

**Andreja Trenc**

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani  
atrenc@gmail.com

UDK 811.134.2'36:37.091.3

## **CONSTRUCCIONES IMPERSONALES CON SE EN ESPAÑOL Y SU TRATAMIENTO DIDÁCTICO DESDE UNA PERSPECTIVA DE FOCUS ON FORM O LA ATENCIÓN A LA FORMA**

### **1 INTRODUCCIÓN**

El tema del presente trabajo es el tratamiento didáctico que reciben las construcciones impersonales con *se*, llamadas también impersonales reflejas (RAE 2010: 783) o construcciones impersonales transitivas activas (Maldonado, 1999: 261). Debido a la enorme dificultad que presenta la adquisición de estas estructuras para muchos de los aprendientes del español como lengua extranjera<sup>1</sup> de los niveles B1-2 y C1, sería pertinente cuestionar cuáles son los modelos más difundidos para tratar este fenómeno gramatical en clase y, más concretamente, preguntarse cuáles son los modelos de instrucción que mejor se aplican al contexto universitario formado por estudiantes de lengua española y morfosintaxis dentro de los estudios de grado de Filología Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de Liubliana.

La necesidad de abordar en este artículo la enorme dificultad que representa la adquisición de construcciones impersonales con *se*<sup>2</sup> se justifica por la alta frecuencia de errores relacionados con la adquisición de esta estructura, la complejidad de la forma misma, según los criterios propuestos por Hulstijn y de Graaf (1994 en Alonso Raya, 1999: 37), y la ineficacia de diferentes modelos pedagógicos actuales para abordar esta forma desde una dimensión operativa y basada en las demandas cognitivas del aprendiente.

En el presente artículo cuestionamos si los modelos actuales de instrucción sobre las construcciones impersonales con *se* que se proponen en los manuales de E/LE de uso vigente en Eslovenia son realmente eficaces a la hora de erradicar los errores y pueden proporcionar un mejor rendimiento didáctico en el aula. Alternativamente, propondremos un modelo didáctico del *input* estructurado basado en los principios del *procesamiento de input* (*input processing*, VanPatten, 1996, 2002, 2003), que se enmarca en la línea de atención a la forma (*focus on form*, Doughty and Williams, 1998, Long, 1991), y en las aplicaciones de la Gramática Cognitiva (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1990 en Castañeda, 1997).

Mediante la aplicación práctica del modelo propuesto y la puesta en marcha de medios empíricos<sup>3</sup>, se intentará demostrar que el procesamiento correcto de datos de entrada es de fundamental importancia para una correcta adquisición

1 En adelante: E/LE.

2 En adelante: Cimp. con *se*. Se recurrirá al termino para diferenciar estas construcciones de otras construcciones de marca impersonal con el clítico *se*: medias, pasiva refleja, impersonales intransitivas e intransivizadoras.

3 El experimento fue desarrollado como trabajo de investigación para la Memoria del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional Menéndez Pelayo, en 2011).

de la forma en cuestión. Además, reflexionaremos sobre la universalidad o particularidad y los posibles límites de aplicación de ciertas estrategias cognitivas universales en la adquisición de las CImp. con *se* para pasar, en la última parte del artículo, a los resultados de la investigación empírica para el sustento de relevancia del modelo propuesto en función de la enseñanza actual de la gramática española.

## 1.1 Criterios de evaluación

En la investigación defendemos que un modelo instruccional basado en el *input* estructurado puede ser más beneficioso y operativo que otros modelos que se usan actualmente para la enseñanza de construcciones transitivas con *se*. Los criterios de valoración del modelo propuesto frente a modelos tradicionales del tratamiento gramatical son los siguientes:

- a) La adecuación a las demandas cognoscitivas del aprendiente con especial atención a los principios cognitivos universales que aplica el estudiante durante el procesamiento gramatical. Se defenderá que, precisamente, las estrategias cognitivas innatas son el principal escollo en la adquisición frente a otros motivos intra e interlingüísticos así como socioafectivos que se mencionan en relación con la adquisición de estructuras sintácticas (cfr. Baralo Ottonello, 1999; Santos Gargallo, 2004: 391-410).
- b) El rendimiento didáctico real del modelo orientado al procesamiento de *input* frente al modelo tradicional para un contexto académico universitario. Se dará especial importancia al valor operativo del modelo propuesto sin desatender a otras dimensiones pedagógicas de la propuesta, como, por ejemplo, la consonancia con los enfoques comunicativos de la enseñanza de la lengua<sup>4</sup> y la enseñanza centrada en el aprendiente.

## 2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1 Gramática Cognitiva y la concepción del lenguaje

Antes de adentrarnos en las aplicaciones didácticas del paradigma cognitivista, será importante delinear algunas ideas básicas sobre las que se asienta dicho paradigma en cuanto a la concepción del lenguaje, especialmente en lo que atañe a la adquisición del sistema formal (la gramática), para poder justificar la elección del nuestro modelo.

La aproximación cognitivista al concepto del lenguaje nace como respuesta al paradigma chomskiano al postular que el lenguaje «no es una capacidad autónoma o independiente de otros ámbitos de la capacidad humana» (Castañeda, 1997: 50). Una gramática basada en los presupuestos cognitivistas mantiene como factores esenciales en el proceso de adquisición la posesión de estrategias cognitivas de construcción de hipótesis y una concepción de lenguaje como un sistema estructurado en el que sólo hay unidades simbólicas (*op. cit.*). Del carácter simbólico de la forma gramatical se derivan tres implicaciones didácticas importantes:

<sup>4</sup> Con *enfoques comunicativos* nos referimos a modelos de enseñanza de lenguas extranjeras basados en la concepción instrumental del signo lingüístico como generador del significado comunicativo, y en una concepción pragmática de la gramática que se deriva del primer concepto (Candlin, 1976; Widdowson, 1978).

- a) La sintaxis no puede concebirse como un nivel autónomo separado del nivel semántico o fonológico, ya que todo el sistema formal opera a través del paradigma funcional-cognitivista.
- b) Existe una indisolubilidad entre la forma lingüística y su significado semántico o comunicativo de manera que toda instrucción formal exenta de implicaciones semánticas y pragmáticas de la(s) forma(s) que se está(n) enseñando resulta poco operativa;
- c) El eje principal de las estructuras lingüísticas son diferentes representaciones o perspectivas lingüísticas de una misma escena o la misma realidad (Castañeda Castro, Alonso Raya, 2009: 28). Dada esta concepción de la naturaleza simbólica del lenguaje, toda la representación lingüística puede ser fácilmente extrapolable al plano imaginístico y pictórico, con las consiguientes posibilidades de uso de las imágenes en la instrucción e interpretación gramatical.

Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras el potencial pedagógico de la gramática cognitiva reside en la concepción simbólica del lenguaje, que potencia la capacidad representacional de éste para matizar diferentes perspectivas de la realidad y establecer un paralelismo claro entre la expresión lingüística (gramatical, en este caso) y la icónica (imágenes). De hecho, las imágenes gráficas resultan uno de los recursos más utilizables y utilizados en la instrucción basada en la Gramática Cognitiva (Castañeda, 2004b: 7-11). Nosotros también lo explotamos en nuestro modelo de instrucción (*véase infra*).

