



**EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS:  
UN ESTUDIO SOBRE EL USO DE CONECTORES DISCURSIVOS EN ESTUDIANTES  
AVANZADOS DE ESPAÑOL**

---

**Carrie Lucille Waggoner**

NYU. Proyecto de Máster. Profesora Isabel Pereira

Primavera, 2006

**1. Introducción**

Durante las etapas iniciales del aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera en los Estados Unidos, los estudios generalmente se centran en un libro de texto diseñado por profesores o lingüistas que se enfoca hacia la enseñanza de las cuatro destrezas de la lengua extranjera: leer, escribir, entender y hablar. Generalmente, los libros de texto se diseñan a partir de un esquema gramatical progresivamente más complejo. Luego, en las etapas más avanzadas del aprendizaje, por ejemplo los que estudian la lengua como carrera, el plan de estudios incluye clases de literatura o lingüística. El enfoque formal de la lengua generalmente no se requiere en estos casos para obtener la licenciatura, aunque eso no indica que los estudiantes hayan alcanzado un nivel de la lengua cercano al nativo. Esto despierta una pregunta importante: cuando un aprendiz avanzado ya tiene una base firme en la lengua, ¿cómo puede llegar a un nivel más cercano al nativo?

Gran parte de los estudios realizados sobre el efecto de la enseñanza se han centrado en los órdenes de adquisición y secuencias de desarrollo, la velocidad de aprendizaje y el nivel alcanzado como resultado de dicha enseñanza; esas investigaciones se basan en datos de alumnos con poca experiencia. Los estudios sobre el desarrollo de estructuras subordinadas y, por tanto, complejas arrojan pocos datos sobre resultados en niveles avanzados. Este estudio

se propone investigar el uso de marcadores discursivos en la expresión escrita de estudiantes avanzados de español en un programa de máster en Madrid según sus experiencias formales o no con la lengua durante un semestre.

## **2. Revisión de los estudios anteriores**

### **2.1 Conclusiones generales sobre el efecto de la instrucción formal en la adquisición de lenguas segundas**

Sobre todo a finales de los 70 y principios de los 80, el interés sobre el papel de la enseñanza formal en el desarrollo de la interlengua aumentó (Larsen-Freeman, 1994) y hoy en día sigue siendo un tema debatido (Ellis, 2006). El estudio del papel de la enseñanza formal en la adquisición de segundas lenguas no analiza sólo el nivel final del aprendiz sino que también tiene en cuenta los órdenes de precisión y secuencias de desarrollo y la velocidad de adquisición. Como consecuencia de ese interés que hemos mencionado, también en los años 70 y 80, se publicaron muchos estudios sobre los beneficios de la enseñanza en la adquisición de lenguas segundas. Aunque no hay ninguna teoría global aceptada generalmente, los investigadores han llegado a las siguientes conclusiones diversas, según el resumen de VanPatten (1998).

La conclusión de que la enseñanza no afecta a la adquisición se basa en los estudios sobre los órdenes de dicha adquisición y secuencias de desarrollo (citado en Larsen-Freeman y Long, 1994, p. 278). Fathman (1975) estudió el conocimiento de los morfemas por parte de estudiantes de entre seis y quince años en contextos formales e informales y encontró que los morfemas siguieron el mismo orden de adquisición en los dos contextos. Fathman (1978) condujo otro estudio sobre dos grupos de aprendices de inglés, uno en Alemania en un ambiente poco formal y otro grupo en Estados Unidos en un ambiente únicamente formal, en el aula. Sus resultados coincidieron con los del estudio previo. Ellis concluye que la enseñanza no afecta a los órdenes de adquisición ni a las secuencias de desarrollo naturales salvo de manera muy superficial en los actos de comunicación, aunque podría tener efectos cuando el hablante se centra en la forma (Ellis, 1986, p. 224).

Otra conclusión consiste en que si se trata de órdenes de adquisición o secuencias de desarrollo, parece que la enseñanza podría retrasar o impedir el desarrollo natural de la interlengua. Lightbown (citado en Larsen-Freeman y Long, 1994) llevó a cabo estudios longitudinales en Montreal con estudiantes, cuya lengua nativa era el francés, que estaban aprendiendo el inglés en el colegio. Lightbown encontró que el uso del morfema *-ing* para indicar progresión en inglés, aunque lo pusieron de relieve en la enseñanza del sexto curso, fue excesivo. Después de que se enseñaron verbos sin flexión, el uso de *-ing* disminuyó, lo cual sería más parecido al orden natural de adquisición de las formas verbales. Encontraron resultados parecidos en la adquisición del morfema *-s*, aunque su uso no decreció cuando empezaron a disminuir los errores con dicho morfema. Lightbown concluyó que los efectos de la enseñanza en la adquisición son superficiales y temporales y que además podrían perjudicar el orden natural de desarrollo de los órdenes de precisión.

Los estudios que reivindican que la enseñanza es necesaria para adquirir una segunda lengua muestran que los aprendices formales de lenguas progresan más en el nivel final alcanzado que los aprendices de adquisición natural, es decir, aquellos que no reciben instrucción formal. VanPatten (1998) cita el trabajo de Pavesi (1984). Pavesi estudió la adquisición de inglés entre dos grupos de aprendices: estudiantes de instituto en Italia que carecían de experiencias informales con el inglés y trabajadores italianos en Gran Bretaña que no habían estudiado de manera formal el inglés. Pavesi encontró que los alumnos formales adquirieron más elementos de cláusulas relativas que los aprendices informales y, además, sugiere que la diferencia entre los grupos se debía al tipo de *input* que recibieron. Pavesi concluyó que los estudiantes en el aula recibieron *input* más rico que los aprendices naturales. Atendiendo a lo anterior, este estudio apunta a que puede ser más importante el tipo de *input* que reciben los aprendices diariamente que el tipo de instrucción.

Una teoría que postula que la enseñanza es beneficiosa la propone Pienemann (1984), (citado por Larsen-Freeman y Long, 1994). Este autor dice que hay dos posibles efectos: la enseñanza tiene un efecto positivo si el aprendiz está preparado psicolingüísticamente para ella (hipótesis del aprendizaje), si no lo está, la enseñanza de una estructura puede impedir la eficacia de la misma (hipótesis de la enseñanza). Pienemann (1989) investigó esta segunda

hipótesis y concluyó que la enseñanza puede ser beneficiosa solo en cuanto a las formas para las que el sistema del aprendiz está preparado, y además dice que el diseño del programa de una asignatura debería reflejar el orden en que se pueden aprender las distintas formas.

En resumen, parece bastante claro que la enseñanza no afecta al orden de adquisición ni a las secuencias de desarrollo, aunque podría retrasar ambos procesos. Por otra parte, generalmente se concluye que la enseñanza puede acelerar la velocidad a la que alguien adquiere la lengua y que puede ser beneficiosa en el nivel último alcanzado. Al sugerir estas generalizaciones sobre el efecto de la enseñanza en la adquisición, el enfoque del debate giró hacia algunas teorías que intentaron explicar por qué afecta o no el aprendizaje en la adquisición y hacia otras que intentaron relacionar los principios de la adquisición con métodos de enseñanza en el aula de lenguas extranjeras o segundas lenguas.

