LOS EFECTOS DE LA INSTRUCCIÓN FORMAL SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS GRAMATICALES

J. ZANÓN, M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA, A. PASTOR

1. Introducción.

La enseñanza de la gramática en los últimos años ha experimentado una gran revisión [Gómez del Estal y Zanón, en este volumen]. Las tareas de concienciación formal [Ellis 1990 y 1993; Fotos y Ellis 1991; Rutherford 1987; Sharwood-Smith 1981; Gómez del Estal y Zanón, 1995 y 1996] representan un importante cambio de perspectiva. Podemos definir las tareas formales como actividades o ejercicios diseñados para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal que, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirán hacia la observación de una parte del sistema o incluso hacia el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta. En el ámbito anglosajón se han realizado ya algunas investigaciones [Fotos 1993; Ellis 1993] que pretenden verificar la rentabilidad didáctica del modelo.

2. La investigación.

En este trabajo presentamos una investigación realizada en el Instituto Cervantes de Rabat durante el curso 1993-94. Se diseñaron dos unidades didácticas idénticas a excepción de las actividades utilizadas para tratar los contenidos gramaticales. Estas unidades fueron empleadas con dos grupos de falsos principiantes, al que se añadió un tercer grupo de control para fiabilizar las pruebas, que no recibió ningún tipo de tratamiento de los contenidos gramaticales objeto de la investigación.

El objetivo de la investigación era comprobar las siguientes hipótesis:

- Los alumnos que trabajan con Tareas Formales *aprenden más* en términos relativos.
- Los alumnos que trabajan con Tareas Formales *memorizan mejor* los contenidos, es decir, su retención a medio/largo plazo es mayor.
- Los alumnos que trabajan con Tareas Formales son más capaces de analizar *nuevos contenidos gramaticales.*

ASELE. Actas V (1994). J. ZANÓN, M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA y A....
Centro Virtual Cervantes

3. La Unidad Didáctica.

Para alcanzar el Objetivo General se diseñó una Unidad Didáctica de tipo experimental, cuyo objetivo final era la factura de unos recortables de diversas construcciones por parte de los alumnos. Para completar este trabajo, los alumnos necesitaban satisfacer varias necesidades comunicativas, traducibles en contenidos formales. Esas necesidades y esos contenidos son los siguientes:

1. Comprensión de textos de tipo explicativo con las actividades a seguir a fin de alcanzar un determinado objetivo. Se trataba de las Instrucciones que incluían dichos recortables, y que actúaban como guía del trabajo. El contenido formal correspondiente es el imperativo, centrado en sus terminaciones en relación con la persona gramatical.

2. Petición de objetos y acciones a otros. El material necesario para la factura de los recortables se repartió de tal manera que ningún grupo disponía de todos los útiles, con lo que debían pedir a sus compañeros lo que les faltaba. El contenido formal correspondiente se traduce en tres grandes tipos de frases: a. *¿Puedes darme las tijeras?,* b. *¿Me das las tijeras?* y c. *Dame las tijeras,* con sus respectivas estructuras y diferentes restricciones pragmáticas.

3. Empleo de referencias a personas y objetos ya mencionados o no en el contexto. Como consecuencia de la recreación de un contexto pragmático unívoco (un grupo de personas trabajando con objetivos muy similares y con los mismos materiales), se genera un ámbito discursivo concreto, con consecuencias lingüísticas como el empleo frecuente de pronombres. El contenido formal es el subsistema pronominal de los complementos directos e indirectos, en todas sus variaciones, así como su distribución en la frase.

Determinados los contenidos formales que debían trabajarse durante la Unidad Didáctica, se diseñaron tres Tareas Formales, una para cada uno de ellos, tareas que presentaban las siguientes características:

a. Reparto de la información entre los alumnos, de forma que la *comunicación* es un elemento imprescindible para culminar la Tarea Formal.
b. Autodescubrimiento de dichos contenidos.
c. Formulación personalizada de esos contenidos, evitando el problema de la terminología gramatical.

Asimismo se realizó una revisión de los métodos comunicativos existentes en el mercado, a fin de encontrar los apartados que se ocupaban de tales contenidos. Tras esto, se seleccionaron aquéllos donde se trataban dichos conteni-

ASELE. Actas V (1994). J. ZANÓN, M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA y A....
Centro Virtual Cervantes

dos de manera más clara y pertinente. De esta manera se contaba con dos tipos de material didáctico para idénticos contenidos:

- Una batería de Tareas Formales (ver ejemplo en el Anexo I).
- Una selección de esquemas, cuadros y ejercicios extraídos de diversos métodos.