Podemos aportar los siguientes argumentos a favor del uso de una instrucción basada en la Gramática Cognitiva en el aula (Castañeda, 2011: 10):

- a) La Gramática Cognitiva permite desarrollar una dimensión pragmático-discursiva de la gramática, ya que ayuda a discernir entre concepciones y rasgos muy sutiles que sólo pueden ser perceptibles o interpretables a través de sus representaciones gráficas (p. ej. el valor significativo de diferentes construcciones sintácticas con *se*).
- b) Todo en la lengua se considera significativo, una asociación entre el significante y el significado. También en gramática.
- c) Las funciones discursivas y pragmáticas se basan en la existencia de representaciones alternativas de una misma situación objetiva.
- d) Es mayor el grado de comprensión intuitiva de la gramática al que llegan estudiantes que aprenden con Gramática Cognitiva ya que las representaciones lingüísticas, al igual que las gráficas o icónicas, pueden ser intuitivamente aprehensibles por los estudiantes.

## 2.2 Clasificación de construcciones impersonales con *se*

Para orientar al profesor a la hora de buscar bases lingüísticas teóricas para la enseñanza de las CImp. con *se*, ofrecemos a continuación algunas directrices taxonómicas, lingüísticas y curriculares sobre la forma objeto<sup>5</sup>. Presentamos tres clasificaciones de las construcciones impersonales:

<sup>5</sup> Seguimos en este caso al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC; Instituto Cervantes 2007a, Instituto Cervantes 200b, Instituto Cervantes 2007c), considerándolo como el documento curricular de referencia que mayor alcance tiene hoy en día en la enseñanza de español.

- a) Desde el punto de vista normativo: en el *El nuevo manual de la Gramática española* (RAE, 2010: 741) se enmarcan las construcciones impersonales con *se* bajo construcciones impersonales propiamente dichas para diferenciarlas de las activas, pasivas y medias.
- b) Desde el punto de vista cognitivista (Maldonado, 1999) «la *se* impersonal intransitiva activa» se ubica como una clase de las impersonales activas que se diferencian por los diferentes grados de la fuerza agentiva del agente.
- c) Desde el punto de vista pragmático-discursivo Matte Bon (1992b: 41-45) parte de las funciones que puede ejercer una CImp. con *se* en el discurso y las ubica entre «las marcas de impersonalidad sintáctica» (como, p. ej. las marcas léxicas *una/o*, *toda la gente*, o las morfosintácticas como es uso de la conjugación en la 3.<sup>a</sup> persona cuando obtiene el valor impersonal, etc.)
- d) Desde el punto de vista pedagógico o curricular se habla de diferentes formas de expresar la impersonalidad, entre ellas los exponentes gramaticales. El PCIC incluye las CImp. con *se* en el inventario de gramática de niveles B1-2 y C1-2 en los apartados dedicados a valores de *se* (Instituto Cervantes, 2007a: 64; 2007b: 65-66) y tipos de oraciones simples (Instituto Cervantes, 2007a: 93).

Sin embargo, nos vemos obligados a imponer algunos límites a lo que se refiere la taxonomía de formas gramaticales objeto de investigación. Consideramos que una propuesta didáctica para tratar diferentes construcciones con *se* en todas sus vertientes sincréticas no resultaría muy rentable, dado el gran número de funciones que puede abarcar este ítem para que el alumno pueda atender a todas a la vez. De ahí que nuestro artículo se limite a trabajar aquella forma que Maldonado (1999: 261) concibe con el nombre de construcciones impersonales transitivas con *se*, sin adentrarnos en otras formas con un agente implícito introducido por el clítico *se*.

### 3 EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE CONSTRUCCIONES IMPERSONALES CON SE. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Las alegadas evidencias de confusión y ambigüedad a la hora de enseñar las CImp. con *se* con diferentes modelos pedagógicos propuestos en manuales de uso en el contexto universitario esloveno han impulsado la demanda docente de una alternativa de instrucción gramatical de las CImp. con *se*.

Para determinar el estado de la cuestión se llevó a cabo un análisis bibliográfico de diferentes modelos de tratamiento gramatical de las CImp. con *se*, incluidos en diferentes manuales y gramáticas pedagógicas de uso frecuente en dicho contexto universitario con el fin de establecer su operatividad y eficiencia. La lista de métodos sometidos al análisis cualitativo abarcó los siguientes manuales: *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte, 1999), *Španska slovnica po naše* (Markič, Pihler, 2008), *Gramática comunicativa* (Matte Bon, 1992), *Aula Internacional 4* (Corpas, Germendía, et. al., 2007), *Prisma B2* (Vázquez, 2007), *Gramática básica del estudiante del español. Edición revisada y ampliada*. (Alonso Raya, et. al., 2011), *Temas de gramática* (Moreno

García, 2001), *Gramática de uso del español C1-C2* (Borobio y Palencia, 2011), *Análisis sintáctico* (Gómez Torrego, 2004) y *Abanico* (Chamorro, et. al., 1997).

Algunas conclusiones al respecto que pueden reflejar los criterios aplicados (éstos fueron: la calidad de instrucción a propósito de la forma objeto, la contextualización de los ejemplos, el desarrollo de actividades, la toma de conciencia de estrategias cognitivas del alumno como parte de instrucción) son las siguientes: la presentación gramatical suele limitarse, en la mayoría de los casos analizados, a las reglas sintácticas propiamente dichas sin incidir en implicaciones pragmático-semánticas seguidas por una serie de ejemplos que informan sobre el uso de forma predominantemente en el ámbito periodístico. Otros contextos de uso que dotarían al alumno de un amplio repertorio de muestras de *input* fueron muy poco frecuentes en los materiales analizados.

Del mismo modo, han sido escasos los tipos de instrucción que tenían en cuenta las demandas cognitivas del alumno. En este último caso, solamente cuatro métodos han ofrecido explícitamente reglas o advertencias sobre las estrategias cognitivas que impiden una correcta asignación sintáctico-semántica durante la adquisición de la construcción impersonal con *se*: *Abanico*, *Gramática básica del estudiante del español*, *Aula Internacional 4*, el último, sólo parcialmente y con cierto grado de ambigüedad, y *Temas de gramática*.

En cuanto a la práctica formal se manifestaron dos desventajas generales: las actividades fueron del tipo de manipulación mecánica de la forma, sin la necesidad de atender a las correspondencias entre la forma y el significado; y la pronta imposición de las destrezas productivas. Las únicas excepciones al respecto se encontraron en los mismos manuales que acabamos de mencionar, exceptuando *Aula Internacional 4* que, paradójicamente, combinaba dos tipos de instrucción contrarios: una instrucción explícita basada en contextos de uso comunicativo con ciertas remisiones a principios de Gramática Cognitiva, seguida por unas actividades mecánicas o centradas en el uso discursivo de las impersonales (en anuncios de trabajo, p. ej.). Otra desventaja en cuanto a la práctica gramatical la presentó el tipo de destreza implicada que fue, en la mayoría de los casos, productiva. Según los principios del procesamiento del *input*, la producción de la forma en estadios de adquisición anteriores a su asimilación completa puede incidir en el empobrecimiento del conocimiento adquirido (VanPatten 1996: 7). La única batería de actividades en las que se pasa primero por la comprensión de la forma puede apreciarse en la *Gramática básica del estudiante de español* (*op. cit.*), y *Abanico* (*op. cit.*).