## **2.2 Teorías que intentan explicar el vínculo entre el aprendizaje y la adquisición**

Los estudios sobre el efecto de la enseñanza no sólo se han centrado en si afecta o no a la adquisición. Muchas teorías intentan explicar por qué y cuándo la enseñanza afecta a la adquisición de lenguas segundas. La cuestión principal se centra en si un aprendiz que aprende una forma o estructura en el aula puede automatizar o no esa información. Ellis (1986) explica las diferentes posiciones de esta teoría, la hipótesis de la interfaz. Esta hipótesis se basa en la relación entre la *adquisición* –lo que ocurre automáticamente cuando hay comunicación e *input* comprensible– y el *aprendizaje* –lo que ocurre cuando el aprendiz se centra en el estudio formal de la lengua–. La cuestión es si la instrucción explícita puede convertirse en conocimiento implícito.

La primera postura plantea que el aprendizaje y la adquisición son dos procesos separados que no dependen uno de otro. Esta teoría se basa en la separación de la adquisición y el aprendizaje. El mayor apoyo de esta teoría viene de Krashen (1982). La base de la teoría de Krashen consiste en la idea de dos sistemas, que no se relacionan entre sí, que son el sistema adquirido y el sistema aprendido. Krashen (1982) postula que la adquisición y el aprendizaje no solo son tipos de conocimiento distinto sino que además no se pueden convertir uno en el otro.

Otra cara de la hipótesis de la interfaz, la teoría de la interfaz, se basa en la idea de que los dos tipos de conocimiento se pueden compartir y que no están separados por completo. Ellis (1985) cita varios estudios que apoyan esta teoría. Sharwood-Smith (1981) empleó el término *consciousness-raising*<sup>1</sup> para explicar el papel del *input* de otros hablantes y el propio *input* del aprendiz para ampliar su conocimiento explícito e implícito de la segunda lengua. Según Sharwood-Smith, la enseñanza puede facilitar que el aprendiz se centre en los aspectos formales de la lengua, lo cual le permite ampliar su conocimiento explícito e implícito de la lengua. Los partidarios de la teoría de la interfaz apoyan el método PPP, «present, practice, and produce»<sup>2</sup>, es decir, apoyan la idea de que la presentación de una forma debería ir seguida de la práctica de esa forma para poder producirla y que entonces forme parte del conocimiento implícito (Ellis, 2006, p. 97).

La tercera hipótesis, la hipótesis de la interfaz débil, reivindica, según Ellis (2006), que el conocimiento explícito se puede convertir en conocimiento implícito solo si el aprendiz está preparado psicolingüísticamente para ello y si se usan técnicas para centrar la atención del alumno sobre la forma de la lengua meta, como *noticing*<sup>3</sup> y *consciousness-raising*. Schmidt (1990) reivindica que el aprendizaje sin *awareness* es imposible y que los aprendices se fijan en el *intake*. Schmidt concluye que «paying attention to language form is hypothesized to be facilitative in all cases, and may be necessary for adult acquisition of redundant grammatical features» (Schmidt, 1990, p. 149). Schmidt (1995) sugiere que el aperecibimiento de los puntos clave y las características lingüísticas de la lengua eleva el rendimiento de los estudiantes en las estructuras complejas.

Otra teoría, la de la variabilidad, descarta la hipótesis de la interfaz e intenta explicar la interlengua del aprendiz como un sistema variado que depende del contexto lingüístico y social y que no es un sistema dividido en dos partes como en la hipótesis mencionada interfaz. Tarone (1983) introdujo un modelo de la capacidad interlingüística del alumno que se representa por un continuo de los estilos de habla entre el vernáculo y el cuidado. Según Tarone, en estos estilos

---

<sup>1</sup> El descubrimiento perceptivo y consciente de una forma dada.

<sup>2</sup> En español: “presentación, práctica y producción”.

<sup>3</sup> El aperecibimiento de una forma dada.

la dificultad social o psicológica de la tarea es la que influye en la accesibilidad al conocimiento acumulado (explícito o implícito).

Las posiciones del vínculo entre la adquisición y el aprendizaje, concluye Ellis (2006), resultan difíciles de probar de manera empírica ya que no es fácil medir si el aprendiz está usando conocimiento explícito o implícito en el momento de hacer las pruebas.

### **2.3 Estudios centrados en la adquisición de oraciones complejas del español como segunda lengua**

Los estudios que se han centrado en la adquisición de sintaxis o marcadores del discurso del español son escasos y más aún en estudiantes avanzados. Lantolf (1988) encontró que los estudiantes postgraduados de español en una universidad norteamericana tenían una sintaxis, medida por *The Noun Phrase Accessibility Hierarchy* y *Sentential Complement Hierarchy*<sup>4</sup>, que era más parecida a la de los estudiantes intermedios de nivel de licenciado que a la de los hablantes nativos de español del mismo programa postgraduado. Los estudiantes postgraduados y subgraduados siempre colocaban la subordinación final de la frase (p. ej.: *Me pareció increíble que haya ganado*), mientras que los hablantes nativos se mostraron capaces de construir frases que empezaban con la subordinación (p.ej. *El que haya ganado me pareció increíble*), lo cual es una característica sintácticamente más parecida a la escritura estándar española de unos artículos periodísticos que usó Lantolf en el estudio como objeto de comparación. Concluye Lantoff que la instrucción tradicional de la escritura en las facultades de lenguas extranjeras no se centra en el desarrollo de la sintaxis.

Sobre todo, en los últimos veinte años, la investigación de la adquisición del español ha estado centrada en los procesos de operación como el *input*, *output*, *interacción*, *noticing*, *focus on form*, y *input and output processing*, según Lafford (2000). Por ejemplo, Collentine (1995) encontró que los estudiantes de nivel intermedio tenían dificultades en producir el subjuntivo en comunicación, pero apuntó que el problema no parecía ser solo morfológico y de uso del subjuntivo sino que parecía centrarse en la habilidad general para producir sintaxis compleja, en concreto, en las cláusulas subordinadas.

Como señalan Lantolf y Collentine, el desarrollo de la habilidad de generar cláusulas subordinadas es una cuestión importante en la adquisición de segundas lenguas de los aprendices avanzados. Como demuestran los estudios anteriores, el papel de la instrucción explícita y el aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas es una cuestión sin resolver. Como hay pocos estudios que se han centrado en el desarrollo de la sintaxis de aprendices avanzados de segundas lenguas, el propósito del presente estudio es comparar el uso de los conectores del discurso según el tratamiento formal o no de la lengua durante un semestre de estudio en el extranjero.

El estudio se centrará en estas dos preguntas:

1. ¿Qué papel desempeña la instrucción formal en la adquisición de los conectores?
2. ¿La instrucción formal influye en la adquisición de estructuras complejas?

### **3. El estudio**

#### **3.1 Diseño del estudio**

Se centró este estudio en un grupo de veinticinco estudiantes del programa de máster de español de la universidad de Nueva York en Madrid. Al mismo tiempo que todos los estudiantes tienen niveles diferentes de contacto con hablantes nativos fuera de la universidad, tienen en común dos asignaturas, un curso de Historia y su correspondiente taller de discusión. Para obtener plaza en el programa de máster, los estudiantes tuvieron que demostrar que poseían un nivel suficiente de español a través de una solicitud y un currículum.