Gracias a este material y al Esquema de la Unidad de los Recortables de Casas, se trazaron dos Planes Generales que iban a seguir dos clases del nivel Inicial, cuya única diferencia era la manera de presentar los contenidos formales. El objetivo había sido crear dos contextos idénticos para *poder analizar significativamente* las repercusiones de la diferencia en la manera de trabajar los contenidos formales. Se estableció, asimismo, un Grupo de Control, que no recibiría ningún tipo de tratamiento, al que le serían pasados todas las pruebas, con el fin de medir también las repercusiones estadísticas de dichas pruebas y poder así minimizar su influencia.

4. Instrumentos de análisis.

A fin de comprobar cada una de las hipótesis arriba mencionadas, se ideó una serie de instrumentos de análisis, mayoritariamente cuantitativos, pero también con variables cualitativas. Veamos cada una de las hipótesis y sus instrumentos de medición:

- Los alumnos que trabajan con Tareas Formales **aprenden más** en términos relativos.

Para medir esta variable se pasó a los dos Grupos Experimentales y al Grupo de Control un *PRETEST* para determinar sus conocimientos previos sobre los contenidos a trabajar durante la unidad. Gracias a este *Pretest* se pudo obtener una nota numérica sobre un determinado total, tanto para cada uno de los alumnos como para la clase entera. Una vez completada la Unidad Didáctica se les pasó a los mismos grupos un *TEST* con el fin de medir el aumento de conocimiento sobre los contenidos formales que nos marcamos como objetivo. Así pues, la validez de esta hipótesis quedaba registrada en las diferencias entre los *PRETEST* y los *TEST* de ambos grupos.

- Los alumnos que trabajan con Tareas Formales **memorizan mejor** los contenidos, es decir, su retención a medio/largo plazo es mayor.

ASELE. Actas V (1994). J. ZANÓN, M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA y A....
Centro Virtual Cervantes

Un mes después de realizado el *TEST*, se realizó un *POSTEST*, a partir de los mismos contenidos que el *PRETEST* y el *TEST*, con el fin de medir en términos absolutos el nivel de aprendizaje a medio/largo plazo.

- Los alumnos que trabajan con Tareas Formales son más capaces de analizar **nuevos contenidos gramaticales.**

Al ser ésta una variable cualitativa y cuantitativa (*cómo almacenan los contenidos ambos grupos*), hay que evaluarla a través de una prueba de respuesta abierta. Para evitar cualquier tipo de complejidad lingüística, en cuanto a formulación, terminología, etc., se diseñó una prueba en la que, partiendo de una serie de ejemplos correspondientes a los nuevos contenidos, se le pregunta al alumno por lo que sabe respecto a su funcionamiento interno.

5. Calendario del experimento.

A continuación exponemos el calendario del experimento, en el que aparecen reflejadas todos los *tests* y pruebas realizadas a los tres grupos objeto de observación:

1ª semana	2ª y 3ª sem.	4ª semana	5ª semana	6ª semana	7ª semana
PRETEST	Tratamiento	*TEST*	Prueba de N. Contenidos	Prueba de C. Explícito	*POSTEST*

6. Resultados.

Los resultados de la investigación pueden exponerse en dos apartados: a) Cuantitativos, y b) Cualitativos. De los primeros extraemos conclusiones sobre la diferencia en el nivel de adquisición de los contenidos gramaticales. Y de los segundos, indicaciones sobre cómo adquiere dichos contenidos cada grupo de alumnos. El Grupo A recibió Tareas Formales, el Grupo B recibió enseñanza tradicional de los contenidos gramaticales. El Grupo C no recibió ningún tipo de tratamiento.

7. Datos cuantitativos.

El CUADRO A contiene los resultados obtenidos por el total de sujetos de la investigación. El análisis de las diferencias entre *Pretest*, *Test* y *Postest* muestra las siguientes diferencias:

ASELE. Actas V (1994). J. ZANÓN, M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA y A....
Centro Virtual Cervantes

- El Grupo de Tareas Formales (A), experimenta un aumento global de rendimiento en la Prueba de Contenidos Gramaticales de un 23,5%, de *Pretest* a *Postest*.
- El Grupo de Enseñanza Tradicional experimenta un aumento global de rendimiento en la Prueba de Contenidos Gramaticales de un 13,35%, de *Pretest* a *Postest*.
- El Grupo de Control experimenta un aumento parcial de rendimiento en la Prueba de Contenidos Gramaticales de un 3,1%, de *Pretest* a *Test*.