## 4 CLASIFICACIÓN DE ERRORES RELACIONADOS CON LAS CONSTRUCCIONES IMPERSONALES CON SE

### 4.1 Estrategias cognitivas; estrategias del *procesamiento de input*

Un número considerable de investigaciones empíricas (Baralo, 1999; 2004: 39; Alonso Raya, 2010: 13, Maldonado, 1999: 11; Thornbury, 2005: 10; McLaughlin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Anderson, 1983 en Alonso y Martínez Gila, 2006: 25) así como la experiencia en clase, han demostrado la universalidad de algunas estrategias psicolingüísticas que el aprendiente aplica por defecto durante la ad-

quisición de ciertas estructuras gramaticales y que le dificultan su correcta asimilación. Estas estrategias hacen que el aprendiente atienda selectivamente sólo a algunos rasgos del *input* mientras que otros le pasan inadvertidos (VanPatten, 2002: 758). Aunque no podemos descartar la posibilidad de otros motivos que puedan incidir en los errores gramaticales de aprendientes extranjeros, podemos sostener que en el caso de estructuras sintácticas complejas, son efectivamente las estrategias cognitivas las que se hacen más patentes en los errores de los aprendientes extranjeros. Siendo esto así, pasamos a desglosar más concretamente, cuáles son las estrategias cognitivas del alumno a las que hemos hecho referencia, siguiendo los cuatro principios universales (P1-P4) propuestos por VanPatten (2002: 758):

- P1. Los aprendices procesan el *input* atendiendo al significado antes que a la forma.
- P1a. Los aprendices procesan las palabras con contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa.
- P1b. Los aprendices prefieren procesar ítems léxicos a ítems gramaticales para obtener la misma información semántica.
- P2.: Para que los aprendices sean capaces de procesar formas opacas con bajo valor comunicativo, tienen que ser capaces de procesar el contenido comunicativo con poco o ningún coste de atención.
- P3: Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les permite asignar el papel del sujeto o agente al primer nombre que encuentran en la frase.
- P3a.: La estrategia del primer nombre puede ser superada si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia ofrecen datos suficientes para superar la primera impresión.
- P3b.: Los alumnos no harán uso de otras estrategias de procesamiento antes de que su sistema en desarrollo no haya incorporado otras pistas que le ayuden en la tarea (p.ej. concordancia sujeto-verbo).
- P4. Lo más fácil de procesar para los alumnos es lo que aparece en la primera posición.
- P4.a. Los alumnos procesan los elementos que aparecen en la posición final antes que los que aparecen en el medio del enunciado.

De la aplicación de estas estrategias cognitivas durante la adquisición de CImp. con *se*, sobre todo en lo que se refiere a las estrategias del procesamiento de estructuras sintácticas («la estrategia del primer nombre»<sup>6</sup>) resultó lógico esperar que se manifestase durante el experimento lo siguiente:

- P1c: la marca de impersonalidad *se* va a resultar extremadamente poco significativa frente a otros ítems de la frase (léxicos, p. ej.).
- Debido a P3, el aprendiente mostrará la tendencia a asignar al primer nombre (el CD de persona), por defecto, unas funciones sintácticas y semánticas que no le corresponden: la del sujeto-agente. Fue de esperar, pues, que el aprendiente que no hubiera recibido una instrucción explícita sobre las relaciones sintáctico-semánticas, mostrase dos errores: el error de asignación semántica del agente (la tendencia a interpretar la construcción impersonal como reflexiva/recíproca) y por lo menos uno de los dos errores relacionados con asignación

6 En adelante P3.

sintáctica del sujeto (la tendencia a hacer concordar el CD en posición del primer nombre con el verbo y prescindir de la preposición *a* marca del CD).

- Debido a P1, P1a, P1b, P4 y P4a, el aprendiente va a correr el riesgo de pasar por alto las marcas formales que eran el único rasgo distintivo entre las impersonales y otras construcciones con el clítico *se*, lo que elevará la posibilidad de interpretar estas estructuras como pasivas reflejas o incluso recíprocas/reflexivas.
- De acuerdo con P3b, el aprendiente deberá incorporar pistas correctas durante el proceso de desautomatización de las impresiones erróneas sobre el orden de funciones sintácticas en las CImp. con *se*. El profesor deberá facilitarle la tarea al alumno mediante la instrucción, llamando la atención sobre marcas formales tales como la no concordancia y la preposición *a* para asignar el CD en función del paciente (P2).

## 4.2 Estrategia de la *simplificación*

Las investigaciones sobre las estrategias cognitivas universales abogan a favor de la existencia de la estrategia de simplificación (*cf.*, p. ej. Alonso Raya y Martínez Gila, 2006: 25-26). Según ellos, el aprendiente tenderá a asociar a una forma gramatical una sola función semántica y a una función una sola forma (*one-to-one*). El carácter multifuncional y sincrético de las formas gramaticales con *se* que representan multitud de funciones y valores diferentes tiende a causarles muchos problemas a los aprendientes extranjeros en la adquisición de pequeños matices significativos. Lo mismo vienen a sostener los investigadores sobre casos análogos en otras lenguas indoeuropeas (Kemmer, 1993 en Castañeda Castro y Moreno Melguizo, 1997: 17), esloveno incluido, y la Real Academia de la lengua Española sobre el caso del español (RAE, 2010: 782). El problema es fácilmente transferible al terreno de la enseñanza. Por motivos instruccionales y cognitivos el aprendiente tiende a relacionar e interpretar la CImp. con *se* primordialmente sólo con las funciones reflexivas o recíprocas y le cuesta superar esta primera impresión por la de una impresión más amplia.

Las anteriores consideraciones cobran la máxima importancia en lo que se refiere a la aplicación pedagógica de las CImp. con *se*. Nuestra propuesta alternativa supone proporcionar al aprendiente un *input* rico en diferentes funciones semánticas del clítico *se* y en llamar la atención sobre las diferencias en la interpretación del significado de dicha forma.

## 4.3 Otros motivos de errores

Baralo (2004: 37-47), citando a Selinker (1972: 209-231) menciona algunos motivos intralingüísticos, interlingüísticos y socio-afectivos de errores gramaticales que pueden aplicarse a los problemas de adquisición de CImp. con *se*:

- a) Coincidencias etimológicas entre el *se* reflexivo/recíproco y el *se* impersonal: las dos funciones reciben el mismo arranque etimológico (Castañeda Castro y Melguizo Moreno, 2006: 17, Mendikoetxea, 1999: 1686; Maldonado, 1999: 11) y luego se separan para deshacer la ambigüedad que se producía cuando el sujeto de la oración pasiva era persona, pudiendo interpretarse la oración pasiva bien como impersonal, bien como reflexiva/recíproca. Pongamos el

caso de semejante ambigüedad interpretativa de una frase de Don Quijote (I, 3): »que el señor del castillo era un follón y mal nacido caballero, pues de tal manera consentía que se tratassen los andantes caballeros.« (Cervantes, 1605 en Mendikoetxea, 1999: 1686).

