

VIAJA A TU MODO: DISEÑO DE UN MÓDULO DE APRENDIZAJE PARA LA  
COMPRENSIÓN DE LA SELECCIÓN MODAL PARA ESTUDIANTES DE ELE  
DE NIVEL B2

Nicolás Correa-Abondano

Hernán Darío Gómez Bohórquez

Trabajo de grado para optar por el título de  
Magíster en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA

BOGOTÁ

2016

## Agradecimientos

### **Nicolás**

*A Alice, por tenerme paciencia cada uno de los días que no sabía dónde ser y a mi familia que me escuchó improperios y siguió siendo.*

*A Claudia y los pajaritos de sus mañanas italianas que nos recordaron que siempre es mañana en alguna parte del mundo.*

*A Margarita, que cariñosamente me dijo que siguiera el camino de la gramática.*

*A AsterisColorido, el futuro que empieza a ser.*

*A Hernán, que no me dejó renunciar.*

### **Hernán**

*Al motor de mi vida: mi familia. Papá, sin tu apoyo jamás hubiese logrado esto.*

*A quienes han trabajado para formarme académicamente: todos mis docentes, con especial mención a Claudia que tan profesionalmente nos guió y tanto nos aguantó.*

*A William Velásquez por su trabajo creativo en el diseño de las ilustraciones y a John Rodríguez por encaminarnos en la parte tecnológica.*

*A mis compañeros de maestría: muchachos, aprendimos y reímos mucho.*

*A la institución donde trabajo: sin las licencias que me brindaron esto no hubiera sido posible.*

*Y subrayado, resaltado y en negrilla a **Nico**: De quien más aprendí durante este lindo proceso.*

## Resumen

*Viaja a tu modo* es un módulo de aprendizaje virtual para la comprensión de la selección modal indicativo-subjuntivo para aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B2, diseñado bajo los principios de la Gramática Cognitiva y el Procesamiento de *Input*. El módulo consta de cuatro objetos de aprendizaje multimedia que presentan contenidos conceptuales de la propuesta del mapa de selección modal de Ruiz Campillo (2006), incluye 13 objetos de acoplamiento, entre los que se circunscriben 12 actividades prácticas basadas en la Instrucción de Procesamiento de Lee y VanPatten, (1995) y una guía introductoria que presenta los conceptos clave para facilitar la experiencia del usuario en el uso de la herramienta.

El modulo *Viaja a tu modo* está propuesto para promover el diseño de materiales virtuales que presenten temas gramaticales desde el significado de las formas.

*Palabras clave:* Procesamiento de *Input*, Instrucción de Procesamiento, Gramática Cognitiva, selección modal, módulo de aprendizaje.

## Abstract

*Viaja a tu modo* is an online learning unit designed for the comprehension of the Mood Selection between Indicative and Subjunctive addressed to Spanish as a Foreign Language learners with a B2 language level. It was designed under the principles of Cognitive Grammar and Input Processing. The unit is made of four multimedia learning objects which present concepts from the Operational Approach to Mood Selection in Spanish by Ruiz Campillo (2006) and includes 13 activities based on the Processing Instruction proposed by Lee and VanPatten (1995) as well as a general course description presenting the key concepts to allow a more fluent experience for the user.

The online learning unit *Viaja a tu modo* is proposed in order to promote the design of online material presenting grammar topics focused on the meaning of the forms.

*Keywords:* Input Processing, Processing Instruction, Cognitive Grammar, mood selection, online learning unit.

## Tabla de contenidos

<i>Viaja a tu modo: diseño de un módulo de aprendizaje para la comprensión de la selección modal para estudiantes de ele de nivel B2</i> .....		1
1	Problema de investigación .....	4
1.1	Formulación del problema .....	4
2	Justificación.....	11
2.1	Estado de la cuestión.....	11
2.2	Importancia del problema .....	14
3	Objetivos .....	16
3.1	Objetivo general.....	16
3.2	Objetivos específicos .....	16
4	Marco teórico.....	17
4.1	La Lingüística Cognitiva.....	17
4.1.1	La Gramática Cognitiva.....	19
4.1.2	El mapa operativo del sistema verbal en español (Ruiz Campillo, 2014). .....	23

4.2	Adquisición de segundas lenguas .....	32
4.2.1	Primer enunciado: la ASL supone la existencia de un sistema lingüístico implícito inconsciente. ....	32
4.2.2	Segundo enunciado: la ASL es compleja y está compuesta por diferentes procesos.....	33
4.2.3	Tercer enunciado: la ASL es dinámica y a la vez lenta. ....	35
4.2.4	Cuarto enunciado: la mayoría de aprendientes de L2 no alcanzan la competencia de usuario nativo. ....	37
4.2.5	Quinto enunciado: la adquisición de habilidades es diferente a la creación de un sistema implícito. ....	38
4.2.6	La ASL como disciplina científica. ....	38
4.3	Procesamiento de <i>Input</i> .....	39
4.3.1	Subprocesos y principios del Procesamiento de <i>Input</i> . ....	40
4.3.2	Instrucción centrada en lo formal ( <i>Focus on form</i> ). ....	46
4.3.3	Instrucción de Procesamiento. ....	47
4.3.4	<i>Input</i> . ....	49
4.3.5	Tipos de actividades de procesamiento. ....	52
4.3.6	Otros conceptos clave del Procesamiento de <i>Input</i> .....	56

4.4	La capacidad de aprender .....	60
4.4.1	Plataformas educativas.....	62
4.4.2	Objetos de Aprendizaje (OA). .....	63
4.4.3	Herramientas de autor.....	65
5	Marco metodológico .....	66
6	Resultados .....	70
<b>6.1</b>	<b>Etapa de exploración de herramientas virtuales .....</b>	<b>70</b>
<b>6.2</b>	<b>Etapa de diseño experimental .....</b>	<b>73</b>
<b>6.3</b>	<b>Etapa de diseño formal. ....</b>	<b>80</b>
<b>6.4</b>	<b>La evaluación del módulo de aprendizaje. ....</b>	<b>97</b>
<b>6.5</b>	<b>Conclusiones sobre los resultados. ....</b>	<b>101</b>
7	Conclusiones.....	103
8	Referencias .....	106
9	Anexos .....	116
9.1	Guion de los objetos de aprendizaje y actividades prácticas de la sección 1.....	116

9.2	Guion de los objetos de aprendizaje y actividades prácticas de la sección 2.....	127
9.3	Guion de los objetos de aprendizaje y actividades prácticas de la sección 3.....	137
9.4	Guion de los objetos de aprendizaje y actividades prácticas de la sección 4.....	146
9.5	Respuestas a las actividades de Viaja a tu Modo.....	153
9.6	Rejilla de evaluación del módulo de aprendizaje .....	160



***Viaja a tu modo: diseño de un módulo de aprendizaje para la comprensión de la selección modal para estudiantes de ELE de nivel B2***

El material *Viaja a tu modo* es un módulo de aprendizaje virtual de apoyo que trata la selección modal indicativo-subjuntivo en español para aprendientes de nivel B2. El diseño de esta herramienta se fundamenta en el tratamiento gramatical del foco en la forma, la instrucción de procesamiento de Lee y VanPatten (1995) y la propuesta del mapa operativo de selección modal de Ruiz Campillo (2006). Los investigadores que se circunscriben como autores de esta investigación la realizaron para optar por el título de Magister en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera.

El módulo de aprendizaje propone una alternativa que conecta el uso de un recurso virtual con el tratamiento gramatical desde la comprensión del significado de la forma en contextos comunicativos. Además, pretende dar una primera puntada en el diseño de materiales virtuales que obedezcan a métodos de aprendizaje y práctica gramatical contemporáneos.

La elección del tema gramatical sobre el que se construyó el módulo de aprendizaje virtual obedeció a la búsqueda de problemáticas en el tratamiento de la gramática en ELE en la literatura científica. Este recurso permitió observar que la selección modal es un tema que muchas veces resulta de difícil

tratamiento en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Por tal motivo, *Viaja a tu modo* contiene secciones para la práctica autónoma del estudiante y otra sección exclusiva para guiar al docente que quiera usar este módulo de aprendizaje con sus aprendientes de español.

La construcción de los objetos de aprendizaje que conforman el módulo de aprendizaje estuvo basada en el tratamiento gramatical que propone Ruiz Campillo (2006) en el mapa de selección modal, así como en la teoría del foco en la forma que aboga por la enseñanza del significado de las formas gramaticales como un todo. Por otro lado, el diseño de las actividades prácticas del módulo estuvo fundamentado en la tipología que Lee y VanPatten (1995) presentan en la Instrucción de Procesamiento.