Las experiencias propias de los participantes, aunque variadas, tienen en común el hecho de que todos aprendieron español como lengua extranjera en Estados Unidos y que la mayoría pasó un semestre e incluso un año estudiando en un país de habla hispana. Al principio del año de estudio, los sujetos fueron sometidos a un examen de nivel de lengua para que los profesores pudieran decidir si tenían que cursar una clase de gramática para mejorar sus

---

<sup>4</sup> En español: “Jerarquía de accesibilidad de la frase nominal” y “Jerarquía de la cláusula de complemento”.

habilidades lingüísticas. De los 25 estudiantes, solo nueve fueron obligados a asistir a dicha clase y los demás tuvieron que optar por una clase de sintaxis española o por una clase de literatura, lengua (léxico) o traducción.

Para analizar el progreso de los que optaron por estudiar la gramática y los que no, este proyecto se propone comparar la evolución del uso de conectores en la expresión escrita de los veinticinco estudiantes avanzados de español después de un semestre de estudio en el extranjero y una formación formal durante el semestre. A través de la prueba de nivel al principio del semestre, el *pretest*, y de la misma prueba tres meses después, el *postest*, se espera sacar conclusiones sobre el papel de la instrucción explícita de la gramática en el desarrollo de la sintaxis compleja para los estudiantes avanzados en el extranjero. Los conectores puestos a prueba en el examen son los siguientes: *como*, *con el propósito de que*, *ya que* y *excepto que*. Estos conectores pueden causar problemas en cuanto a la sintaxis para hablantes no nativos y además en cuanto a la morfología ya que dos de los conectores exigen el conocimiento del subjuntivo.

### 3.2 Los participantes

Nueve de los 25 estudiantes cursaron la clase obligatoria de *Composition and Advanced Grammar*. Uno de los objetivos de la clase, citado en el programa de la asignatura, es «reforzar la base lingüística con la que cuentan los alumnos avanzados de español, a fin de que se acerquen lo más posible a la competencia de un hablante nativo culto». El texto usado fue *Temas de gramática. Nivel superior*, de Concha Moreno. En las semanas anteriores a la segunda prueba de este estudio, los alumnos habían estado estudiando las cláusulas subordinadas.

Siete de los 25 estudiantes cursaron la clase optativa de *Problems in Spanish Syntax for Bilingual Communication*. El objetivo principal de la clase, según el programa, era «fomentar la reflexión sobre la estructura gramatical del español de modo que los alumnos angloparlantes, partiendo de un nivel avanzado de la lengua, adquieran una competencia comunicativa y unos conocimientos lingüísticos cercanos a los de un hablante nativo culto». Usaron el libro *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento* de J.F. García Santos. Los



temas del curso eran la oración simple y la oración compleja. Para estudiar la estructura gramatical, los estudiantes analizaron el uso de la gramática en textos orales, periodísticos, publicitarios y literarios, y practicaron con ejercicios para automatizar las estructuras.

Los demás, nueve de los 25 estudiantes, cursaron una clase de literatura sobre *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, una clase de traducción español-inglés e inglés-español o una clase de léxico español. La clase de Cervantes leyó y discutió varias versiones de *Don Quijote*, y la clase de léxico se centró en el estudio de la formación y desarrollo del léxico español. La clase de traducción se concentró en frases de español a inglés o de inglés a español, pero no se centró en la comparación sintáctica entre el español y el inglés ni en la explicación gramatical de las dos lenguas.

### **3.3 Recogida de los datos**

Al principio del semestre, todos los estudiantes tuvieron treinta minutos para redactar un ensayo en español sobre el siguiente tema: «¿Qué es un mito? ¿Cuáles crees que son los mitos del mundo actual? Para ti, ¿crees que estos mitos representan valores positivos o, por el contrario, son negativos?». Las instrucciones indicaban que los estudiantes tenían que explicar las razones en las que basaban su argumento, incluir ejemplos específicos y una conclusión. También se exigía «el uso de los siguientes conectores del discurso: *como, con el propósito de que, excepto que, y ya que* en el orden que quieras». Los estudiantes sabían que se iba a usar la prueba para decidir si tenían que cursar una clase de gramática.

A finales del mismo semestre, tres meses después, los mismos estudiantes volvieron a hacer la misma prueba sin saber cuál era su propósito, es decir, obtener datos para el presente estudio comparativo entre el uso de los conectores del discurso según el tratamiento formal o no de la lengua durante el semestre de estudio.

### **3.4 Codificación de los datos**

Se limitará el análisis del *pretest* y *posttest* al uso de los conectores seleccionados. Como se decía anteriormente, había cuatro opciones y el estudiante tenía que usar tres. Las

opciones eran *como* y *ya que* –conectores de subordinación causal–, *con el propósito de que*, –un conector de subordinación final– y *excepto que* –un conector condicional–. Estos tipos de subordinación no solo presentan cuestiones léxicas y sintácticas sino también cuestiones importantes de concordancia verbal. Por ejemplo, *ya que* y *como* siempre exigen el uso del indicativo, mientras que *con el propósito de que* siempre requiere el uso del subjuntivo y *excepto que* puede requerir el subjuntivo o el indicativo dependiendo del contexto. Esta cuestión de selección modal es un área reconocida como especialmente problemática para los anglo-hablantes.

Al exigir el conector del discurso «como», reconocemos que el carácter polisémico de la palabra podría ser un problema del estudio. El uso al principio de la oración para indicar una relación causal entre la frase subordinada y la frase principal era el que buscábamos en el presente estudio: «Como tienes tanto dinero me puedes invitar» (Butt y Benjamin, 2004, p. 269). También se puede usar en lenguaje informal con el indicativo o el subjuntivo imperfecto para indicar una relación condicional: «Como vuelvas a hablarme de mala manera, me voy» (Butt y Benjamin, 2004, p. 365). Además, la palabra «como» se usa en su función adverbial como elemento de comparación. Incluso se puede usar «como» con el subjuntivo en el caso de «hazlo como quieras» (Butt y Benjamin, 2004, p. 271).

Para analizar los datos, unas profesoras y la investigadora realizaron un resumen de todas las oraciones con los conectores en dos archivos de *Word*, uno para la primera prueba y otro para la segunda.<sup>5</sup> Se usó un sistema de códigos para analizar el uso de los conectores. Este criterio se modificó a partir de un estudio parecido de Fernández (1997). Esta autora definió los dos tipos de errores más frecuentes en la subordinación: la elección de enlace en la subordinación causal y la concordancia verbal en la subordinación final y condicional (Fernández, 1997, p. 216). Para analizar la oración, tipificamos (T) el uso del conector según el siguiente criterio:

### **T1 *Confusión de conectores con partículas adverbiales u otros nexos***

---

<sup>5</sup> Agradezco a las profesoras María Castillo y Rocío Prieto su colaboración.