- b) Interferencia de instrucción: puesto que el valor reflexivo/recíproco es el que suele ser adquirido primero<sup>7</sup>, es de esperar que el aprendiente dependa de este valor y lo aplique a una serie de construcciones parecidas (como el *se* impersonal) que se introducen en niveles ulteriores.
- c) Interferencia con la L1. Comparando las estructuras impersonales con *se* análogas en español y esloveno (cfr. Markič, Pihler, 2008), podemos apreciar algunos rasgos (la concordancia, el CD introducido por la preposición *a*), que son marcados en español; mientras que en esloveno estos mismos rasgos no resultan marcados, lo que causa una mayor dificultad para los estudiantes eslovenos en la discriminación entre la pasiva refleja y la CImp. con *se* y entre el sujeto y el CD en función de paciente.

La comprobación de cierta universalidad de los principios cognitivos en la adquisición de la gramática de lenguas extranjeras ha hecho que se deje de poner foco en la investigación sobre la influencia de la lengua materna en la L2 (Baralo, 1999: 37, 46) y se dé un mayor peso a las variables cognitivas del individuo que aprende.

## 5 MODELO DE *INPUT* ESTRUCTURADO. UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA INSTRUCCIÓN DE CONSTRUCCIONES IMPERSONALES CON *SE*

### 5.1 Instrucción basada en el procesamiento

El modelo de instrucción basado en el procesamiento (*processing instruction*) se enmarca en las propuestas metodológicas conocidas bajo el nombre de «atención a la forma». Estas propuestas parten de una concepción pragmático-discursiva del sistema gramatical en el que las formas se conciben como instrumentos generadores de significado. En cuanto al proceso de adquisición, la propuesta enfocada en la forma destaca por el intento de manipular exteriormente la atención del aprendiz para dirigirla hacia la forma gramatical sin dejar de lado el significado (Williams y Doughty, 1998).

La instrucción basada en el procesamiento de *input*<sup>8</sup> recoge esta idea de dirigir deliberadamente la atención del aprendiente hacia formas que, por distintas razones, resultan poco perceptibles en el *input*. Asimismo, el modelo de VanPatten concilia las propuestas de «atención a la forma» con los principios de la Gra-

7 De la secuenciación silábica prototípica de enseñanza actual de la gramática se puede desprender que el aprendiente del nivel avanzado ya lleva asimiladas las funciones reflexivas y recíprocas a la hora de aprender las impersonales, ya que las primeras se suelen introducir en los estadios inferiores de adquisición (nivel básico A1, Instituto Cervantes, 2007a: 123; Instituto Cervantes, 2007b: 64).

8 Según VanPatten, *input* viene definido como datos de segunda lengua que el aprendiente lee u oye con el fin de obtener el significado (mensaje), mientras que el sustrato restante del procesamiento de *input* que se asimila en el sistema en desarrollo, se llama *intake*. Éste último representa el complejo de representaciones mentales complejas que constituyen el conocimiento interno del aprendiz sobre la segunda lengua (VanPatten, 1996: 9-10).



mática Cognitiva y algunas ideas de Krashen (1981 en Baralo, 1999: 61) sobre la adquisición del sistema formal, añadiendo a estas últimas algunas aportaciones.

El procesamiento del *input* es definido por VanPatten como un proceso de comprensión significativa de la forma lingüística objeto de atención, sea esta gramatical, léxica o sintáctica. El proceso de comprensión incluye, por un lado, la comprensión mediante el manejo de la forma para obtener una interpretación válida de su significado y, por otro, la atención dirigida del aprendiente sobre ciertos aspectos gramaticales. El modelo se articula a través de tareas significativas que usan el *input* manipulado para orientar y fijar la atención del aprendiente sobre los aspectos que pasarían desapercibidos durante el procesamiento de comprensión libre (esto es, natural, según el concepto de Krashen). Una ventaja del modelo de VanPatten tiene que ver con la consideración de las estrategias cognitivas del aprendiz que se disparan durante la comprensión del *input*, perturbando, evitando o ayudando a una correcta asimilación del *intake*.

Según el esquema de VanPatten, la manipulación incide solamente sobre la primera fase del procesamiento del *input*, y no atañe a la producción del aprendiente (el *output*). Es por esa razón por la que las actividades que ofrecemos impulsan al estudiante solamente a comprender la forma y no a producirla. El modelo presentado sigue las directrices de secuenciación de actividades de *input* estructurado trazadas en VanPatten (1996: 60) y recogidas en Alonso Raya (2004: 6-7). Se exponen a continuación ejemplos de su puesta en práctica en cada fase (1-3):

1. Se da a los alumnos información sobre la forma o la estructura lingüística y se les explica la relación entre forma y significado.
2. Se les informa sobre la estrategia que puede afectar negativamente a la detección de datos que hacen durante la comprensión del *input*.
3. Se empuja a los aprendices a procesar la forma o estructura en cuestión durante las actividades de *input* estructurado hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma para obtener el significado.

En relación con el punto tres, especificaremos una serie de sub-criterios y orientaciones prácticas que debe tener en cuenta el docente a la hora de confeccionar las tareas para el aula. El repertorio que presentamos aquí supera las pautas inicialmente propuestas en el modelo de VanPatten (VanPatten, 1996: 76-70), ya que hemos añadido algunos criterios propuestos por Alonso Raya (Alonso Raya, 2004: 9), que consideramos especialmente relevantes para lograr una instrucción operativa que esté en consonancia con una enseñanza comunicativa y significativa.

- a) Enseña una sola cosa cada vez.
- b) Mantén el significado siempre presente.
- c) Los aprendices tienen que hacer algo con el *input*: mostrar acuerdo o desacuerdo, elegir entre alternativas, tachar lo que no es válido... Es decir, deben demostrar que comprenden.
- d) Usar *input* oral y escrito.
- e) La secuencia es: de la frase al discurso.
- f) Mantén las estrategias del discurso en mente.
- g) La forma/función gramatical objeto de atención debe ser la responsable de la comprensión del *input*.

- h) La actividad debe poner de manifiesto la operatividad de la regla o forma objeto de atención. El alumno debe entender la puesta en práctica del ítem gramatical como una instrucción funcional reversible y fiable.
- i) Las actividades han de tener una finalidad y una contextualización claras y deben usar muestras de lengua verosímiles.

## 5.2 Modelo del *input* estructurado para el tratamiento de construcciones impersonales con *se*

### 5.2.1 Metodología

Es necesario, además, precisar la propia secuenciación de las actividades que hemos diseñado siguiendo diversos modelos sobre los que ha investigado VanPatten en colaboración con otros investigadores (VanPatten y Cadierno, 1993; VanPatten y Sanz, 1995; VanPatten y Oikkenon, 1996; en VanPatten, 1996: 71-127).

La secuenciación presenta una serie de actividades referenciales (*referential oriented activities*) en las que el alumno debe hacer algo con el *input* para establecer correspondencias entre la forma (ítem) y el significado (representado como *referente*: puede ser un dibujo, una información, una frase, un texto o un gráfico). El número de correspondencias posibles en estas actividades está restringido para que haya solo una correspondencia correcta entre el ítem y su significado, lo que, por un lado, aumenta la posibilidad de un *intake* correcto y, por otro, le da más seguridad al alumno en esta fase inicial del procesamiento, cuando está trabajando con hipótesis sobre el funcionamiento de la forma. El número de ítems que se proponen en las actividades – modelo está siempre limitado (entre 5 y 10) para ganar una mayor focalización de los recursos atencionales del alumno hacia la forma objeto de instrucción. Todos los ítems se vinculan a un contexto claramente definido que suele ser significativo para el alumno.

Las actividades referenciales se combinan con las actividades afectivas (*affectively oriented activities*), que se caracterizan por el mayor grado de implicación del alumno en el procesamiento del *input*. El aprendiz, en este caso, no está discriminando entre dos opciones, sino que se involucra personalmente en los mensajes que se le ofrecen. No obstante, es obvio que un requisito para poder reaccionar o responder a ellos es, claramente, la *comprensión del input*, por lo que este tipo de práctica viene a afianzar el establecimiento de las relaciones forma-función. El aprendiente se ve implicado en una serie de tareas significativas: rellenar encuestas, mostrar acuerdo o desacuerdo, expresar opiniones y creencias, etc.

### 5.2.2 Actividades

#### Actividad I

El objetivo de esta actividad es discriminar, según la representación icónica que dota de significado a las frases, entre diferentes interpretaciones de enunciados que incluyen el ítem *se*; a saber, recíproca, reflexiva<sup>9</sup> o impersonal transitiva que

9 La interpretación reflexiva se da sólo en el ejemplo *El niño se mueve hacia delante*.

pueden lindar en algunos casos<sup>10</sup> con la interpretación medial o pasiva refleja. Se sugiere facilitar al alumno unas imágenes más grandes de los dos cuadros A y B para que puedan distinguir con más claridad los detalles distintivos del *input*.

Es importante asegurarnos de que el alumno no reciba ninguna otra pista (léxica, lógica o táctica) de modo que un solo ítem se corresponda con una sola imagen, o que la probabilidad de ocurrencia de hechos en una situación real lo guíe. Se trata de que dependan en exclusiva de la marca formal como rasgo distintivo entre las frases.

El *input* ha sido manipulado de manera que estas marcas formales resultan prominentes y pueden ser atendidas por los alumnos: la función sintáctica del primer nombre, la preposición *a* marca del OD y la (no) concordancia sujeto-verbo.

Las imágenes<sup>11</sup> dotan de significado a la forma y ayudan a la correcta asignación de la función semántica al primer nombre (agente o paciente). Las imágenes correspondientes a las formas impersonales han sido manipuladas de manera que el paciente resulte gráficamente más prominente, mientras que el agente impersonal quede parcial o totalmente desenfocado<sup>12</sup> u oculto<sup>13</sup>.

Toda la actividad tiene en cuenta las estrategias cognoscitivas del procesamiento gracias a la manipulación de los ejemplos que se dan en el *input* y empujan al alumno a discriminar correctamente entre funciones semánticas y sintácticas del primer nombre, aniquilando al mismo tiempo el posible arranque de la P3.

La actividad se enmarca en lo que VanPatten denomina actividades referenciales (*vid. supra*), en las que el alumno debe vincular un ítem concreto (en este caso, la forma con *se*), con su referente significativo (en este caso, la representación e interpretación icónica que ilustra el significado de cada ítem).



Figura 1: Dibujos correspondientes a actividades I y II.

10 El único ejemplo que permite la interpretación medial o pasiva refleja es *Se duermen los niños*, pero consideramos que la posibilidad de otras interpretaciones impersonales no deteriora la comprensión del *input* y permite que el alumno atribuya una interpretación impersonal al rol del agente frente a otras posibilidades erróneas que nacen como consecuencia de P3.

11 Las imágenes han sido adaptadas de TYLER, J., ROUND, G. (1989). *Picture puzzles*. Usborne Publishing. Traducción eslovena (1989): *Slikovni orehi*. Ljubljana. Cankarjeva založba. Se utiliza la imagen del cuadro de HENDRICK AVERCAMP, 1608-1609: *A Winter Scene with Skaters near a Castle*. Londres. National Gallery.

12 *Se mueve al niño*.

13 *Se observa a los niños con prismáticos*.

**Actividad 1.** Dos cuadros famosos fueron robados del Museo de Pasto. Se trata del cuadro del pintor barroco Domingo González y una representación moderna de este cuadro del pintor actual Gonzalo Domínguez.

¿Puedes ayudar a la policía a completar las descripciones de los cuadros robados para poder identificarlos?

Tienes que relacionar cada frase (b-j) con el cuadro correspondiente (A o B), fijándote en los detalles que diferencian un cuadro del otro.

	A	B
a) <b>Ejemplo:</b> Se observan los niños con prismáticos.		✓
b) Se observa a los niños con prismáticos.		
c) Se admiran las damas.		
d) Se admira a las damas.		
e) Se mueve al niño.		
f) El niño se mueve hacia adelante.		
g) Se pinta a los artistas del fondo.		
h) Se duerme a los niños.		
i) Se duermen los niños.		

## Actividad II

El objetivo de la actividad, que integra el *input* oral, es asignar roles sintácticos para poder identificar el agente de la acción. Para ello, se dirige la atención del alumno hacia la forma que ejerce de agente o bien, en los casos donde esta forma no se da explícitamente debido a la construcción impersonal, hacia la persona que ejerce de agente oculto o implícito. La focalización consiste en plantear al alumno la pregunta (*¿Quién está realizando la acción?*). Este tipo de manipulación externa sobre la percepción del alumno permite hacerle consciente de que en las frases impersonales el agente no aparece en posición principal de la frase, de modo que tendrá que superar la P3. El *input* proporcionado es oral; el docente lee las frases que el alumno debe procesar. Se deben hacer pausas largas entre las frases y proporcionar tiempo para el procesamiento de la información.

Como en el caso anterior, esta actividad se enmarca en la línea de la tipología de actividades referenciales que acabamos de presentar de acuerdo con la secuenciación aconsejada por VanPatten. El soporte gráfico sirve para procesar más adecuada y fácilmente el ítem expuesto en el *input* (i. e., el agente); por lo tanto, se aconseja que el alumno disponga de las fichas con imágenes grandes durante la realización de la actividad.

**Actividad 2.** Vas a escuchar una serie de frases. Fijándote en los detalles que distinguen los cuadros A y B, piensa a cuál de los dos cuadros corresponde cada frase (sólo se refiere a uno en cada caso) y quién está realizando la acción. **Responde a las preguntas b-e.**

El docente debe leer las siguientes frases:

- Se pregunta a los señores por el tiempo.
- Se canta a los niños.

- c) *Se saluda a los nobles.*
- d) *Se mira a la pareja noble.*
- e) *Se escribe la carta a la dama.*





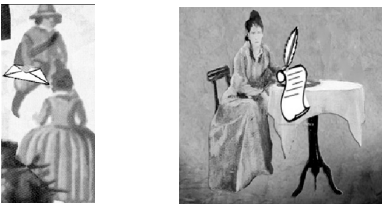
<p>a) <b>Ejemplo:</b> ¿Quién está preguntando?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> El señor.</li> <li><input type="checkbox"/> Los señores.</li> </ul>	
<p>b) ¿Quién está cantando?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> La madre.</li> <li><input type="checkbox"/> Los niños.</li> </ul>	
<p>c) ¿Quién está saludando?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> El campesino.</li> <li><input type="checkbox"/> Los nobles se están saludando entre sí mismos.</li> </ul>	
<p>d) ¿Quién está mirando?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> El hombre de rojo.</li> <li><input type="checkbox"/> Los nobles a sí mismos en el espejo.</li> </ul>	
<p>e) ¿Quién está escribiendo la carta?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> El señor.</li> <li><input type="checkbox"/> La dama.</li> </ul>	

Figura 2: Dibujo correspondiente a la actividad 2.

### Actividad III

El *input* proporcionado al alumno en esta actividad consiste en un texto de estilo periodístico más largo que en las actividades anteriores. Siguiendo la tipología de actividades referenciales, las formas objeto de atención se corresponden con un sólo referente (los titulares de las noticias que se asignan al interpretar las formas en el contexto). La marca formal que resulta significativa está resaltada gráficamente para dirigir la atención del alumno. Se combina aquí el *input* estructurado con otro procedimiento de atención a la forma que recibe el nombre de «realce del *input*» (*input enhancement*, Sharwood Smith, 1993 en Cadierno, 2010: 9; Williams y Doughty, 1999: 17-18). Se hace uso en esta actividad del relieve gráfico para poder encaminar la atención del alumno hacia el ítem objeto de instrucción en un contexto que, por su extensión, puede ocasionar la dispersión de los recursos atencionales de los alumnos.

**Actividad 3.** *Las noticias de los periódicos que informan sobre el robo, son muy diferentes. Abajo encontrarás dos. Empareja las noticias con el mejor titular (A o B) para cada una.*

*Noticia 1.*

**J.P.S./ Madrid.** Tras el robo de los cuadros de Domingo González y Gonzalo Domínguez el lunes pasado, la policía encuentra en el cajón del escritorio de los responsables del Museo una misteriosa carta anónima. Según el contenido de la carta, **se ofrecía a** los ladrones 600 millones de dólares. **Se imputa la culpa a** los responsables del museo que querían vender los cuadros en el mercado negro a un precio superior. Ayer **se entregó a** los responsables a la policía

*Noticia 2.*

**P.R.C./ Madrid.** Tras el robo de los cuadros de Domingo González y Gonzalo Domínguez el lunes pasado, la policía encuentra en el cajón del escritorio de los responsables del Museo una misteriosa carta anónima. Según el contenido de la carta, **se ofrecía a** los responsables del Museo 600 millones de dólares por dejar que robaran los cuadros. Luego los ladrones querían vender los cuadros en el mercado negro a un precio superior. Los responsables del museo **se imputan la culpa y se entregaron** ayer a la policía.

*Titular A.* **LOS RESPONSABLES DEL MUSEO SE ENTREGAN A LA POLICÍA TRAS DESCUBRIRSE QUE ERAN LOS CULPABLES DEL ROBO**

*Titular B.* **LOS RESPONSABLES DEL MUSEO SON DETENIDOS TRAS DESCUBRIRSE QUE ERAN LOS CULPABLES DEL ROBO**

### Actividad IV

El objetivo central de la actividad es el procesamiento significativo de la forma objeto de atención. El *input* está manipulado deliberadamente para que el alumno dependa sólo de los patrones gramaticales (preposición *a* marca del CD de persona y concordancia) para una correcta asignación sintáctica y semántica del primer nombre, ya que el alumno tiende a depender de la estrategia universal del orden (P3) para asignar el sujeto e ignora otras funciones que puedan ejercer los sintagmas nominales en estas construcciones.

Las actividades afectivas, a diferencia de las referenciales, se caracterizan por el grado de implicación emocional del alumno en el procesamiento del *input*. En las actividades afectivas el objeto central sigue siendo la comprensión correcta de la frase y, sobre todo, la marca formal portadora del significado. El alumno debe comprender el *input* (las afirmaciones sobre diferentes tipos de prensa según el canal de divulgación – online o en papel) para poder reaccionar libre y adecuadamente sobre ello (contrastando opiniones de pareja).

El hecho de que haya una respuesta abierta y de que el alumno se vea involucrado en un verdadero intercambio comunicativo en una situación verosímil supone un aspecto de enorme relevancia de la *instrucción de input estructurado* para una enseñanza comunicativa de la lengua.

**Actividad IV.** *Marca si estás de acuerdo con las afirmaciones sobre la prensa escrita y digital. Comparte tu opinión con el/la compañero/a.*

*Estoy de acuerdo / no estoy de acuerdo:*

- **Se manipula a los lectores.**
- **Se les ofrece a los lectores demasiado contenido de cotilleo y de deporte.**
- **Se incluye demasiada publicidad.**
- **A los lectores no se les mantiene al día.** *Las redes sociales, por ejemplo, publican las últimas noticias con más rapidez.*
- **No se deja a los lectores intervenir en el contenido de los artículos.**
- **Se desestima a los lectores de la prensa digital.** *Las noticias en la red suelen ser de muy mala calidad.*
- **No se deja a los jóvenes lectores acceder a la prensa.** *Los estudiantes no pueden permitirse el lujo de comprar los periódicos todos los días.*

## 6 INVESTIGACIÓN EMPÍRICA. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

### 6.1 Contexto educativo de los grupos investigados

Los estudiantes de segundo año de Filología Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de Liubliana fueron aleatoriamente asignados a formar parte en uno de los dos grupos experimentales. Todos los sujetos tenían esloveno como L1 y fueron expuestos a las mismas condiciones durante el experimento. Cada uno de los grupos recibió el mismo cuestionario y el *pretest* para determinar las variables relacionadas con el contexto educativo y los pre-conocimientos del sistema formal del español<sup>14</sup>.

### 6.2 Resultados

Según el resultado del *pretest*, los dos grupos mostraron cierto equilibrio en cuanto al grado de conocimientos previos sobre la forma, consiguiendo un promedio de 45,6% de aciertos (grupo de análisis) y el 49,4% de aciertos (grupo de referencia). Se consideró de especial importancia equilibrar los dos grupos antes del experimento para poder considerar fiable la hipótesis de que la diferencia que se

<sup>14</sup> El porcentaje de sujetos con el nivel de competencia gramatical B2 según el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa: 2001) fue ligeramente más alto en el grupo de análisis (87,5%) que en el grupo de referencia (61,5%).

comprobara entre ellos tras el experimento se debiera únicamente a la variable alterada (en nuestro caso, el tipo de instrucción gramatical recibida). De este modo, se descartaron previamente todas las variables que pudiesen incidir en el resultado (pre-conocimientos del español y de otras lenguas románicas, familiaridad con el tipo de instrucción o pruebas cerradas como el examen de español dentro de la batería de exámenes de selectividad, diferencias de edad, etc.)

En cuanto a análisis de errores, podemos mencionar un porcentaje considerable de ambos grupos (entre 12,5% y 46,5%) que han manifestado errores relacionados con la estrategia universal de P3:

- Falsa asignación del sujeto-agente al primer nombre. P. ej.: *Mucha gente admira a las personas con experiencia.* → \**Se admiran las personas con experiencia.*
  - Falsa asignación del CD-paciente de persona, omisión de la preposición *a* marca del CD
- P. ej.: *Alguien denunció al vecino del cuarto por la violencia.* → \* *Se denunció el vecino del cuarto por la violencia.*
- Sustitución del papel del agente por otras marcas gramaticales (el pronombre del CD) o léxicas.
- P. ej.: *Criticaron mucho al entrenador.* → \**Se lo criticaron.*
- Dificultades en prescindir del agente de la oración; transposición errónea de la estructura de pasiva perifrástica a la impersonal.
- P. ej.: *Todo el mundo dio la bienvenida a los participantes del congreso.* → \**Se dio la bienvenida a los participantes del congreso por todo el mundo.*

Los resultados del *post test*, llevado a cabo en los dos grupos experimentales, mostraron interesantes evidencias a favor de la eficacia del modelo de *input* estructurado. Los resultados fueron muy divergentes: el grupo de análisis dio un mayor rendimiento en el *post test* con un promedio de 96,6% aciertos, frente al grupo de referencia (el «tradicional»), que consiguió un promedio de 81,8% aciertos. Los sujetos del grupo de análisis mostraron un mayor progreso en el nivel de adquisición de conocimientos gramaticales, aumentando el resultado del *pretest* a un 51%, frente al grupo de referencia cuyo resultado mejoró en un 32%. Asimismo, el mayor número de sujetos con buenos resultados en la resolución de las tareas se situó en el grupo de análisis 77,8% frente a 42,9% en el grupo de referencia.

La aparición de errores de todo tipo fue también menos frecuente en el grupo que recibió instrucción basada en el procesamiento, con un grado especialmente bajo de errores sintácticos relacionados con las estrategias cognitivas del aprendiente.

## 7 CONCLUSIONES

El análisis empírico ha demostrado que las construcciones impersonales con *se* son susceptibles a todos los efectos de una instrucción basada en *input estructurado*, dirigida especialmente a optimizar estrategias poco acertadas (P3 y la simplificación) que, como se ha comprobado en la investigación, figuran entre los principales factores de dificultad en el procesamiento de las estructuras sintácticas en cuestión. El rendimiento didáctico en el aula de *input* estructurado ha sido mucho más eficaz que el de la instrucción tradicional en términos de progreso, nivel de asimilación de la forma y eficiencia para erradicar los errores sintácticos y de interpretación.



Por otro lado, el tratamiento pedagógico propuesto muestra una mayor sintonía con las últimas tendencias en la enseñanza de idiomas, que abogan por una metodología basada en el aprendiente y en la atención a los procesos psicolingüísticos que se aplican durante la adquisición. Todo ello sin olvidar los principios básicos del enfoque comunicativo aplicado al ámbito de la gramática, que promueve el descubrimiento del valor comunicativo de los ítems en el marco del discurso real, incorporando así las ventajas pedagógicas de una enseñanza de gramática de corte cognitivista para facilitar a través de la **comprensión** de aspectos formales, el proceso de enseñanza y aprendizaje de construcciones sintácticas complejas del español.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO RAYA, R./A.CASTAÑEDA (1995, 2011, edición revisada y ampliada) *Gramática básica del estudiante del español*. Barcelona: Difusión. 87-102.
- ALONSO RAYA, R. (1999) «La gramática en el aula de E/LE». En: Documentos de Español Actual 1 (En torno al español como lengua extranjera): 33-46.
- ALONSO RAYA, R. (2004) «Procesamiento del input y actividades gramaticales», en redELE, núm. 0, marzo. <http://www.sgci.mepsyd.es/redele/revista/alonso.htm>
- ALONSO RAYA, R./P. MARTÍNEZ GILA (2006) «Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input.» en Mosaico, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, vol.18, diciembre, 25-26. <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico 18>
- ANDERSON, J. R. (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- BARALO OTTONELLO, M. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- BARALO OTTONELLO, M. (2004) «La interlengua del hablante no nativo» en J. SÁNCHEZ LOBATO, e I. SANTOS GARGALLO (eds). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 369-390.
- BOROBIO, V./R. PALENCIA (2011) *Gramática de uso del español. C1-C2*. Madrid. Ediciones SM. 48-51.
- BOSQUE, I./V. DEMONTE (ed.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo II. 1631-1722.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997) *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método Ediciones.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004) «Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español», en Mosaico 14, Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, núm. 14, diciembre, 7-11. [www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico14](http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico14)
- CASTAÑEDA CASTRO, A./E. MELGUIZO MORENO (2006) «Quieran dormirlo, se ha dormido, está durmiendo Gramática Cognitiva para la presentación de los usos de *se* en clase de ELE.» en Mosaico, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, vol.18, diciembre, 13-20. <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico 18>.

- CASTAÑEDA CASTRO, A./R. ALONSO RAYA (2009) «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática y a la enseñanza de español/LE», en MarcoELE, núm. 8, enero-junio. <http://marcoele.com/descargas/alonso.raya-casta%C3%B1eda.pdf>
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2011) «Gramática cognitiva para contenidos de nivel avanzado.» (Conferencia inédita). Viena: Instituto Cervantes.
- CHAMORRO, M<sup>a</sup>.D. et al. (1995) *Abanico. Curso avanzado de español como lengua extranjera*. Barcelona: Difusión.
- CONSEJO DE EUROPA (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- CORPAS, J./A.GERMENDÍA (2007) *Aula Internacional 4*. Curso de Español. Barcelona. Difusión. 39-48, 124-127, 201.
- DOUGHTY, C./ J. WILLIAMS (eds.) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2002) *Análisis sintáctico*. Madrid: Ediciones SM.
- HULSTIJN, J./R. DE GRAAFF (1994) «Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge?» En: J. HULSTIJN, y R. SCHMIDT (eds). *Consciousness in Second Language Learning: AILA Review*, Vol II, 97-112.
- INSTITUTO CERVANTES (2007a) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1, A2*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2007b) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1, B2*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2007c) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. C1, C2*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- KRASHEN, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LAKOFF, G./M. JOHNSON (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- LANGACKER, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume I. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, R. W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume II. Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press.
- MALDONADO, R. (1999) *A media voz. Problemas conceptuales con el clítico se*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MARKIČ, J./B. PIHLER (2008) *Španska slovnica po naše*. Cankarjeva založba. Ljubljana.
- MATTE BON, F. (1992a) *Gramática comunicativa del español*. Tomo I: De la lengua a la idea. Madrid: Edelsa. 41-46.
- MATTE BON, F. (1992b) *Gramática comunicativa del español*. Tomo II: De la idea a la lengua. Madrid: Edelsa.
- McLAUGHLIN, B. (1987) *Theories of second-language learning*. Londres: Edward Arnold.
- MENDIKOETXEA, A. (1999) «Construcciones con se: medias, pasivas e impersonales» en I. BOSQUE, y V. DEMONTE (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. vol. 2. Real Academia Española / Espasa Calpe. Madrid, 1631-1722.
- MORENO GARCÍA, C. (2001). *Temas de gramática*. Madrid: SGEL.

- O'MALLEY, M. - CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010) *Nueva Gramática de la Lengua Española: Manual*. Madrid: Espasa-Calpe. 741, 782-784.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004) «El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo» en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 391-410.
- SELINKER, L. (1972) «Interlanguage.» En: *IRAL*, 3: 209-31.
- SHARWOOD SMITH, M. (1993) «Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases». En: *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, núm. 2: 165-179.
- THORNBURY, S. (2005) *Uncovering Grammar*. Cambridge: Macmillan.
- TYLER, J./G. ROUND (1989) *Picture puzzles*. Usborne Publishing. Traducción al esloveno: *Slikovni orehi*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- VANPATTEN, B. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction*. Ablex Publishing Corporation. Norwood. New Jersey.
- VANPATTEN, B. (2002) «Processing Instruction: An Update». En: *Language Learning*, 52: 755-803.
- VANPATTEN, B. (2003) *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Boston: McGraw Hill.
- VÁZQUEZ, R., et. al (2007) *Prisma Avanza B2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen. 18-19.

## POVZETEK

### **Neosebne skladenjske strukture z morfemom *se* v španščini in njihovo poučevanje v pristopu *focus on form* oz. poudarek na obliki**

V prispevku obravnavamo možnosti poučevanja neosebne skladenjskih struktur z morfemom *se* v španskem jeziku in širše tudi drugih skladenjskih oblik španskega slovnicega sistema preko metodologije *procesiranja vnosa* (*input processing*, VanPatten, 1996), ki temelji na praktičnih izhodiščih kognitivne slovnice (*Cognitive Grammar*, Langacker, 1987) ter pristopa »poudarek na obliki« (*focus on form*, Doughty in Williams, 1998). Eksplicitno poučevanje slovnice preko dejavnega procesiranja vnosa se dokazuje kot didaktična možnost, ki pozitivno vpliva na zmanjševanje oz. odpravljanje pogostih napak v procesu prisvajanja omenjene strukture pri študentih z visokim znanjem španščine oz. pri slovenskih študentih španskega jezika.

V praktičnem delu prispevka predstavimo alternativni didaktični model vaj zasnovan na *dejavnem razumevanju - procesiranju vnosa*, ter ga v empirični raziskavi vrednotimo z vidika pedagoškega potenciala ter primerjave z uveljavljenimi tradicionalnimi modeli poučevanja španske slovnice. Izhajamo iz predpostavke, da predstavlja prikazani model številne didaktične prednosti (1) ujemanje z univerzalnimi spoznavnimi procesi, ki potekajo pri prisvajanju slovnice oblik v tujem jeziku, (2) usklajenost s spoznavnimi potrebami subjektov, (3) učinkovitejši pristop k praktični obravnavi zapletenejših skladenjskih struktur pri poučevanju španske slovnice na višjih ravneh, ter (4) skladnost s sodobnimi smernicami poučevanja španskega jezikovnega sistema (zlasti komunikacijski pristop ter na *učenca osredinjeno poučevanje*).

**Ključne besede:** poučevanje španske slovnice, kognitivna slovnica, poudarek na obliki (*focus on form*), procesiranje vnosa (*input processing*), neosebne skladenjske oblike z morfemom *se* v španščini.

## ABSTRACT

**The Spanish Impersonal *se* Constructions and *Focus on Form* as a Didactic Approach to this Syntax Structure in Spanish**

The article deals with the *input processing* methodology potential (VanPatten, 1996), based on the principles of the Cognitive Grammar and *focus on form* oriented instruction as an alternative approach to understanding and teaching impersonal syntax structures with clitic *se* and other complex syntax features of the Spanish Language. Explicit grammar instruction involving student's active processing of the *input* is considered in this investigation as a plausible approach to a better and more straightforward acquisition of formal grammatical features, reducing positively the quantity of the common mistakes in the process of the acquisition within the advanced learners of Spanish (such as Slovene Graduate Students in the Hispanic Linguistics, assigned to take part in this investigation).

Applying the empiric means of research based on the model of the custom-made *input processing* grammar activities, the article sets out a number of arguments in favour of a major didactic value and teachability of the described methodology: (1) its consonance with the universal cognitive processes activated during the acquisition, (2) a better adequacy to meeting student's cognitive needs, (3) an alternative for improving the ways complex syntactic forms in Spanish have been dealt with up till now on Advanced Levels and, lastly, (4) its compatibility with the contemporary methods and trends in Didactics of Spanish Grammar, such as communicative approach and *student-centred learning*.

**Key words:** Teaching Spanish Grammar, Cognitive Grammar, *focus on form*, *input processing*, impersonal structures in Spanish Syntax with clitic *se*.

## RESUMEN

**Construcciones impersonales con *se* en español y su tratamiento didáctico desde una perspectiva de *focus on form* o la atención a la forma**

En el artículo se aplican algunos conceptos del tratamiento gramatical basado en el *procesamiento de input* de VanPatten (1996), los principios de la gramática cognitiva (Langacker, 1987) y la instrucción explícita centrada en la *atención a la forma* (*focus on form*, Doughty and Williams, 1998) para abordar las construcciones impersonales transitivas con *se*. Se parte de la hipótesis de que un modelo pedagógico que implique el procesamiento activo del *input* podría ofrecer una herramienta idónea para facilitar la adquisición de la forma objeto y minimizar los errores de estudiantes universitarios eslovenos durante el aprendizaje del sistema formal castellano. Para defender dicha aproximación didáctica, se crea un modelo práctico de actividades de *procesamiento de input* y se lo somete a una investigación empírica. En función de hipótesis de partida se evalúan las siguientes ventajas del modelo propuesto: su capacidad para (1) acercarse al modo en que el aprendiz procesa la información gramatical; (2) sintonizar con sus necesidades cognitivas; (3) operativizar la instrucción gramatical en la presentación de formas sintácticas complejas en niveles avanzados y (4) compatibilizar con las últimas tendencias en la didáctica de gramática de español como lengua extranjera (la enseñanza comunicativa y el *enfoque orientado a las necesidades del alumno*).

**Palabras clave:** enseñanza de la gramática española, gramática cognitiva, atención a la forma, procesamiento de input, construcciones impersonales con *se* en español.