CUADRO A	*PRETEST*	*TEST*	*POSTEST*
GRUPO A	n=17 x=10	n=9 x=15.11	n=12 x=16.58
GRUPO B	n=14 x=11.57	n=10 x=14.2	n=13 x=15.31
GRUPO C	n=9 x=13.22	n=9 x=14.1	

(n = nº de alumnos. x = puntuación)

El CUADRO B contiene los resultados obtenidos sólo por aquellos sujetos que participaron en las tres Pruebas de Contenidos Gramaticales. El análisis de las diferencias entre *Pretest*, *Test* y *Postest* muestra las siguientes diferencias:

- Los sujetos del Grupo de Tareas Formales (A), experimentan un aumento global de rendimiento en la Prueba de Contenidos Gramaticales de un 26%, de *Pretest* a *Postest*.
- Los sujetos del Grupo de Enseñanza Tradicional experimentan un aumento global de rendimiento en la Prueba de Contenidos Gramaticales de un 14,28%, de *Pretest* a *Postest*.

CUADRO B	*PRETEST*	*TEST*	*POSTEST*
GRUPO A	n=7 x=10.71	n=7 x=14.57	n=7 x=18
GRUPO B	n=10 x=12.3	n=10 x=14.2	n=10 x=16.3

8. Datos cualitativos.

En el CUADRO C se presentan los resultados de la Prueba de Nuevos Contenidos. El objetivo de la Prueba era comprobar si los sujetos eran capaces de extrapolar los procesos de reflexión (estrategias formales) utilizados para la realización de las Tareas, a nuevos contenidos gramaticales. Para ello se les pasó una prueba con ítems gramaticales que no conocían pero que podían

ASELE. Actas V (1994). J. ZANÓN, M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA y A....
Centro Virtual Cervantes

resolver utilizando dichas estrategias formales. Además se incluyó una pregunta abierta sobre la regla gramatical que regía el funcionamiento de uno de esos ítems nuevos. Ambos grupos puntuaron sin apenas diferencia en la Prueba Cuantitativa:

- El Grupo de Tareas Formales (A) obtuvo una puntuación de 23,66/27.
- El Grupo de Enseñanza Tradicional (B) obtuvo una puntuación de 21,7/27.
- La formulación de la regla gramatical fue realizada correctamente por 11 individuos del Grupo A y por 5 individuos del Grupo B.

CUADRO C	ÍTEMS	REGLA
GRUPO A	n=12 x=23.66	n=12 11
GRUPO B	n=13 x=21.7	n=13 5

9. Conclusiones.

Si bien la dimensión modesta de esta investigación hace que sus datos sólo sirvan como indicación de unas posibles conclusiones, podemos extraer algunas reflexiones a partir de dichos datos.

Hipótesis 1:

- Los alumnos que trabajan con Tareas Formales *aprenden más* en términos relativos.

Efectivamente, los resultados muestran un superior incremento en el aprendizaje de los contenidos gramaticales del Grupo de Tareas Formales respecto del otro. La diferencia de incremento es del 10.15% para los resultados globales y del 11.72% para los resultados de los sujetos que participaron en las tres pruebas. Aunque la diferencia no es exagerada, parece claro que en ambos grupos se produce incremento de aprendizaje, aunque la afirmación de que los alumnos aprenden más con Tareas Formales debería contrastarse con más sujetos.

Hipótesis 2:

- Los alumnos que trabajan con Tareas Formales *memorizan mejor* los contenidos, es decir, su retención a medio/largo plazo es mayor.

ASELE. Actas V (1994). J. ZANÓN, M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA y A....
Centro Virtual Cervantes

Los datos de que disponemos no permiten concluir que haya una diferencia en la memorización de los contenidos gramaticales, si bien parece claro que ambos grupos experimentaron un ligero aumento entre *Test* y *Postest*.

Hipótesis 3:

- Los alumnos que trabajan con Tareas Formales son más capaces de analizar *nuevos contenidos gramaticales.*

Los resultados de la Prueba de Nuevos Contenidos muestran que ambos grupos son capaces de resolver los ítems de manera semejante. Sin embargo, parece que el grupo de Tareas Formales presenta una mayor capacidad de análisis y formulación de reglas gramaticales sobre aspectos nuevos, ya que once de los doce alumnos demuestran poseer estrategias de análisis del *input* gramatical y formulación correcta de la regla. Estas cifras, en el caso del Grupo B, se reducen a cinco alumnos de trece. Esto quiere decir que, si bien es cierto que ambos grupos aprenden los contenidos, el Grupo de Tareas Formales demuestra haber aprendido de manera cualitativamente diferente. Esta primera conclusión, a falta de investigaciones más decisivas, permite hipotetizar la presencia en los alumnos que han trabajado con Tareas Formales de un conjunto de estrategias de aprendizaje de la gramática, denominadas *formales*. Esta idea supone presumir que el trabajo con Tareas Formales desarrolla la capacidad de análisis, formulación y reformulación de fenómenos gramaticales por parte de los alumnos.

10. Las Tareas Formales como material didáctico.

Dentro de un marco general del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, podemos señalar que las Tareas Formales aportan cuatro tipos de valores:

1. Valor educativo. Al ser la observación y el autodescubrimiento los mecanismos de trabajo en el aula, las tareas formales aportan una dimensión claramente educativa a todo el proceso.