*Viaja a tu modo* es un módulo pensado para que el aprendiente acceda autónomamente, por tal motivo, es una herramienta que también desarrolla la competencia comunicativa desde el saber aprender, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER).

Durante la lectura de este trabajo, se podrá conocer el proceso de investigación en su totalidad, desde el problema que se planteó, los antecedentes investigativos que demostraron que dichos problemas eran reales, la base teórica y metodológica que direccionó el trabajo, los resultados del diseño y la evaluación del producto, las conclusiones sobre todo el proceso y los anexos

que contienen las actividades prácticas y los objetos de aprendizaje que componen el módulo de aprendizaje.

*Viaja a tu modo* es una propuesta novedosa en el campo de ELE y se espera que este material, sus resultados, limitaciones y potencialidades sean una motivación para que se siga creando e investigando en los campos de las tecnologías en la educación y del tratamiento de la gramática del español.

## 1 Problema de investigación

La problemática de la presente investigación se formula a partir de tres perspectivas: la falta de materiales virtuales para la práctica gramatical del español como lengua extranjera (en adelante ELE), el desconocimiento de una instrucción gramatical rentable tanto para aprendientes como para educadores y la problematicidad que sugiere la literatura frente al tratamiento de la selección modal en el contexto de ELE.

### 1.1 Formulación del problema

El uso de la web 2.0 como herramienta que permite crear, compartir y participar en la red ha tenido como resultado que los profesores de lenguas extranjeras, entre estos los docentes de ELE, se familiaricen con herramientas como *wikis*, *blogs*, *podcasts* y redes sociales (Herrera y Conejo, 2009). Estas herramientas han potenciado espacios virtuales de interacción entre los aprendientes y el interés por la investigación acerca de las ventajas que ofrecen a los procesos de aprendizaje (Torres de Souza, 2011; Vaqueiro Romero, 2011), especialmente en la perspectiva orientada a la acción que plantea el MCER (Consejo de Europa, 2002). Considerando que la efectividad del uso de estas herramientas interactivas en línea ha sido probada en procesos de aprendizaje, esta investigación no se centrará en discutir la eficacia de las herramientas sino en reflexionar sobre cómo se presentan los contenidos gramaticales en este tipo de entornos de aprendizaje.

Con respecto al primer pilar problemático de esta investigación, la falta de espacios virtuales para el aprendizaje, Masuhara y Tomlinson (2010) plantean que hay una carencia de materiales en línea que hayan sido creados mediante procesos investigativos y centrados en el aprendizaje de lenguas. Del mismo modo, añaden que los pocos que han sido construidos de esta manera no son utilizados en los salones para promover aprendizajes significativos. Lo anterior significa que los docentes han enfocado sus esfuerzos en usar e investigar acerca de los espacios creados con propósitos interactivos para potenciar la comunicatividad en la clase, pero se han dedicado poco a diseñar y crear contenidos virtuales que, manteniendo una perspectiva comunicativa, busquen el desarrollo de las otras competencias necesarias para que el estudiante alcance una competencia comunicativa integral. La competencia lingüística parece no haberse tenido en cuenta ni en la investigación ni en el desarrollo de materiales que se articulen con las otras herramientas mencionadas anteriormente.

La carencia de materiales que desarrollen la competencia lingüística parece no estar limitada solamente a los de tipo virtual. Stanks (2003) sostiene que los materiales para la enseñanza de lenguas se han enfocado en los aspectos sintácticos y morfológicos, dejando de lado la atención al significado de las formas. La desarticulación entre forma y significado, sostiene el autor, se da porque la forma es presentada de manera extensiva, es decir, mediante el uso de listas de reglas imposibles de memorizar, mientras que el significado se

relega a actividades comunicativas. A lo anterior se añade que las actividades de reflexión y concienciación sobre la lengua no tienen lugar en la mayoría de los materiales y sigue predominando una forma de presentación, práctica y producción (en adelante PPP) (Bolitho, 2003). Esta secuencia, tan arraigada en el tratamiento del conocimiento lingüístico, sigue predominando a pesar de que su efectividad ante algunos contenidos gramaticales ha sido reevaluada y se han planteado nuevas perspectivas didácticas para el tratamiento de la forma en el aprendizaje de lenguas (Fukushima, 2014; Doughty y Williams, 1998).

Lo anterior introduce el segundo pilar problemático de esta investigación, la carencia del tratamiento de la forma por medio de instrucciones rentables. Dicha ausencia es observable tanto en materiales físicos como en los virtuales. Cruz-Piñol (2003) afirma que la mayoría de las actividades que se encuentran en línea no son verdaderamente comunicativas porque su diseño se ha encargado principalmente a expertos en el manejo de las nuevas tecnologías en vez de a un grupo interdisciplinar que incluya lingüistas, pedagogos e informáticos. El resultado obtenido consiste en ejercicios léxicos y morfosintácticos que no tienen el aspecto comunicativo que se espera. Por otra parte, Kartal (citado por Kartal y Uzun, 2010) señala que muchas páginas web para el aprendizaje han usado un enfoque estructuralista con ejercicios de autocorrección para la práctica comunicativa. Por último, Magnúsdóttir (2010) sostiene que los programadores de herramientas virtuales encontraron en los ejercicios repetitivos y estructurados una forma fácil de programar.

La suma de la falta de materiales diseñados para el tratamiento gramatical y la del uso de las nuevas perspectivas en el tratamiento de la forma permite abordar el tercer pilar problemático de esta investigación, la problematicidad que sugiere la literatura frente al tratamiento de la selección modal en ELE. Por lo que se refiere a la elección de este tema gramatical, Fernández García (2012) presenta un inventario en el que identifica las dificultades en el aprendizaje de ELE, partiendo de sus descubrimientos en la literatura científica y en el aula de clase. En su inventario, este autor subraya que hay tres temas que presentan una alta dificultad para los aprendientes, a saber: los tiempos del pasado, pretéritos imperfecto e indefinido; el contraste entre “ser” y “estar” y, por último, el modo subjuntivo. Desde esta perspectiva, la necesidad de proveer herramientas para el tratamiento de cualquiera de estos tres temas es evidente. La selección del tema a desarrollar, entonces, atendió al interés que tenían los investigadores en una de las dificultades: el modo subjuntivo.

A continuación se presentan algunas razones por las que el modo subjuntivo parece ser un tema gramatical problemático. En primer lugar, Fernández Álvarez (1988) explica que el subjuntivo es un modo rico en formas y su complejidad sintáctica se convierte en un obstáculo para el aprendiente de ELE. En consecuencia, el aprendiente puede preguntar el porqué de la selección modal entre indicativo y subjuntivo y los docentes han llegado a apelar por resolver dicha pregunta por medio de la aceptación general de los usos del

subjuntivo que, en la práctica, terminan por generar confusión (Pérez Córdón, 2007).

Por otro lado, Pérez Córdón (2007) identifica tres explicaciones del subjuntivo radicadas en la conciencia del profesorado y menciona sus respectivas consecuencias en los aprendientes. En primer lugar, los docentes explican a sus estudiantes que el subjuntivo se usa para expresar emociones, lo que condiciona a los estudiantes a usarlo solo en esos contextos. En segundo lugar, los docentes suelen argumentar que se usa el subjuntivo para expresar ideas de las que no se está seguro, dando como resultado que los estudiantes usen el subjuntivo siempre que no estén seguros de lo que dicen, confundiéndolo con el futuro. Errores como *parece que él se recupere\* de su enfermedad y creo que esté\* en Tegucigalpa* (Pérez Bernal, 2001) puede ser el resultado de presentar el subjuntivo de esta forma. En tercer lugar, el subjuntivo se ha presentado como el modo para expresar opiniones subjetivas que, en la lógica de un estudiante extranjero, se traduce en usar el subjuntivo con expresiones como *creo que* y *pienso que*.

Adicionalmente, con el objetivo de estudiar a fondo el problema que plantea el tratamiento de subjuntivo en ELE, Díaz Murillo (2014) realizó un corpus de 32 pruebas gramaticales, 27 cuestionarios motivacionales y cuatro cuestionarios con aprendientes turcos sobre la práctica docente con los cuales se propuso realizar perfiles y proponer soluciones a los usos más problemáticos del



subjuntivo. Por medio de este análisis, llegó a la conclusión de que los usos más problemáticos son el subjuntivo de probabilidad, el de uso condicional y el subjuntivo modal. En este sentido, la literatura permite evidenciar que existe un problema con la presentación de la selección modal en español, a lo cual este trabajo de investigación busca dar solución por medio de una propuesta operativa y rentable para estudiantes y docentes en un medio de aprendizaje virtual.

Los objetivos de este trabajo exigían que se diera una explicación que fuera rentable para docentes y estudiantes. Por tal motivo, y gracias a una exploración bibliográfica, fue posible identificar una propuesta que tiene como objetivo operativizar la selección modal partiendo de un valor básico de significado de los modos indicativo y subjuntivo (Ruiz Campillo, 2006) que es potencialmente articulable con nuevas maneras de tratar la forma en la enseñanza de ELE debido a la importancia que pone sobre el significado de la forma. Además, dicha exploración permitió descubrir que existen muy pocos materiales creados con base en la operativización de la selección modal y, hasta la escritura del presente trabajo de grado, ninguno virtual. Tal factor dio pie para identificar la importancia del problema de investigación que aquí se plantea.

Finalmente, se decidió delimitar la aplicación de la propuesta de selección modal de Ruíz Campillo (2006) a uno de los contextos que allí se presentan, llamado *contexto de las informaciones en sí mismas*.

Por consiguiente, teniendo en cuenta todo lo anterior, se formuló la siguiente pregunta: ¿Qué material virtual para la comprensión y la práctica gramatical autónoma se puede diseñar con el fin de posibilitar el aprendizaje de la selección modal en español?

La propuesta de diseñar un módulo de aprendizaje virtual que se rija por los preceptos de la Gramática Cognitiva y el Procesamiento de *Input* exige que el producto final responda eficazmente a los tres problemas que lo conforman y requiere presentar antecedentes que justifiquen la pertinencia de esta investigación.

## 2 Justificación

### 2.1 Estado de la cuestión

Los antecedentes que validan la presente investigación fueron escogidos considerando su relevancia con relación al interrogante que se planteó y, en este sentido, se dividen en dos grandes grupos: en primer lugar, investigaciones que apuntan a justificar el desarrollo de materiales virtuales y, en segundo lugar, investigaciones que permitan observar la importancia de la didactización de la propuesta de Ruíz Campillo (2006) para la operativización de la selección modal.

Con respecto al primer grupo de investigaciones, Lai (2013), en *A framework for developing self-directed technology use for language learning*, construyó un modelo teórico para entender cuáles son los factores que influyen el uso de tecnología para aprender lenguas extranjeras por parte de los estudiantes con el propósito de intervenir y poder potenciar este uso autodirigido. Después de realizar una encuesta se pudo conocer que, en la opinión de los estudiantes, los factores actitudinales son muy importantes para usar apropiadamente la tecnología. El indicador más alto fue: “aprender bien depende de aprender y usar la lengua afuera de la clase”<sup>1</sup>. Este indicador subraya la importancia de dar

---

<sup>1</sup> Traducción propia

herramientas de fácil acceso que permitan a los estudiantes continuar con su aprendizaje fuera del aula.

García Salinas, Ferreira Cabrera y Morales Ríos (2012) proponen asimismo en *Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología* que el entrenamiento en estrategias de aprendizaje de idiomas es necesario en ambientes de aprendizaje combinado para mejorar el desempeño en la lengua meta. Para probar su propuesta, usaron un grupo experimental y un grupo control; solo el primer grupo fue entrenado en uso de estrategias de aprendizaje para un ambiente mediado por computadores, pero los dos grupos fueron expuestos a una forma de aprendizaje combinado. Los resultados de ambos grupos mostraron que el aprendizaje combinado favorece el desempeño oral en la clase y mejora si los estudiantes usan estrategias de aprendizaje de idiomas.

Por su parte, Díaz Romero y Moncada Linares (2014) observan, en *Evaluación y selección de sitios web coherentes con el enfoque comunicativo para el aprendizaje de ELE*, que la mayoría de los sitios webs evaluados no presentan la lengua de manera contextualizada y que existe una tendencia a destacar lo lingüístico y lexical por encima de las necesidades comunicativas reales de los estudiantes. Además, concluyen que es necesario crear sitios web de aprendizaje que cumplan en mayor medida los principios del enfoque comunicativo. Este fue uno de los aportes más importantes de los

antecedentes, ya que permitió tener un criterio claro para el diseño del módulo de aprendizaje.

El trabajo de Llopis García (2009) *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera* permite apreciar los resultados positivos de usar la instrucción gramatical desde la perspectiva de la Gramática Cognitiva en el aprendizaje de las oraciones subordinadas relativas al integrarlas a las clases mediante secuencias didácticas y material de clase. Dicha investigación permitió que este trabajo centrara dos conceptos que hasta este punto seguían siendo vagos. Por un lado, seleccionar la Instrucción de Procesamiento para el diseño de las actividades de práctica del módulo de aprendizaje y, por otro, entender que la selección modal es un concepto demasiado amplio para un trabajo de grado como el que se plantea aquí y, por lo tanto, debía reducirse en el marco teórico antes de empezar el diseño propiamente dicho.

En cuanto a la selección del concepto de la Instrucción de Procesamiento, un antecedente local adquirió importancia para los objetivos establecidos en el trabajo. Salom (2014), en su investigación *Vivir en Bogotá. Diseño de un material complementario de Gramática de ELE sobre presente de subjuntivo para nivel B2*, desarrolló una cartilla fundamentada en los principios del Procesamiento de *Input* que tiene un diseño conforme a algunos de los

principios de la Gramática Cognitiva. Esta investigación sirvió a varios propósitos: por una parte, aportó ideas acerca del diseño de los objetos de aprendizaje, el nivel de conocimiento de la lengua de la población y considerar un punto que no se había tenido en cuenta, el tiempo verbal con el que se trabajaría en el producto final. Por último, los resultados de sus encuestas corroboran la necesidad de crear un material para los estudiantes debido a que, al menos en la población de la muestra, el interés por la gramática es un indicador mucho más alto comparado con otros aspectos del aprendizaje de lenguas.

## **2.2 Importancia del problema**

El presente trabajo se ubica en el ámbito del diseño de materiales y busca desarrollar un módulo de aprendizaje de la selección modal, indicativo y subjuntivo, para el nivel B2 que puede ser usado de manera autónoma o como material complementario en las clases de ELE. Como módulo de aprendizaje, plantea objetivos específicos que se encuentran en los objetos de aprendizaje y en las actividades de práctica e intenta resolver los problemas propios de la investigación.

Por tratarse de un material desarrollado para ser publicado, eventualmente se espera contribuir al aumento de materiales desarrollados con una base teórica y metodológica disponibles para usuarios de Internet y que sirva como modelo

para que el campo del desarrollo de materiales virtuales empiece a considerarse viable para futuros proyectos.

En segundo lugar, con la construcción de un marco teórico y metodológico sólido, los desarrolladores de herramientas web, aplicaciones y plataformas educativas pueden encontrar elementos que les permitan hacer objetos de aprendizaje que estén justificados en propuestas pedagógicas más recientes y que no necesiten un mayor esfuerzo en el momento de ser diseñadas y programadas. A partir de este marco teórico, se pueden construir nuevos módulos de aprendizaje de enseñanza de lenguas que apunten a objetivos en concordancia con las expectativas de docentes y estudiantes, quienes son los usuarios finales.

En tercer lugar, este trabajo intenta solventar la ausencia de materiales virtuales de aprendizaje autónomo basados en la propuesta de Ruiz Campillo (2006) para la operativización de la selección modal. Esta propuesta tiene un potencial pedagógico que merece ser explotado de forma aplicada y práctica, ya que permite un entendimiento de cómo funciona la lengua, tanto para docentes como para estudiantes.

Para terminar, este material virtual pretende mostrar que las herramientas virtuales pueden ser usadas no solo con objetivos para promover la interactividad y el uso real de la lengua, sino también para presentar de forma atractiva y envolvente contenidos que pueden ser de difícil comprensión para

los aprendientes. Asimismo, el módulo busca mostrar los usos potenciales de este tipo de materiales en la enseñanza y el aprendizaje de ELE para cursos de tipo presencial, combinado y a distancia.

### **3 Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

- Diseñar un módulo de aprendizaje configurado con los principios de la Gramática Cognitiva y el Procesamiento de *Input*.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Didactizar una parte de la propuesta del mapa de selección modal (Ruiz Campillo, 2006, 2008) para que esté disponible en línea y pueda facilitar el aprendizaje autónomo.
- Diseñar objetos de aprendizaje para la instrucción gramatical basados en la Gramática Cognitiva.
- Diseñar objetos de acoplamiento que incluyan actividades de práctica basadas en la Instrucción de Procesamiento.



## 4 Marco teórico

Desde el punto de vista teórico, la propuesta didáctica contenida en el módulo de aprendizaje que se propone en el presente trabajo se ubica en primer lugar en el ámbito de la Lingüística Cognitiva y más precisamente en la llamada Lingüística Cognitiva Operativa propuesta por Ruíz Campillo (2006,2008). En segundo lugar, se aborda el tema del Procesamiento de *Input* y la Instrucción de Procesamiento sustentado en la adquisición de segundas lenguas. Por último, Se presenta la competencia de saber aprender (Consejo de Europa, 2002) que interpreta un papel importante para circunscribir los conceptos de módulo de aprendizaje y herramienta de autor.

### 4.1 La Lingüística Cognitiva

La Lingüística Cognitiva (en adelante LC) se define como una teoría lingüística que, según Gibbs (1996, citado por Cuenca y Hilferty, 1999), “busca activamente las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística” (p. 14). Este paradigma tiene un punto de vista filosófico experiencialista (Johnson, 1987, Lakoff, 1987, citado por Cuenca y Hilferty, 1999) en el que el pensamiento tiene una estructura ecológica, puesto que “la eficiencia en el procesamiento cognitivo depende de la estructura global del sistema conceptual” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 15), que está basada en la experiencia corpórea, y de ahí que el lenguaje comparta esta

misma naturaleza; tiene características gestálticas y solo puede describirse por modelos cognitivos y no a partir de valores de verdad (Cuenca y Hilferty, 1999).

A partir de esta concepción experiencialista del pensamiento, Langacker (1987, citado por Cuenca y Hilferty, 1999) propone cinco principios para la LC:

1. Se trata de una perspectiva que considera que el lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa.
2. La categorización, que es un proceso mental de organización del pensamiento, usa “estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y de semejanza de familia” (p. 19).
3. El lenguaje es simbólico y, por lo tanto, no se debe separar el componente gramatical del semántico, puesto que aquel no comprende solo el nivel formal, sino que también es significativo.
4. El significado es un concepto fundamental y no se deriva del análisis gramatical.
5. El lenguaje es dinámico, por lo tanto, las diferencias entre los niveles del lenguaje están menos marcadas, y las posiciones dicotómicas como competencia y actuación suponen una dificultad para su estudio.

Estos principios de LC tienen relevancia en cuanto alimentan las líneas de investigación propias del campo y sustentan el modelo gramatical sobre el que se apoya la presente propuesta: la Gramática Cognitiva.

### 4.1.1 La Gramática Cognitiva

La Gramática Cognitiva (en adelante GC) es una disciplina de investigación dentro de la LC y es definida como “una gramática de base semántica que trata de estudiar el uso, el funcionamiento del lenguaje” (Cifuentes Honrubia, 1994 citado en Llopis García, 2009). Castañeda Castro (2004) explica que la GC tiene un potencial pedagógico en la enseñanza de lenguas por varias razones. En primer lugar, menciona que, en la lengua, toda forma está ligada a un significado y, por lo tanto, está organizada en una estructura conceptual que permite identificar un valor simbólico en muchos de los recursos lingüísticos que pueden ser “fácil[es] de asimilar, de aprehender y de integrar con otras formas de representación” (p. 1). En segundo lugar, teniendo en cuenta el carácter experiencial del lenguaje, los signos lingüísticos se diferencian entre sí debido a cambios “de concepción, de perspectiva, de imagen que sirven para estructurar con formas alternativas una misma escena” (p. 1). Estas diferencias son significativas y permiten entender las alternancias gramaticales más allá de las condiciones objetivas porque ofrecen la configuración representacional que tiene el hablante de una situación.

Entender que los signos lingüísticos representan la percepción del hablante permite, por un lado, que la representación lingüística sea imaginística y, en consecuencia, sea compatible con otras formas de representación, como la gráfica, que son “intuitivamente aprehensibles [...] debido a su indiscutible

naturaleza icónica” (Castañeda Castro, 2004, p. 2). Por otro lado, puesto que las lenguas están en capacidad de percibir la misma realidad desde varias representaciones, las formas lingüísticas pueden explicarse no solo desde su valor básico, sino también desde los usos discursivos de esas diferencias. Por último, pensar en la variedad de las formas lingüísticas como resultado de cambios en la perspectiva permite entender “las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo sobre las mismas bases conceptuales y metodológicas” (Castañeda Castro, 2004, p. 3).

Sin embargo, la GC no pretende dar cuenta solamente del sistema de la lengua, sino además de cómo los hablantes pueden acceder a esas formas para comunicarse. Para entender esto, es necesario introducir los conceptos de unidad lingüística y de categorización. El primero, la unidad lingüística, se entiende como “una rutina cognitiva suficientemente reforzada como para poder llevarse a cabo de forma automática” (Castañeda Castro, 2004, p. 3). Estas unidades son las que están disponibles para el hablante, conforman su conocimiento lingüístico y son abstraídas y categorizadas por su reconocimiento en el uso (Castañeda Castro, 2004). La categorización, por su parte, “es un mecanismo [cognitivo] de organización de la información obtenido través de la aprehensión de la realidad” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 32). Así, la organización de la información se da en dos niveles: un nivel horizontal, en el que distribuimos la información en categorías de acuerdo a grados de prototipicidad, y entonces hablaremos de prototipos, y un nivel vertical en el que la información

de una categoría se almacena de acuerdo a su abstracción o especificidad, y explicaremos entonces el valor básico.

El prototipo es la imagen mental abstracta que permite categorizar la información que adquirimos y sobre la cual podemos decidir que, por ejemplo, una nueva palabra está contenida dentro de una categoría por juicios de prototipicidad (Cuenca y Hilferty, 1999): entre más características semejantes al prototipo contenga la palabra a aprender, más fácil será categorizarla; si las semejanzas son menores, hablaremos entonces de semejanzas de familia (Wittgenstein, s.f., citado por Cuenca y Hilferty, 1999) en las que una entidad (palabra) se relacionará lejanamente con el prototipo, pero más cercanamente con otras entidades contenidas dentro de la categoría.

Con la explicación de prototipo podemos entender el nivel horizontal de la categorización. Cada categoría también está estructurada verticalmente dependiendo del nivel de abstracción que hagamos de la entidad. Existen, entonces, tres niveles de abstracción (Rosch et al., 1976, citado por Cuenca y Hilferty, 1999): el nivel superordinado, el básico y el subordinado. El nivel superordinado reúne entidades con atributos generales y, por lo tanto, es inoperante en la jerarquía, pero tiene una función unificadora y depende del nivel básico para asociarse a una imagen mental por su carácter hiperonímico. El nivel básico es el más eficiente cognitivamente hablando porque los elementos de ese nivel se identifican más rápidamente con palabras cortas y se

asocian a una imagen mental más informativa, ya que reúnen mayor cantidad información memorizada que se le atribuye al elemento en este nivel (Kleiber, 1990, citado por Cuenca y Hilferty, 1999).

En el nivel subordinado, los elementos tienen más información, más atributos, que en el nivel básico y requieren un procesamiento cognitivo más alto (Cuenca y Hilferty, 1999). Pensemos, por ejemplo, en la entidad “recipiente”. Esta entidad, rápidamente llevará a varias formas que comparten una característica (nivel superordinado); entre las formas podemos encontrar “botella”, que tendrá unas características generales, pero permitirá tener una imagen mental, por supuesto, mediada por la experiencia del hablante (nivel básico); por último, pensemos en “botella de vidrio”. Esta última entidad contiene más información que el nivel básico y, aunque pueda seguir siendo abstracta, muy posiblemente ya tendremos un referente mucho más concreto, “botella de gaseosa”. Este es el nivel subordinado de abstracción. Las relaciones entre abstracciones pueden ser entendidas también como relaciones de elaboración (Langacker, 1987, citado en Castañeda Castro, 2004) y nos permitirán entender las redes conceptuales que se tejen en nuestro pensamiento.

El concepto de redes es explicado por Langacker (1987, citado en Castañeda Castro, 2004) como la forma en la que se entrelazan las categorías lingüísticas para articular los prototipos y los valores básicos, que no solo funcionan en la categoría léxica, sino que también son extensibles a las categorías sintácticas y

fonológicas. Cuando los hablantes hacen procesos de categorización, las entidades no quedan aisladas por categorías o abstracciones, sino que se interconectan con otras entidades que, según la experiencia del hablante, pueden estar más o menos cercanas entre sí. Una aplicación de la lógica presentada anteriormente es la propuesta del mapa operativo del sistema verbal en español de Ruiz Campillo (2014).

#### **4.1.2 El mapa operativo del sistema verbal en español (Ruiz Campillo, 2014).**

*La Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010) define el verbo en función de tres características: el tiempo, que se entiende como “la categoría gramatical que permite localizar los sucesos en relación con el momento en que se habla” (p. 427); el aspecto, explicado como “la estructura interna de los sucesos. Nos permite saber si surgen, se terminan o se repiten, pero también si se perciben en su integridad o se muestra únicamente en un punto de su desarrollo” (p. 430); y el modo, el cual “revela la actitud del hablante ante la información suministrada, es decir, su punto de vista sobre el contenido de lo que se presenta o describe”, aunque hace la salvedad de que “se suele reconocer hoy [...] el concepto de ‘actitud’ es impreciso” (p. 474). Este modelo, según Ruiz Campillo (2014), es definido como TMA (Tiempo, Modo y Aspecto) y tiene el Tiempo como valor principal del sistema verbal. El autor considera que

este valor no puede considerarse absoluto, puesto que no puede dar cuenta de todos los valores observables y por lo tanto no es oportuno utilizarlo para explicar el sistema verbal.

Ruiz Campillo (2014) propone que, en lugar del modelo TMA, se trabaje con un modelo que, usando la metáfora como mecanismo para entender “conceptos complejos sobre la base de ideas simples relacionadas con una experiencia cotidiana de naturaleza física y corporal” (Lakoff y Johnson, 1980 citado en Ruiz Campillo, 2014, p. 67), permita entender los morfemas verbales a través de la experiencia visual del espacio. Dicho modelo se ha denominado Mapa operativo del sistema verbal. Antes de profundizar en la explicación del modelo, es necesario complementar la explicación con dos conceptos utilizados por Ruiz Campillo: el de Sistema que se entiende aquí como “una entidad representativa de efectos constituida por un número limitado de piezas formalmente identificables y dotadas, cada una, de un valor de operación único” (Ruiz Campillo, 1998, p. 40) y el Principio General de Operatividad que es definido como “todo valor observable equivale al producto lógico de los valores de operación de cada uno de los constituyentes de la cadena implicada en la generación de dicho valor” (Ruiz Campillo, 1998, p. 41). Estos valores de operación son los que llevarán a definir el sistema verbal en español como un sistema FED (Foco, Espacio y Dimensión) (Ruiz Campillo, 2014).





Figura 1. Mapa operativo del sistema verbal.

Fuente: Ruiz Campillo, J.P. (2014). "La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español", *Journal of Spanish Teaching*, 1, Oxford: Routledge.

Las tres coordenadas utilizadas por el autor en el diseño del Mapa son:

1. El foco, o aspecto, concebido como "la versión lingüística de la experiencia visual" (p. 70) que comprende la visión de la acción como completa, perfilación total, o incompleta, perfilación parcial, que sirve para diferenciar, por ejemplo, el pretérito indefinido y las formas compuestas, con un foco terminativo, de las formas simples, con un foco de no-terminación.
2. El espacio de actualidad que está dividido en dos, un espacio actual, "aquí", "donde discurre el acto de habla" (p. 70) y un espacio de inactual, "allí", que se sitúa arriba del "aquí" y dentro de una nube para simbolizar la imagen mental del mundo representado" (p. 70).

3. La dimensión, o el modo, “que establece tres configuraciones epistémicas del espacio [...] acceso total (afirmación o aseveración), acceso parcial (predicción), y acceso virtual (no-declaración)” (P. 70). Cuando se habla de acceso total, se entiende que el hablante considera la realidad de forma tridimensional y a la que puede acceder a través de los sentidos. El acceso parcial es una dimensión bidimensional que se representa en el modo aproximativo, mientras que el acceso virtual es una dimensión unidimensional que se representa con el modo virtual.

Con esta cartografía del sistema verbal se pretende asignar a cada morfema verbal un significado que es potencialmente operativo, es decir, que permite la toma de decisiones gramaticales con base en significados básicos e inalterables (Ruíz Campillo, 2007). Este significado básico, o valor de operación, puede ayudar a entender la lógica, natural o de sentido común del sistema como tal y evitar, con el uso de la lógica del espacio, las confusiones que traía plantear el sistema desde los valores temporales (Ruiz Campillo, 2008, 2014). Este mapa operativo nos ayuda a ubicar cartográficamente las coordenadas de los tiempos de modo subjuntivo, o no-declarativo como explicaremos ahora.

#### **4.1.2.1      *La no-declaración como valor operativo del subjuntivo.***

Como se presenta en la formulación inicial del problema, el subjuntivo en ELE ha sido objeto de muchos debates que han dificultado su tratamiento didáctico.

Retomando el problema, parece que el subjuntivo no ha podido explicarse como una unidad con significado y, por el contrario, su definición se ha articulado a una serie de hipótesis conceptuales como que tiene valor de hipótesis, irrealidad, posibilidad, duda, en incluso se ha propuesto que tiene un valor “en términos de flujo de información en el nivel discursivo (información compartida vs. información nueva)” (Matte Bon, 2001, citado en Ruiz Campillo, 2008, p. 8). El efecto observable en la clase de ELE es la presentación de una larga lista de verbos y palabras que rigen el uso del subjuntivo “quién sabe por qué ni para qué” (Ruiz Campillo, 2006, p. 290).

Antes de proponer su Mapa operativo, en el que a cada morfema verbal se asigna un significado propio, Ruiz Campillo (2006) se pregunta acerca del significado de subjuntivo en sí mismo, afirmando que “el subjuntivo representa una no-declaración del hecho que marca” (p.296). Para el autor, cuando los hablantes afirman o suponen algo de una realidad están declarando y seleccionan alguno de los modos declarativos, positivo (acceso total) o aproximativo (acceso parcial). Es “la manifestación explícita y efectiva de la visión que un sujeto tiene del mundo representado” (Ruiz Campillo, 2006, p. 310). En cambio, “hará uso de la inhibición declarativa que le ofrece el subjuntivo [modo no-declarativo] en todos aquellos casos en que el sujeto no pueda, o no quiera, declarar” (Ruiz Campillo, 2008, p. 10). Desde esta perspectiva, la decisión modal recae en la actitud del hablante. Desde esta

perspectiva operativa, el subjuntivo ya no está limitado a verbos o expresiones regentes, sino que se explica la lógica de su selección.

De esta dicotomía, declarativo/no-declarativo, se formula la ley de uso:

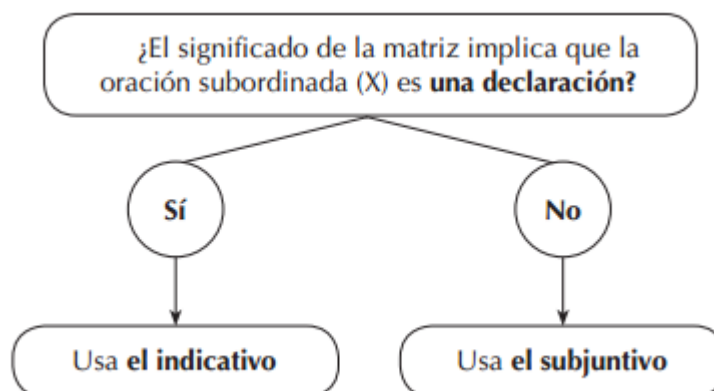


Figura 2. Ley de uso.

Fuente: Ruíz Campillo, J. P. (2006). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera (Múnich, 2005-2006).

Es importante aclarar aquí que, en esta ley de uso, el subjuntivo aparece en oraciones subordinadas, y por lo tanto no se explicará su aparición en oraciones independientes. Teniendo esto en mente, es posible explicar que, en un enunciado como “no creo que llueva”, la idea global es una declaración, “no creo” en una dimensión positiva, pero este enunciado es una matriz, que se va a constituir como la base de la decisión modal, y “un hecho X (que es el objeto de la decisión)” (Ruiz Campillo, 2006, p. 298). El término matriz busca reducir el metalenguaje que tradicionalmente se ha usado para hablar de oraciones

principales y además implica que es una unidad de significado. Esto quiere decir que, en sí mismas, las matrices nos aportarán una intención del hablante y, por lo tanto, el uso de un modo intencionadamente.

Si se toma, por ejemplo, el siguiente par de enunciados: “dice que sale” y “dice que salga”. Al usar la dimensión positiva (indicativo) el hablante está declarando, afirmando que el hecho es probablemente verdad. Con el uso del modo no-declarativo (subjuntivo) el hablante está expresando una petición, un objetivo, que no puede ser declarable por pertenecer a la dimensión virtual. Aun cuando la matriz, “dice”, es la misma, el significado cambia dependiendo de la actitud del hablante. Las matrices ya no estarán limitadas a tipos de verbos, por mencionar una clasificación tradicional, sino que se categorizarán, tanto didáctica como potencialmente, en las redes conceptuales del pensamiento del estudiante. Este es justamente el carácter operativo de este modelo del sistema verbal. Las matrices se dividirán en tres tipos de contextos, a saber: el contexto 1, donde “el elemento inductor es una MATRIZ con la que planteamos objetivos virtuales” (Ruiz Campillo, 2006, p. 327) y usamos matrices intencionales; el contexto 2, en el que “el elemento inductor es una MATRIZ con la que manipulamos informaciones en sí mismas” (p. 327) y está dividida en dos “«fases» de tratamiento conversacional de informaciones” (p. 316), la fase veritativa y la fase valorativa; el contexto 3, en el que las matrices manipulan informaciones, pero en este caso “relativas a objetos, modos, tiempos o cantidades” (p. 327).