\*A pesar de la desilusión, lo poco que había leído quedó clavado en mi mente como una canción mala de pop.

**T2 *Uso innecesario del conector o uso erróneo del conector***

\*En este aspecto, el mito ha promocionado una mala representación de lo actual, excepto que no es totalmente falso.

**T3 *Elección correcta del conector pero falta de concordancia sintáctica***

\*Eva Peron, por ejemplo, creyó muchos programas del estado con el propósito de que la clase baja se mejorará su nivel de vida.

**T4 *Corrección sintáctica y elección correcta del conector***

Ya que las figuras vienen de un lugar específico –por ejemplo, Lochness de Escocia y Paul Bunyan de los EE UU– les da a las personas nativas allá una historia común que pueden compartir y que fomenta un orgullo regional.

Además, se codificaron los conectores:

**A:** *como*, **B:** *con el propósito de que*, **C:** *excepto que*, **D:** *ya que*

### **3.5 Resultados y discusión**

Se representaron los resultados gráficamente con el programa *Excel*. Las primeras cuatro figuras representan las ocurrencias de repuestas tipo T1, T2, T3 o T4 en el Examen 1, el *pretest*, y el Examen 2, el *postest*. La Figura 1 representa los resultados del grupo de Gramática.

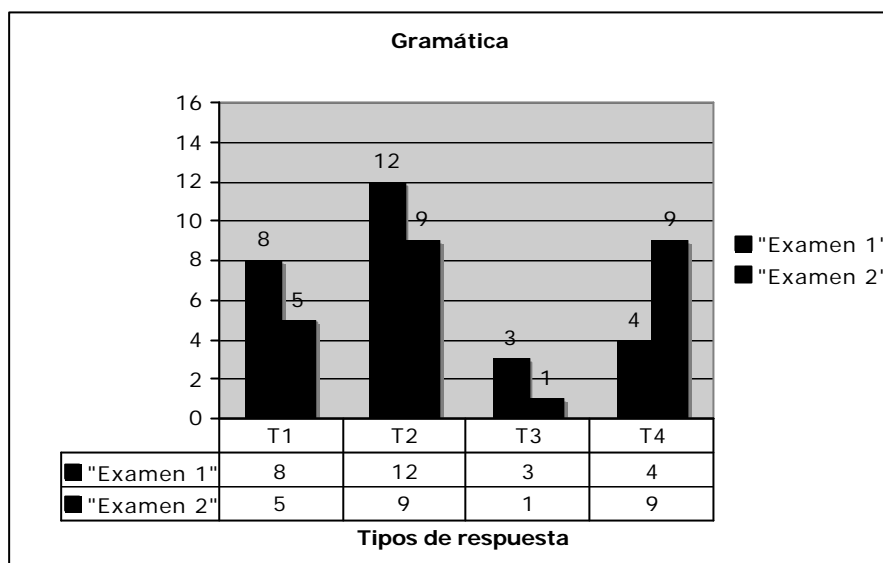


Figura 1: Las ocurrencias de T1, T2, T3 y T4 entre el *pretest* y el *postest* del grupo de Gramática

En esta figura, se ve que las ocurrencias de confusión del conector con partículas adverbiales (T1), el uso innecesario o erróneo del conector (T2) y el uso correcto del conector pero falta de concordancia (T3) disminuyeron entre el Examen 1 y el Examen 2, y que las ocurrencias de corrección sintáctica (T4) aumentaron cinco puntos. La disminución entre el *pretest* y el *postest* de T1, T2, y T3 representa una evolución positiva del uso de los conectores ya que los tres tipos representan errores en el uso del conector. El aumento de casos de corrección sintáctica (T4) en el *postest* implica un cambio positivo. Aunque el uso de los conectores no es perfecto, la evolución global del grupo fue hacia la corrección sintáctica del T4.

La Figura 2 muestra la diferencia de ocurrencias de T1, T2, T3 y T4 del grupo de Sintaxis entre el Examen 1 y el Examen 2.

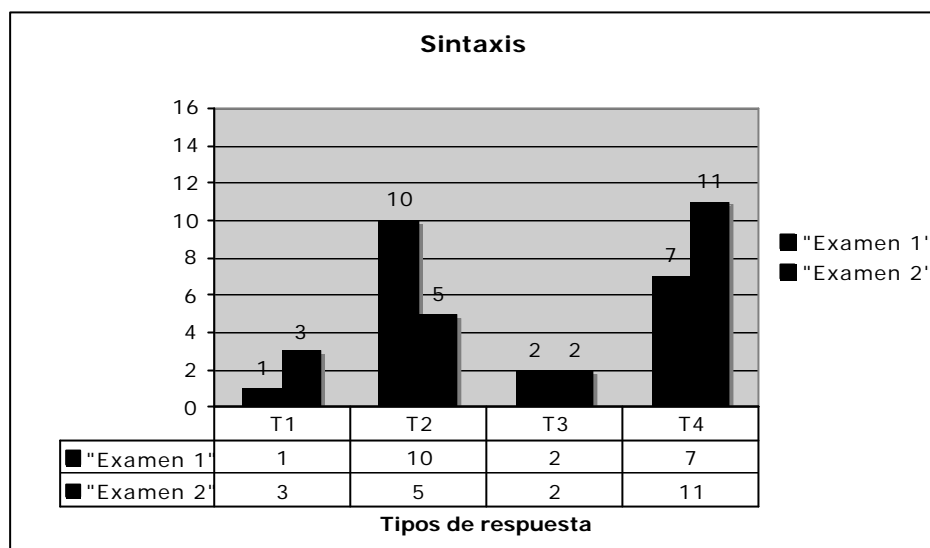


Figura 2: Las ocurrencias de T1, T2, T3 y T4 entre el *pretest* y el *posttest* del grupo de Sintaxis

El cambio más notable se ve en el aumento de cuatro puntos en las ocurrencias de corrección sintáctica (T4) y la disminución de cinco puntos en las ocurrencias del uso innecesario o erróneo del conector (T2). Las ocurrencias de elección correcta pero falta de concordancia (T3) no cambiaron y las ocurrencias de confusión del conector con partículas adverbiales (T1) subieron dos puntos. El grupo de Sintaxis ha disminuido los casos de uso innecesario o uso erróneo del conector (T2) y los ha convertido a todos menos a uno en instancias de «corrección sintáctica y elección correcta del conector» (T4).

Se puede decir que los dos grupos de Gramática y de Sintaxis se comportaron de manera semejante, ya que ambos mejoraron, pero el grupo de Optativa, en la Figura 3, mostró otra curva.

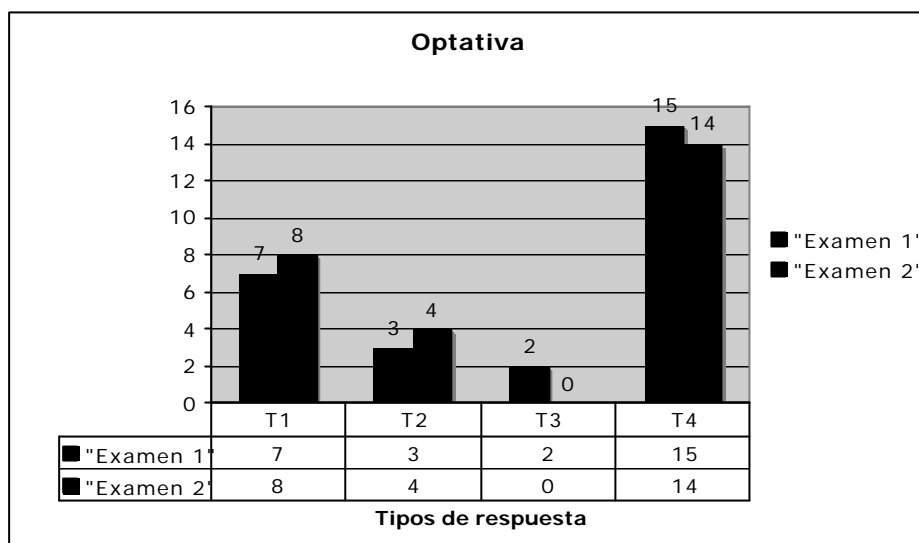


Figura 3: Las ocurrencias de T1, T2, T3 y T4 entre el *pretest* y el *posttest* del grupo de Optativa

El rendimiento entre el Examen 1 y el Examen 2 es casi paralelo. La mayor diferencia entre ambos exámenes es el declive de ocurrencias de elección correcta pero falta de concordancia sintáctica (T3) de dos instancias. El grupo no evolucionó de manera positiva sino que las ocurrencias de T1 y T2 aumentaron un punto, lo cual lleva a concluir que el grupo de Optativa sigue cometiendo errores de confusión entre conectores y partículas adverbiales u otros nexos (T1), y en el uso necesario o erróneo del conector, a la vez que mantiene su nivel de conocimiento superior a los otros grupos.

La Figura 4 muestra las diferencias de ocurrencias de los cuatro tipos de respuesta entre el Examen 1 y el Examen 2 según los tres grupos: Optativa, Sintaxis y Gramática.

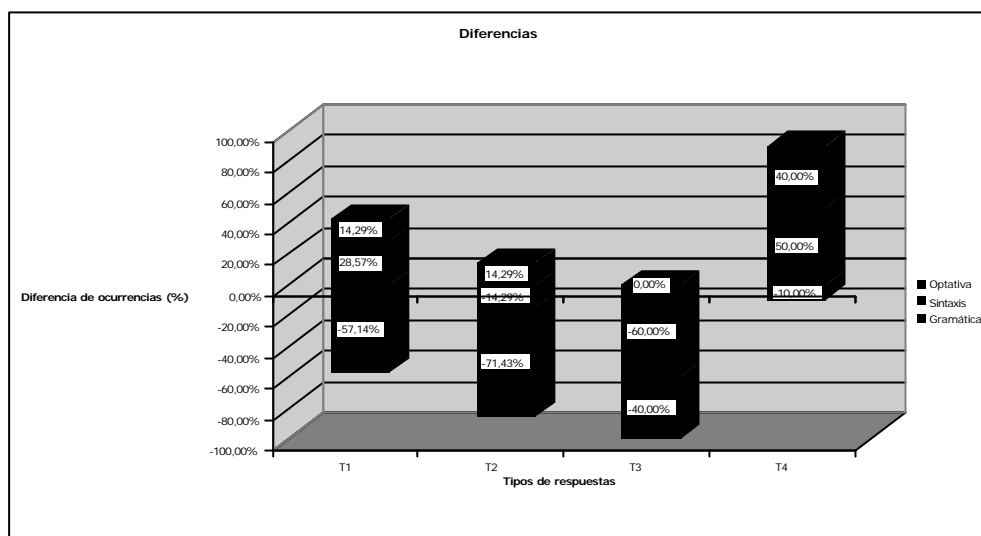


Figura 4: La diferencia de ocurrencias de T1, T2, T3 y T4 en el *pretest* y el *posttest* de los tres grupos: Gramática, Sintaxis y Optativa

Las ocurrencias de confusión del conector con partículas adverbiales (T1) sólo disminuyeron en el grupo de Gramática, como demuestra la cifra negativa de 57,14%. Los otros grupos contribuyeron a una subida en las ocurrencias de T1, como demuestran las figuras de 28,57% (Sintaxis) y 14,29% (Optativa). En cambio, el grupo de Sintaxis efectuó los mayores cambios en la categoría de uso innecesario o erróneo del conector (T2) con una cifra negativa de 71,43%. El mayor porcentaje de cambios efectuados en la categoría de elección correcta del conector pero falta de concordancia sintáctica (T3) fueron efectuados por el grupo de Gramática con un 60,00% de los cambios totales efectuados, el otro 40% corresponde al grupo de Optativa. Las instancias de corrección sintáctica (T4) mostraron el mayor cambio entre el Examen 1 y el Examen 2 (de 26 instancias a 34 instancias) a favor del grupo de Gramática y del de Sintaxis, 50,00% y 40,00% respectivamente. El grupo de Optativa no contribuyó al cambio positivo, sino que los casos de T4 en el Examen 2 bajaron un punto o un 10,00% del cambio total. En resumen, la evolución de respuestas entre el *pretest* y el *posttest* se debe sobre todo a los grupos de Sintaxis y de Gramática, mientras que el grupo de Optativo contribuyó en mucho menor grado a la evolución en el uso de los conectores.

Las siguientes figuras muestran el comportamiento de los tres grupos según el tipo de respuesta y el nexos utilizados, lo que permite ver la pauta entre los grupos, el tipo de conector y el tipo de respuesta. Las Figuras 5 y 6 muestran el comportamiento de los conectores específicos en el Examen 1 y el Examen 2 en el grupo de Gramática.

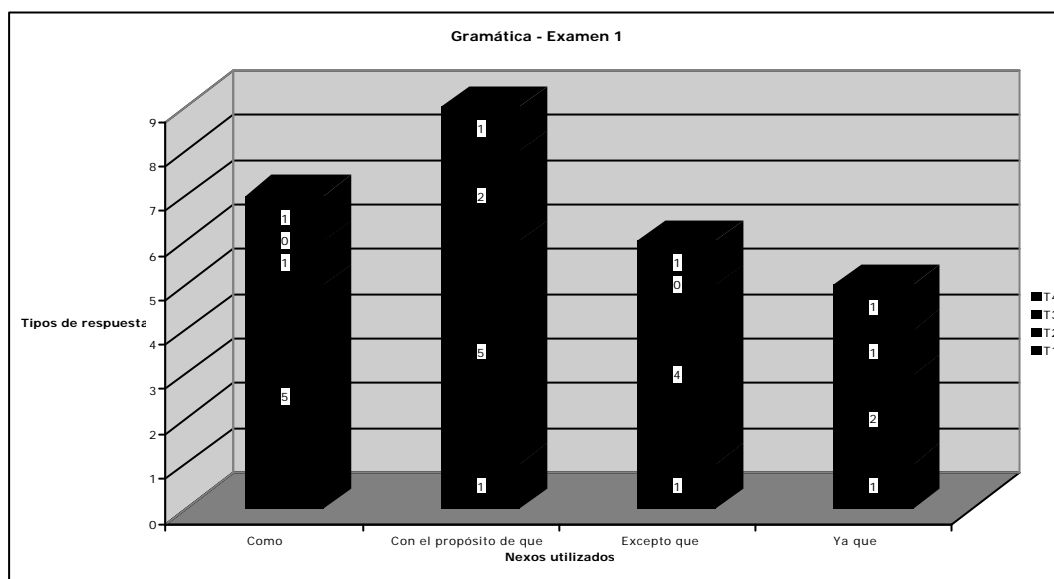


Figura 5: El tipo de respuesta en el *pretest* según el nexos utilizado del grupo de Gramática.

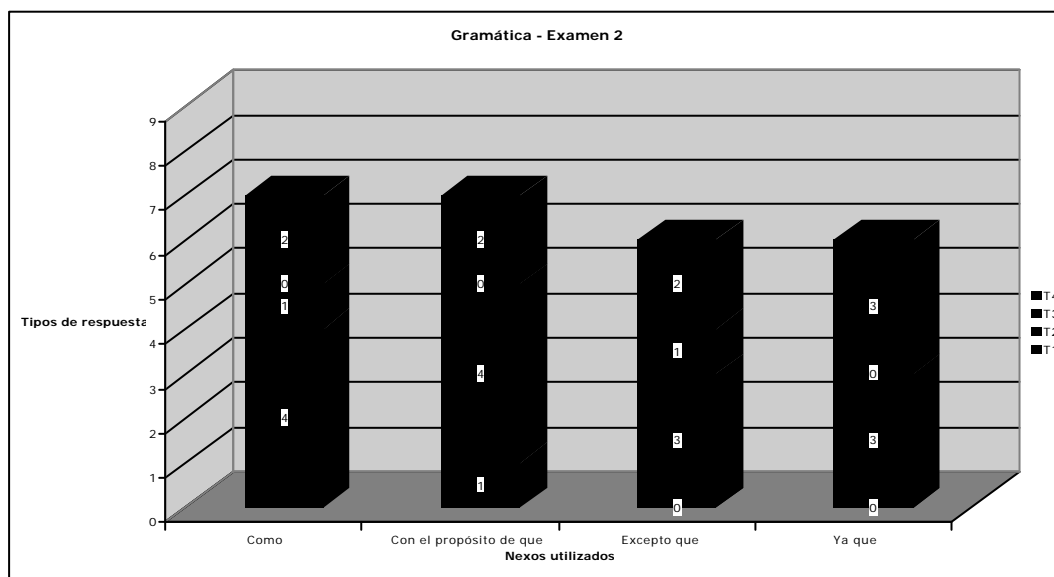


Figura 6: El tipo de respuesta en el *postest* según el nexos utilizado del grupo de Gramática.



El comportamiento de *como* y *con el propósito de que* apenas varió entre el *pretest* y el *postest*. El conector *excepto que* muestra cierta evolución vertical y positiva con una instancia menos de cada tipo de error en el *postest* y una instancia más de corrección sintáctica. El marcador de discurso *ya que* ha aumentado una instancia de uso innecesario o erróneo del conector (T2), pero ha subido dos instancias de corrección sintáctica (T4), han desaparecido las instancias de confusión con partículas adverbiales (T1) y elección correcta del conector pero falta de concordancia sintáctica (T3).

Las figuras 7 y 8 tratan de la calificación de la frase según el conector utilizado en el grupo de Sintaxis.

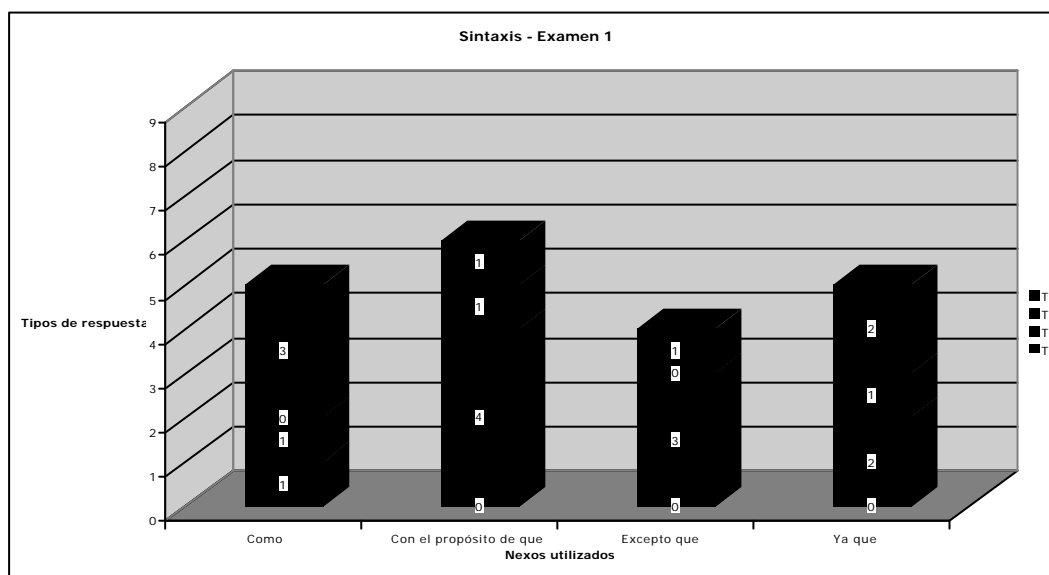


Figura 7: El tipo de respuesta en el *pretest* según el nexo utilizado del grupo de Sintaxis.

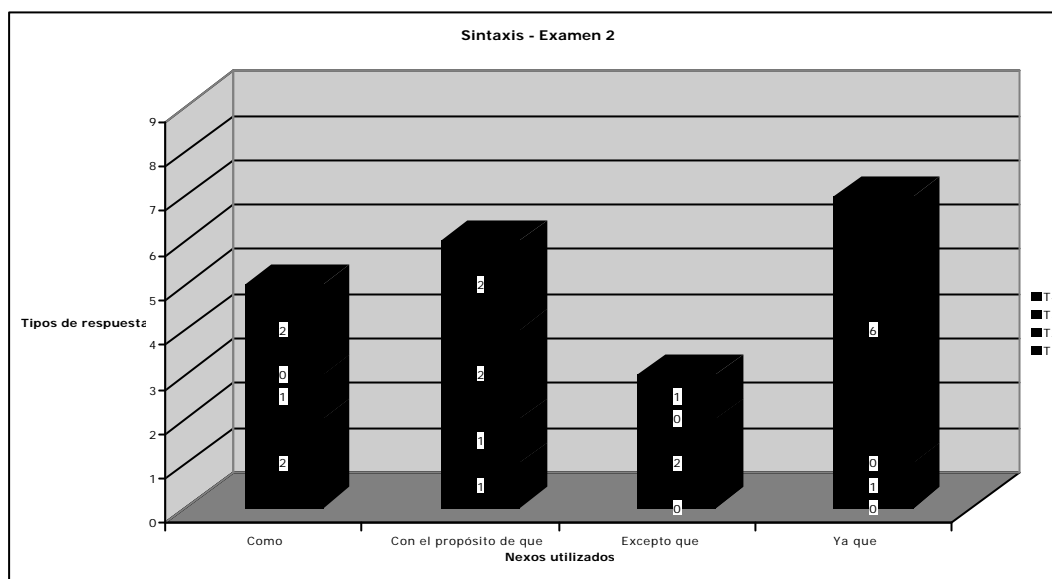


Figura 8: El tipo de respuesta en el *postest* según el nexo utilizado del grupo de Sintaxis.

Vemos que el conector *como* apenas varía entre el *pretest* y el *postest*. El conector *con el propósito de que* muestra cierta evolución positiva hacia la corrección (T4) y hacia la elección correcta pero hay falta de concordancia sintáctica (T3). El conector *excepto que* apenas varió entre los dos exámenes. El nexo *ya que* aumentó cuatro instancias de corrección sintáctica, y desaparecieron todas las instancias de errores menos una de uso innecesario o erróneo del conector (T2) en el *postest*.

Las dos figuras siguientes, la 9 y 10, representan los resultados del grupo de Optativa según el nexo utilizado.

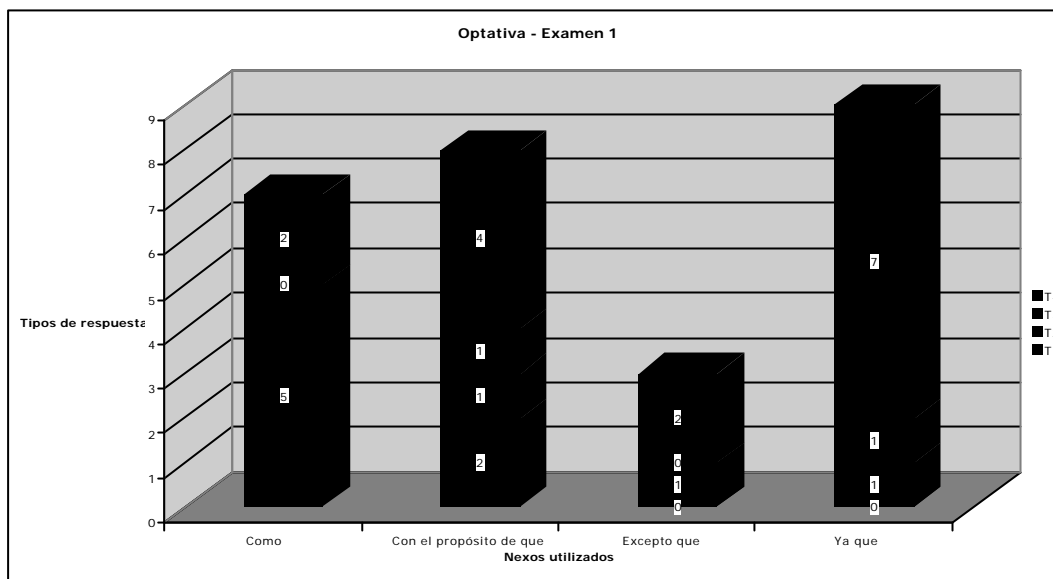


Figura 9: El tipo de respuesta en el *pretest* según el nexo utilizado del grupo de Optativa.

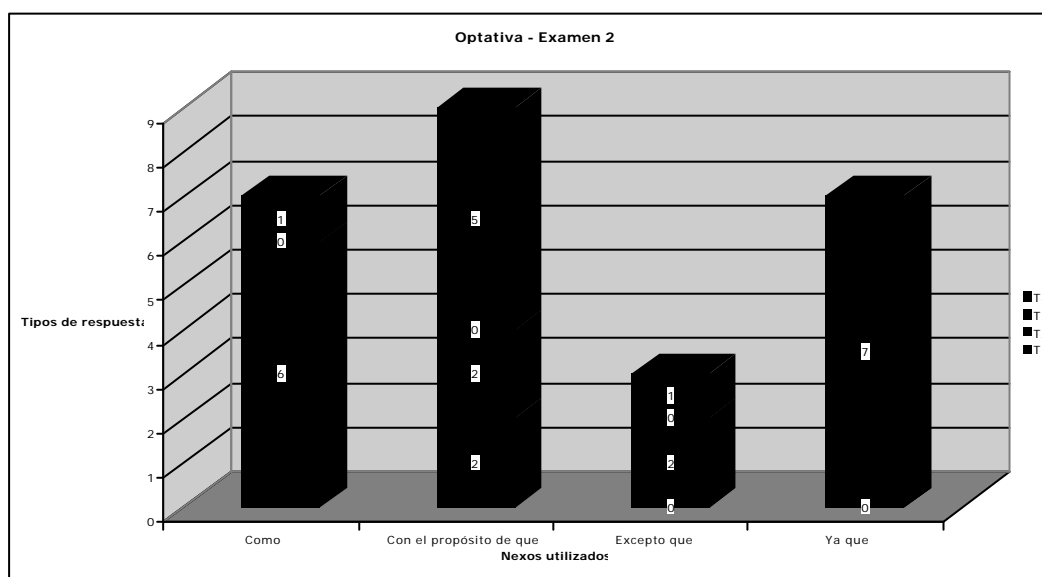


Figura 10: El tipo de respuesta en el *posttest* según el nexo utilizado del grupo de Optativa.

Parece claro que el grupo desconoce el uso del conector *como*. El conector *con el propósito de que* muestra poca evolución entre los dos exámenes. El nexo *excepto que* se usó muy poco innecesaria o erróneamente, o se usó correctamente. Con el nexo *ya que*

desaparecieron dos tipos de errores (T2, T3) entre el *pretest* y el *posttest*, y se mantuvieron los aciertos aunque el número de instancias disminuyó.

### **3.6 Las limitaciones del estudio**

Los resultados del estudio tienen que considerarse bastante limitados dado tanto el número bajo de sujetos como la cantidad de datos. Además, el hecho de que el estudio se limitara a investigar cuatro conectores como representación de la evolución de las habilidades de los aprendices en la lengua segunda puede restringir las conclusiones que se puedan sacar. Los beneficios de la enseñanza formal se podrían manifestar en otro campo lingüístico, por ejemplo, en la adquisición de léxico, la competencia comunicativa o las habilidades de comprender la lengua.

## **4. Conclusiones**

En cuanto a la primera pregunta del estudio: «¿Qué papel desempeña la instrucción formal en la adquisición de los conectores?», se ha visto que la instrucción formal contribuyó a una evolución positiva en los estudiantes de instrucción formal. En el *posttest*, estos estudiantes tuvieron menos frases con errores y más frases correctas. En cambio, los estudiantes que no trabajaron la gramática en un contexto formal no mostraron evolución entre el *pretest* y el *posttest*. La evolución global de todos los estudiantes se debe, sobre todo, a quienes asistieron a las clases de Gramática y Sintaxis. Los resultados concuerdan con la teoría de que la enseñanza es beneficiosa (Larsen-Freeman y Long, 1994; Pienemann, 1984). También parecen apoyar la teoría de la interfaz (Seliger, 1979; Ellis, 1985) por la cual el aprendizaje puede convertirse en adquisición. Los estudiantes de Optativa, es decir, los estudiantes de Traducción, Lengua o Literatura, que apenas evolucionaron, se podrían clasificar como aprendices naturales. Krashen (1992) pone de relieve que la lectura y la discusión pueden influir en el desarrollo de la lengua (el estilo de escribir, la gramática, el léxico y la ortografía) y que la lectura, discusión y escritura pueden influir en el desarrollo cognitivo (la información y las ideas). Los estudiantes de Optativa disfrutaron de lecturas y discusiones prolíficas y, sin embargo, no mostraron apenas cambios en los marcadores del discurso investigados. Lo anterior lo explican Lightbown y Pienemann (1993) cuando teorizan que, aunque el *input* facilita la adquisición, no

siempre es suficiente para desarrollar la interlengua o mejorar la precisión. Sugieren estos autores que la instrucción enfocada hacia la forma podría fomentar el desarrollo de la interlengua e incluso podría ser necesaria para mejorar la segunda lengua (Lightbown y Pienemann, 1993). En cualquier caso, los resultados demuestran los efectos beneficiosos de la enseñanza en la adquisición de segundas lenguas.

La segunda pregunta del estudio: «¿La instrucción formal influye en la adquisición de estructuras complejas?», se refiere a la noción de que hay ciertas estructuras más marcadas en las lenguas y, por tanto, son más difíciles de adquirir. En este estudio, el conector *ya que* sería el elemento menos complejo porque tiene una función parecida en inglés y requiere el indicativo, cuyo uso es menos complejo que el del subjuntivo. Como consecuencia, los casos de corrección sintáctica y elección correcta del conector *ya que* eran casi el doble que los de los otros conectores en los resultados de los tres grupos juntos. En este caso, los estudiantes de Sintaxis y de Gramática mostraron el cien por cien del aumento, por lo que se concluye que la instrucción formal fue beneficiosa para la adquisición de *ya que*.

Por otro lado, el conector menos usado entre todos los estudiantes fue *excepto que*, sobre todo en el grupo de Optativa. El uso menor de este conector en el grupo de Optativa podría indicar desconocimiento, lo cual lleva a sugerir que *excepto que* podría ser un elemento marcado que requiere *noticing* o *consciousness raising* para poder percibirlo. En consecuencia, podría haber una relación entre la instrucción formal y el empleo de *excepto que*, aunque no necesariamente hay una relación de corrección sintáctica o adquisición de *excepto que* como resultado de la instrucción formal, ya que hay más casos de uso erróneo o innecesario del conector que casos de corrección sintáctica.

El marcador de discurso *con el propósito de que* es un marcador de mayor complejidad sintáctica porque no sólo requiere un cambio de sujeto sino que también requiere el subjuntivo. Por otro lado, ya que léxicamente se parece mucho al inglés («with the purpose / proposal of»), la lengua materna de todos los estudiantes, fue el conector más usado entre los tres grupos y el segundo más correcto. Parece que se atreven a usarlo, pero dada su complejidad, aún hay problemas con el empleo del nexo. No parece haber una clara correlación entre la enseñanza y la adquisición de este conector.

La presentación de la pregunta en la prueba podría haber provocado confusión con el conector *como*. Hay que reconocer que los estudiantes quizás no reconocieron el lenguaje metalingüístico en los dos exámenes. Las pruebas exigieron el reconocimiento del concepto de conector de discurso, sobre todo en el caso de *como* porque es una palabra ambigua con varios usos mientras que *con el propósito de que*, *excepto que* y *ya que* sólo tienen un uso. Por tanto, la influencia de la enseñanza en el conector *como* no es concluyente.

A pesar de las limitaciones del estudio, el análisis de las conclusiones genera importantes preguntas que habría que resolver en investigaciones futuras sobre la adquisición de segundas lenguas en las etapas más avanzadas. Un estudio futuro podría medir la sintaxis de la expresión oral en vez de la de la expresión escrita de los estudiantes después de un semestre en un país de habla hispana y experiencias diversas de enseñanza formal en la lengua. Asimismo, se podría medir el desarrollo de otros conectores del discurso de complejidad variada. Se puede concluir que, mientras que faltaría investigar las distintas variables que influyen en la adquisición de segundas lenguas, la instrucción formal no ha perjudicado el desarrollo de esa segunda lengua, sino que, en general, ha tenido efectos positivos en el desarrollo de la expresión escrita, en concreto en la corrección en el uso de marcadores discursivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Al-Kasey, T., y Weston, R. (1992). «Why can't Johnny learn Spanish?: A look at Spanish grammar instruction», en *Hispania*, 75, 751-755.
- Burt, M., Dulay, H., y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Butt, J., y Benjamín, C. (2004). *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. New York: McGraw-Hill.
- Collentine, J. (1995). «The development of complex syntax and mood-selection abilities by intermediate-level learners of Spanish», en *Hispania*, 78, 122-133.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
  - (2006). «Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective», en *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83-107.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices of second language acquisition*. Pergamon Press, Ltd.
- (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
  - (1989). «We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis», en *Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
  - (1992). *Fundamentals of language education*. Chicago: Laredo.
  - (2004). «Should we teach grammar?». Página web de University of North Carolina-Charlotte:  
[http://www.coas.unc.c.edu/linguistics/courses/6163/should\\_we\\_teach\\_grammar.htm](http://www.coas.unc.c.edu/linguistics/courses/6163/should_we_teach_grammar.htm)  
[Consulta: 16 febr., 2006].
  - (2006). «Applying the comprehension hypothesis: Some suggestions». Presentado en 13<sup>th</sup> International Symposium and Book Fair on Language Teaching (English Teachers Association of the Republic of China), Taipei, Taiwen, el 13 de noviembre de 2004. Página web de Krashen:  
[http://www.sdkrashen.com/articles/eta\\_paper/index.html](http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/index.html).
- Lafford, B. (2000). «Spanish applied linguistics in the twentieth century: A retrospective and bibliography (1900-99)». en *Hispania*, 83, 711-732.

- Lantolf, J. (1988). «The syntactic complexity of written texts in Spanish as a foreign language: A markedness perspective», en *Hispania*, 71, 933-940.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. (1994). *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas* (trad. Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez). Madrid: Editorial Gredos.
- Lightbown, P. y Pienemann, M. (1993). «Comments on Stephen D. Krashen's "Teaching Issues: Formal grammar instruction."», en *TESOL Quarterly*, 27(4), 717-722.
- Pienemann, M. (1984). «Psychological constraints on the teachability of languages», en *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.  
– (1989). «Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses», en *Applied Linguistics*, 10, 52-80.
- Schmidt, R. (1990). «The role of consciousness in second language learning», en *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Tarone, E. (1983). «La variabilidad de la interlengua», en Juana M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 263-289). Madrid: Visor.
- Terrell, T. D. (1991). «The role of grammar instruction in a communicative approach», en *Modern Language Journal*, 75, 52-63.
- Van Patten, B. (1998). «Cognitive Characteristics of Adult Second Language Learners», en Heidi Brynes (Ed.), *Learning Foreign and Second Languages*, (pp. 104-127). New York: The Modern Language Association of America.