2. Valor comunicativo. Las tareas formales incorporan la comunicación como uno de los ejes principales de su resolución. De esta manera, solventamos la incoherencia anterior entre una concepción comunicativa del lenguaje y una metodología estructural de la gramática.

3. Valor gramatical. Las tareas formales hacen pasar al alumno por procesos de análisis, reflexión y reestructuración de aspectos gramaticales, despertando así la necesidad de entender el funcionamiento gramatical de la L2.

ASELE. Actas V (1994). J. ZANÓN, M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA y A....
Centro Virtual Cervantes

4. Valor de aprendizaje autónomo. Las tareas formales desarrollan estrategias psicolingüísticas de aprendizaje de la gramática, capacitando al alumno para enfrentarse autónomamente, y con éxito, con otros contenidos gramaticales.

Anexo I: ¡Bebe y deja beber!

TAREA 1

Este texto son las instrucciones para construir una de las casas. Léelo atentamente:

Aquí tienes el recortable de la casa: ábrelo. Marca las líneas punteadas y dobla las pestañas. Pídele a tu compañero las tijeras (¡oye, dame las tijeras!). Corta el tejado. Después, coge la figura 1 y pégala sobre la figura 2, como se indica en el dibujo. Añade el tejado a la figura 2.

En el texto aparecen una serie de formas verbales: ¿para qué sirven?

PARA...

TAREA 2

Aquí tienes dos cajas, una para los verbos terminados en *-ar,* y otra para los verbos terminados en *-er* e *-ir.* Coloca las formas del texto de la TAREA 1 en su caja correspondiente.

Verbos en -AR	Verbos en -ER/-IR

ASELE. Actas V (1994). J. ZANÓN, M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA y A....
Centro Virtual Cervantes

•¿A qué persona se refieren estas formas verbales?

YO TÚ USTED ÉL NOSOTROS VOSOTROS USTEDES ELLOS

• Esta forma es igual que otra forma que ya conoces: ¿cuál es?.

TAREA 3

Aquí tiene las instrucciones para construir una de las casas. Léalo atentamente:

Aquí tiene el recortable de la casa: ábralo. Marque las líneas punteadas y doble las pestañas. Pídale a su compañero las tijeras (¡oiga, deme las tijeras!). Corte el tejado. Después, coja la figura 1 y péguela sobre la figura 2, como se indica en el dibujo. Añada el tejado a la figura 2.

TAREA 4

Ahora coloca las formas verbales de este texto como has hecho en la TAREA 2:

Verbos en -AR	Verbos en -ER/-IR

•¿A qué persona se refieren estas formas verbales?

YO TU USTED EL NOSOTROS VOSOTROS USTEDES ELLOS

ASELE. Actas V (1994). J. ZANÓN, M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA y A....

Centro Virtual Cervantes

TAREA 5

Ahora vamos a intentar sacar una regla. Escribe aquí todas las formas:

-AR	TU	USTED	*-ER/-IR*	TU	USTED

TAREA 6

Intenta dar un nombre a esta nueva forma verbal que acabas de aprender:

LA REGLA:

- Verbos en *-AR:*
  FORMA TU:
  FORMA USTED:

- Verbos en *-ER/-IR:*
  FORMA TU:
  FORMA USTED:

BIBLIOGRAFÍA.

ELLIS, R., 1990, *Instructed Second Language Learning,* Oxford, Basil Blackwell.

ELLIS, R., 1993, "The Structural Syllabus and Second Language Acquisition", *TESOL Quarterly,* 27 (1), págs. 91-113.

FOTOS, S., 1993, "Conciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction", *Applied Linguistics,* 14 (4), págs. 385-407.

FOTOS, S. & R. ELLIS, 1991, "Communicating about grammar: a task-based approach", *TESOL Quarterly,* 25(4), págs. 605-628.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. Y J. ZANÓN, 1996, "Tareas para la enseñanza de la gramática en la clase de español como lengua extranjera", en Zanón (ed.), 1996.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. Y J. ZANÓN, 1995, "G de Gramática", 1995, Barcelona, Difusión.

MCLAUGHLIN, B., 1990, "Reestructuring", *Applied Linguistics,* 11, págs. 113-128.

ASELE. Actas V (1994). J. ZANÓN, M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA y A....
Centro Virtual Cervantes

RUTHERFORD, W., 1987, *Second Language Grammar: Learning an Teaching*, London, Longman.

SHARWOOD-SMITH, M., 1981, "Conciousness-raising and the second language learner", *Applied Linguistics*, 2, págs. 159-168.

ZANÓN, J. (ed.), 1996, *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*, Madrid, Edelsa.

ASELE. Actas V (1994). J. ZANÓN, M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA y A....

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes