagas caso.
52. Es fantástico que los países más ricos den oportunidades a los inmigrantes.
53. Es intolerable que el gobierno lo permita.
54. Es totalmente normal que el gobierno los deje trabajar.
55. Es posible que tengas razón en eso.
56. Es evidente que los inmigrantes son muy necesarios.
57. Es importante que exista disciplina en la casa.
58. Es necesario que se acuesten antes de las diez de la noche.
59. Es saludable que todos estén juntos por lo menos una hora.

Distractores:

60. Ya que por el momento no me es posible.
61. Porque muchas veces no entiende nuestra letra.
62. Deja que tu verdadero yo fluya.
63. Antes de 21 días habrás generado un estado pleno de armonía.
64. Desde hace mucho tiempo estoy pensando en dedicarme al cine.
65. El problema es que no sé qué tengo que estudiar.
66. En Chile existe la escuela de Cinematografía de Santiago y Concepción.
67. Las asignaturas y precios que tienen en estos momentos para que te hagas una idea.
68. ¡Suerte y no dejes de intentarlo!
69. Te aviso que ya me he apropiado de tu habitación.
70. Es muy importante estudiar mucho.
71. Pero también tiene igual importancia ir a muchas fiestas y conocer a mucha gente.
72. Puesto que siempre recordarás esta época de tu vida de manera especial.
73. Te mando un beso muy grande y ojalá no te preocupes demasiado.
74. Si llegan más inmigrantes, los servicios médicos, por ejemplo, se volverán más caros.
75. En las grandes ciudades hay mucho trabajo para todos.
76. No puedes pensar de manera tan egoísta.
77. Una familia tradicional que tiene hijos adolescentes tradicionales.
78. Porque piensan que es importante que exista disciplina.
79. Al regresar de la escuela, los chicos tienen que terminar la tarea.