Explicaremos a profundidad el contexto 2, por ser el que concierne al presente trabajo de investigación. Este contexto está dividido en dos fases: la fase veritativa y la fase valorativa. En la fase veritativa, de manipulación de la información, hay dos tipos de actitudes del hablante y, por lo tanto, dos grupos de matrices: matrices declarativas, contexto 2a, y matrices de cuestionamiento, contexto 2b. Las matrices de contexto 2a, o matrices veritativas de declaración, implican que el hablante entiende que su declaración es verdadera, es decir, que es lo que un sujeto conoce, por lo cual el modo no-declarativo sería contradictorio. Matrices como “creer que...”, “descubrir que...”, “no cabe duda de que...”, (Ruiz Campillo, 2006, 2008) significan que lo que sigue es declarable como verdadero para el hablante, no hay extensión de uso y podría usarse la expresión “es verdad que...” como prototipo. Estas informaciones pueden hacerse con un fuerte compromiso del hablante, quien las afirmará o las supondrá cuando tiene indicios de que la información es verdadera según su conocimiento del mundo.

Cuando las informaciones ya han sido establecidas o sugeridas, un hablante podrá entonces cuestionar la veracidad de esa información y usará las matrices de contexto 2b. Cuando se dice que X es cuestionable, no se declara X y por eso se usa el modo no-declarativo. La intención del hablante es limitarse a decir que X no está claro desde su perspectiva, no lo piensa ni lo cree, por lo tanto solo menciona la información. Cuando un hablante cuestiona informaciones, puede indicar su posibilidad usando matrices como “es posible que...” o “dudo

que...”, o “directamente negarlas o controvertirlas” (Ruiz Campillo, 2006, p. 317) con matrices como “es mentira que...” o “no creo que...”.

Una vez la fase veritativa ha sido superada, los hablantes podrán entrar en la fase valorativa o de comentario. En esta fase, hay una información establecida y asumida como verdad sobre la cual uno de los hablantes va a valorar, comentar u opinar. Con esto en mente, no es necesario declarar esta información de nuevo y por lo tanto se opta por el modo no-declarativo. Matrices como es “comprensible que...”, “odio que...”, “no significa que...”, “es lógico que...” (Ruiz Campillo, 2006, 2008) significan este valor básico de valor. Por supuesto, la actitud del hablante tiene mucho que ver en la selección modal, de ahí que este decide si tiene que declarar la información, si siente que no es compartida por los demás, o no declararla, si por el contrario, piensa que sus interlocutores tienen información suficiente para entender su valoración. Ejemplo de esto es “lo que más me gustó fue que me rascara la espalda”, “lo que más me gustó fue que me rascó la espalda” (Ruiz Campillo, 2008, p. 27).

Presentar el significado de los modos indicativo y subjuntivo usando el valor básico de declarativo y no declarativo permite, por un lado, explicar las excepciones que se den en la puesta en práctica de la explicación y, por otro, como en el caso del módulo de aprendizaje que se diseñó, explicar que la selección del modo depende claramente de la actitud del hablante frente a la información.

## **4.2 Adquisición de segundas lenguas**

La adquisición de segundas lenguas (en adelante ASL) es un campo de la lingüística aplicada que tiene como objetivo responder a la pregunta de cómo se internaliza el sistema de una lengua segunda o extranjera (en adelante L2) por parte del aprendiente (VanPatten, 2003). La ASL parte del reconocimiento de un sistema de lengua materna (en adelante L1), que es natural en el ser humano, y cómo este sistema desempeña un rol fundamental en la adquisición de un nuevo sistema al relacionarse con la L2 (VanPatten & Williams, 2003). Del mismo modo, la ASL se ocupa del papel del aprendiente en el proceso de adquisición, de las etapas por las que debe pasar para obtener buenos resultados y de los factores que afectan la adquisición de las lenguas. En razón de ello, VanPatten (2003) propone cinco características principales que definen la ASL.

### **4.2.1 Primer enunciado: la ASL supone la existencia de un sistema lingüístico implícito inconsciente.**

Los seres humanos tienen un “algo” dentro de la mente que les permite comprender, analizar, codificar, decodificar y producir enunciados con intencionalidad comunicativa en la L1. Ese “algo” es lo que VanPatten (2003) llama sistema lingüístico interno. Su principal característica es la inconsciencia, es decir, el ser humano no apela intencionalmente a ese sistema para



comunicar un mensaje sino que simplemente está allí, disponible para que haga uso de él cada vez que lo requiera.

Los aprendientes pasan por un trabajo similar en el proceso de adquisición de una L2. VanPatten y Williams (2003) mencionan que “acquisition takes place naturally and outside awareness; it emerges spontaneously when learners engage in normal interaction in the L2” (p. 26) y, en consecuencia, no hay consciencia en la adquisición, pues esta es natural y se da por medio de la interacción. Por tal motivo, cualquiera que sea el sistema que el estudiante adquiera, este tiene el carácter de implícito (VanPatten, 2003); y esto se evidencia cuando se producen enunciados cuya explicación gramatical es la intuición sobre la regla. Además, no se puede obviar que existen construcciones que se dan de forma explícita y que se pueden llevar al plano de la comunicación, pero que no se adhieren a ese sistema lingüístico interno solo por medio del conocimiento de la regla (VanPatten y Williams, 2003). El desarrollo de un nuevo sistema es complejo y requiere de varios procesos como se abordará en el segundo enunciado.

#### **4.2.2 Segundo enunciado: la ASL es compleja y está compuesta por diferentes procesos.**

La ASL es un proceso que prevé la creación de un sistema lingüístico implícito en la mente y la complejidad de semejante construcción requiere de ciertos elementos que son fundamentales para que la adquisición sea un hecho. Con

este fin, según VanPatten (2003), el aprendiente debe conocer los aspectos léxicos, fonológicos, sintácticos, sociolingüísticos y discursivos de la lengua. La complejidad de este proceso no solo consiste en que el aprendizaje de todos estos aspectos se dé a la vez, sino que tiene en cuenta unos procesos que se dan paralelamente: el procesamiento de *input*, el cambio del sistema y el procesamiento de output (VanPatten, 2003).

El primero de los procesos necesarios para que se dé la ASL es el Procesamiento de *Input*, el cual se refiere a la forma como los aprendientes encuentran sentido a la lengua que perciben y a cómo obtienen información lingüística de esta (VanPatten, 2003). Se ocupa también de los procesos que involucran la comprensión como “*byproduct*” (VanPatten y Williams, 2003, p. 115), que se define como el producto derivado de la comprensión. El autor parte del hecho de que la comprensión no garantiza la adquisición y de que dicha adquisición no se da si la comprensión no ocurre (2009). Es decir que, si un aprendiente comprende cierto *input*, puede que lo procese de tal forma que pueda ser incorporado en su sistema lingüístico interno. Si por el contrario el aprendiente no comprende el *input*, no puede incorporar tal información en su sistema implícito.

El segundo proceso que involucra la ASL es el Cambio de sistema que está dividido en dos subprocesos: la acomodación, que se encarga de incorporar las formas o estructuras gramaticales de la lengua meta en su mente y, en segundo

lugar, la reestructuración, la cual explica cómo tal incorporación de formas y estructuras causa un efecto de onda que modifica el sistema lingüístico de forma inconsciente (VanPatten, 2003). Estos procesos se llevan a cabo mediante lo que VanPatten y Williams (2003) llaman *form-meaning connections*, las cuales "...explains how a real world referent or semantic notion is encoded in a grammatical form" (p. 125). A partir de ese cambio en el sistema lingüístico implícito se da la adquisición de L2.

El tercer y último proceso se denomina Procesamiento de *Output*, que da cuenta de cómo el aprendiente adquiere la habilidad de hacer uso del conocimiento implícito de la lengua meta para producir declaraciones durante interacciones reales (VanPatten, 2003).

Todo lo anterior permite comprender que la ASL requiere llevar a cabo múltiples tareas a la vez y que no se trata solamente de estudiar una lista de usos o reglas, sino de exponer al aprendiente a una situación de trabajo arduo en la que debe manipular varios procesos inconscientes de forma simultánea en su mente.

#### **4.2.3 Tercer enunciado: la ASL es dinámica y a la vez lenta.**

Como se mencionó en el primer enunciado, el aprendiente debe crear un sistema lingüístico implícito con el fin de consolidar la adquisición de una L2.

Esta construcción no se genera de un día para otro sino que es un proceso que

evoluciona con el paso del tiempo. Tampoco es un proceso estático, ya que es atendido por un gran número de componentes que van evolucionando a distintos ritmos (VanPatten, 2003). Para explicar este fenómeno, el autor afirma que hay fases de desarrollo que describen la evolución de dicho sistema y advierte que, debido al carácter dinámico del proceso, estas fases no son prolijas. VanPatten (2003) ilustra este fenómeno mediante la ejemplificación de la adquisición de la negación en inglés como L2:

The first stage is the simple placement of no in front of that which is to be negated: no drink beer [...], the second stage involves the use of complete sentences, but the negator no is now placed internally rather than in front: I no drink beer [...], the third stage involves the incorporation of don't [...] he don't has a bike [...], the final stage involves acquisition of auxiliaries [...] he doesn't have a bike. (p. 16)

Adicionalmente, las fases de desarrollo pueden tender a tomar forma de U. Al inicio de la adquisición de cierta noción el estudiante puede demostrar dominio, luego puede cometer errores en el uso de la misma para al final volver a exhibir competencia en el uso de la forma adquirida. Para ilustrar esto, VanPatten (2003) presenta el caso de la adquisición de las formas del pasado en inglés:

First, learners correctly produce irregulars such as went, came and ate. Then, as they begin to incorporate regulars (watched, talked, and so on), they begin to produce incorrect versions of the irregulars (wented, goed, ated, eated). Eventually these "regularized" irregulars are replaced by the forms the learners started out with (p.16-17).

Por consiguiente, el dinamismo de la ASL se asemeja en gran medida a la forma como los niños adquieren su L1. Estas fases han sido observadas y comprobadas en la adquisición de varios idiomas. Cabe resaltar que esta

evolución toma tiempo y está demostrada tanto dentro como fuera del aula de clase, ya que, según VanPatten (2003), el contexto no afecta la adquisición, lo cual permitiría afirmar que se puede adquirir, por medio de la comprensión del significado de la forma del subjuntivo en español, el dominio de la selección modal mediante una herramienta tecnológica autónoma que se pueda utilizar como alternativa adicional al trabajo formal en clase.

#### **4.2.4 Cuarto enunciado: la mayoría de aprendientes de L2 no alcanzan la competencia de usuario nativo.**

La ASL busca que el aprendiente desarrolle la creación de un sistema lingüístico implícito de L2 que le permita llegar a la fluidez en el uso de la lengua por medio del Procesamiento de *Input* y la acomodación y reestructuración para alternar entre el sistema de la L1 y el sistema de la L2. El objetivo final de este largo proceso se podría pensar como la obtención de una competencia comunicativa semejante a la de un usuario nativo de la lengua meta. Sin embargo, según VanPatten (2003) la mayoría de aprendientes no logran tal cometido. Si bien el alcance de competencias comunicativas complejas es posible, el dinamismo de la ASL hace que no todos los aspectos que se deben aprender de una lengua sean desarrollados al mismo nivel. No obstante, esto no es un punto de preocupación crítico en la ASL debido a que, según el autor, “non-nativeness is natural and typical” (p.19). En otras palabras, no conseguir una competencia nativa no puede ser catalogada como falla del proceso.

#### **4.2.5 Quinto enunciado: la adquisición de habilidades es diferente a la creación de un sistema implícito.**

Todo aprendiente de L2 crea un sistema lingüístico implícito en su mente, allí consigna toda la información en cuanto a formas y significados de la lengua meta se trata. Con anterioridad se mencionó que ese “algo” que existe en la mente humana permite que se desarrolle lengua y, en consecuencia, comunicación. Empero, el hecho de poseer tal información en el sistema no siempre conlleva que el aprendiente de la L2 pueda usarla de forma certera y sin esfuerzo, o sea, la creación del sistema es diferente a la adquisición de habilidades para usar la lengua de dicha forma (VanPatten, 2003).

#### **4.2.6 La ASL como disciplina científica.**

En síntesis, la adquisición de segundas lenguas confiere a la mente humana una gran responsabilidad en la creación de sistemas lingüísticos implícitos cuya construcción es excluyente de cualquier contexto y se da por medio de diferentes procesos cognitivos complejos, dinámicos y paulatinos. El resultado de estos procesos no es la competencia nativa, sino más bien el conocimiento de la forma y el uso de la lengua que se puede poner en práctica en interacciones reales (*output*) de forma rápida y certera, lo que sería indicio de la adquisición de habilidades o por el contrario, sin tanta experticia, lo que es muestra de que el aprendiente está llevando a cabo un proceso que no es estático, evolutivo y dinámico; de eso se trata la ASL.

### 4.3 Procesamiento de *Input*

Anteriormente se mencionó que la adquisición de segundas lenguas reconoce la comprensión como un actor fundamental para que esta ocurra, porque la adquisición es un “*byproduct*” de la comprensión. Esto se da gracias a las conexiones entre forma y significado que el aprendiente logra realizar mentalmente. Sin embargo, tal entendimiento está supeditado a las condiciones en las que los aprendientes realizan dichas conexiones, además de la razones por las que las realizan, a las estrategias cognitivas que usan para comprender enunciados y a la forma como esto puede afectar la adquisición (VanPatten, 2009). Es decir, el Procesamiento de *Input* (en adelante PI) se ocupa de explicar cómo esos mecanismos psicolingüísticos en el *developing system* convierten el *input* en *intake* por medio de la instrucción gramatical (*focus on form*) con el fin de lograr declaraciones en el *output* (ver Fig. 1).

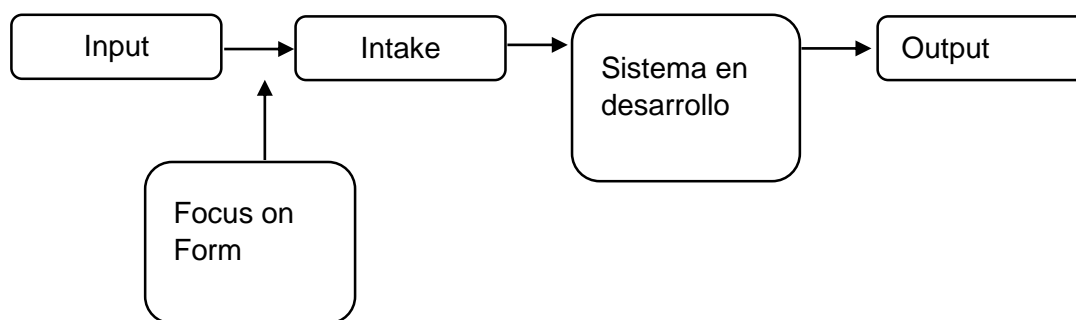


Figura 3. Procesos de adquisición de lenguas.

Fuente: VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993) Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1). Págs. 45-57

### 4.3.1 Subprocesos y principios del Procesamiento de *Input*.

Llegados al punto en el que se han explicado las implicaciones de la ASL, los fundamentos del PI y el rol del *input* en estos procesos, hay que mencionar que el procesamiento de este cuenta con dos subprocesos: la creación de conexiones forma-significado y el análisis sintáctico o *parsing*. El primero se refiere a la unión de elementos gramaticales y léxicos a significados específicos, mientras que el segundo se relaciona con la proyección de conexiones sintácticas sobre una declaración que el aprendiente percibe (VanPatten, 2003). En este mismo orden, el procesamiento del *input* presenta una serie de principios que, para VanPatten (2009), “*guide learners’ processing of linguistic data in the input as they are engaged in comprehension*” (p. 116), estos principios, que a la vez están divididos en subprincipios, muestran cómo los aprendientes de una L2 obtienen datos lingüísticos desde la comprensión del *input* que reciben, teniendo en cuenta que la adquisición de L2 es un *byproduct* de tal comprensión.

Los subprocesos del *input* y los principios del PI están estrechamente relacionados. Hecha esta aclaración, es importante informar que los tres primeros principios que describiremos, junto con sus subprincipios, forman parte del subproceso de creación de conexiones forma-significado, mientras que el cuarto principio atiende al subproceso de análisis sintáctico o *parsing* (VanPatten, 2009).



#### **4.3.1.1 Primer principio: los aprendientes procesan input por el significado antes que cualquier otra cosa.**

Todo aprendiente es consciente de que la lengua tiene palabras y que, al aprender una L2, debe realizar conexiones entre la forma lexical de estas y su significado (VanPatten, 2009). Para ello, el individuo categoriza las palabras de dos formas: con contenido léxico y sin contenido léxico. En el PI, los aprendientes dan prioridad a aquellas que contienen cargas léxicas mayores, como sustantivos o verbos, y dejan de lado aquellas que representan menos significado, como artículos o preposiciones.

Con el fin de conseguir comprender el *input*, el aprendiente discierne entre lo que es más significativo y lo que es más formal del mensaje. Todo esto lo procesa en lo que VanPatten (2003) llama *working memory*, la zona de la mente en la que se almacenan los contenidos resultantes de la construcción de conexiones forma-significado. Lo que logra permanecer en dicha memoria es lo que se conoce como *intake*. Ahora bien, volviendo al principio que importa aquí, el aprendiente va a incorporar como *intake* aquella información que contiene mayor significado, lo que se conoce como *content words*, por ejemplo, “gato”, “ayer”, “feliz”, bloques de palabras o *chunks* llamados *prefabricated patterns* como “where is the...?”, “est-ce que...?”; y rutinas como “I don’t know”, “s’il vous plait”. Todos estos son ejemplos de construcciones que son almacenadas en la

memoria, con lo que se convierten en *intake*, no como oraciones compuestas por palabras, sino como un todo que alberga valor semántico.

Consideramos ahora la manera en la que los aprendientes perciben las formas gramaticales, cuyo valor semántico puede ser redundante si en el *input* se incluyen palabras con contenido léxico similar (VanPatten, 2009, p. 118). Según VanPatten (2003), "*most grammatical forms are also redundant; the meaning these forms convey may be expressed elsewhere by words or phrases*" (p. 32), esto indica que la forma-significado léxica recibe mayor atención que la forma-significado gramatical por parte del aprendiente y se incorpora de manera más rápida al sistema lingüístico intrínseco para el ASL.

Dicho lo anterior, cuando tales formas-significados no son redundantes, es decir, no existe en el *input* algún *content word* que posea el mismo valor semántico de la forma gramatical, los aprendientes tienden a prestar mayor atención a aquellas formas con mayor contenido semántico (verbos, flexiones, prefijos, sufijos) que a las que tienen contenido semántico mínimo o nulo (VanPatten, 2003).

**4.3.1.2 Segundo principio: para que los aprendientes procesen formas de poco o ningún significado, deben estar capacitados para procesar el contenido o mensaje de una declaración con poco o ningún esfuerzo.**

Conforme a los principios ya revisados, vale la pena mencionar que se ha descrito un proceso que poco a poco va recogiendo partes de la totalidad del *input*. En primera instancia, el significado general, luego las palabras con gran contenido léxico y, en seguida, las formas léxicas sobre las formas gramaticales cuando existe redundancia y, finalmente, las formas gramaticales con mayor contenido semántico cuando no hay redundancia. De tal modo, falta por revisar cómo los aprendientes incorporan la información que les brinda las formas con poco o ningún significado desde el *input* a su sistema lingüístico implícito; de allí que este segundo principio de cuenta de esto.

Hasta ahora, gran parte del significado de la declaración está descifrada, el aprendiente se enfrenta a aquellas pequeñas partes del enunciado que no ha logrado incorporar en el *intake*; eso que antes descartó por su falta de significado, ahora, con poco o sin ningún esfuerzo, debe ser comprendido. Con tal fin, el aprendiente, al tener incorporado en su *working memory* los conceptos más significativos, ahora puede dar libertad a su mente para que incorpore lo menos semántico, sin desgastar dicha memoria (VanPatten, 2003). De ese modo el *input* estaría totalmente incorporado en el *intake*.

**4.3.1.3 Tercer principio: los aprendientes tienden a procesar los comienzos de los enunciados de mejor forma, seguidos por los finales de los enunciados. La mitad de un enunciado es la parte más difícil para procesar formas gramaticales.**

Según VanPatten (2003), “*what research has shown is that the initial position of an utterance is the most salient, the final position of the utterance is the next most salient, and the middle parts of utterances are the least salient*” (p. 34).

Cuando se refiere al término *salient*, quiere decir prominente en cuanto a significado se trata. Es por esto que los aprendientes procesan de manera más fácil y rápida la información del *input* en dichas posiciones.

**4.3.1.4 Cuarto principio: los aprendientes de L2 tienden a interpretar el primer sujeto o sintagma nominal en una declaración como el agente del enunciado.**

Antes de entender este principio, es necesario revisar el término *parsing*, y para comprenderlo, citaremos un ejemplo de VanPatten (2003):

The following sentence is incomplete. In how many ways can you complete it to make a sentence of four or five words?: I have... , depending on how you interpret the verb have, you basically have only two choices. You can complete the sentence with a noun or a phrase: I have a big house [...] You can also complete it with a verb phrase: I have already eaten [...] This exercise demonstrates what must happen when you process a sentence during comprehension. When we encounter the verb have, you must make a determination about what kind of verb it is [...] The millisecond you do, your mind computes what must come next, [...] you are literally projecting the syntax of the sentence [...] this is what parsing is. (p. 35)

Lo anterior quiere decir que el *parsing*, o análisis sintáctico, es la proyección de una estructura sintáctica en una declaración tanto como la percibimos desde el *input*. Lo dicho hasta ahora nos permite entender el cuarto principio del procesamiento de *input*, el cual alega que el aprendiente apela a lo que VanPatten (2003) llama “first-noun strategy”: la interpretación de los enunciados se da con base en la estructura (sujeto-verbo-objeto), lo cual conlleva a que el aprendiente malentienda muchos enunciados, por ejemplo, aquellos de la voz pasiva para varias lenguas.

Esta *first-noun strategy* puede ser invalidada con la ayuda de dos procesos cognitivos: la semántica léxica y la probabilidad de los eventos. El primero precisa que el aprendiente sea capaz de comprender lo que la palabra significa y las consecuencias que tiene ese significado en la estructura del enunciado. VanPatten (2003) plantea un ejemplo con la palabra *bite*, la cual requiere de un sujeto que sea animado, tiene que tener una boca y dientes. A su vez, la probabilidad de eventos representa las expectativas que sugiere la palabra en su uso real. De vuelta a los ejemplos que propone VanPatten (2003), cuando el aprendiente incorpora en el *intake* las siguientes unidades léxicas *man-bite-dog*, la lógica de un enunciado sería que el perro mordiese al hombre, y no al revés; esto llevaría al aprendiente a realizar la interpretación correcta (p. 38).

#### 4.3.2 Instrucción centrada en lo formal (*Focus on form*).

Conviene subrayar que el PI, como lo vimos con anterioridad (ver figura 3), está conformado por cuatro procesos mentales que buscan la creación de sistemas lingüísticos intrínsecos y cuya finalidad es la adquisición de L2: *input*, *intake*, sistema de desarrollo y *output*. No obstante, ese proceso se ve mediado, en algún punto, por la instrucción gramatical.

Para el caso de este trabajo, teniendo en cuenta que el objetivo es el uso de espacios alternos al aula de clase, el tipo de instrucción gramatical que puede ser idóneo es aquel centrado en lo formal, más conocida como *focus-on-form*. A diferencia de la instrucción basada en las formas *focus-on-the-forms*, la cual se concentra en el tratamiento preseleccionado de estructuras para ser acumuladas sistemáticamente por el aprendiente, la instrucción basada en lo formal apela a la negociación de significados y a la construcción de conexiones forma-significado de manera accidental. Así, el aprendiente adquiere las formas a través del significado.

Del mismo modo, Ellis (2005) sugiere que “la enseñanza centrada en lo formal exige atención a lo formal en el marco de las actividades, como, por ejemplo, cuando aparece un escollo en la comunicación y se realizan intentos para resolverlo mediante la negociación de significado” (p. 16). De este modo, durante este tipo de instrucción, se generan espacios en los que los aprendientes de L2 pueden llevar a cabo dicha negociación. Adicionalmente,

para la instrucción centrada en lo formal, la intervención, según Ellis (2005), es de carácter indirecto, por consiguiente, se adapta al tipo de instrucción de la propuesta de este proyecto.

### **4.3.3 Instrucción de Procesamiento.**

Como se ha presentado con anterioridad, el PI contempla numerosos procesos cognitivos que un aprendiente de L2 lleva a cabo con el fin de crear, inconscientemente, sistemas lingüísticos implícitos. El elemento clave para que dicho proceso tenga lugar es llamado *input*, cuya función es proveer al aprendiente de datos lingüísticos. Consecutivamente, en el cerebro se ejecutan procesos que, con las condiciones necesarias, convierten dichos datos percibidos en *intake*, es decir, la información lingüística que se almacena y se mantiene en la memoria del aprendiente.

Ahora bien, cuando nos referimos a instrucción de procesamiento, en adelante IP, llevamos el modelo del PI al plano de la aplicación pedagógica (Llopis García, 2009). La característica principal de la instrucción de procesamiento como herramienta pedagógica es su afinidad con las metodologías del *focus-on-form*, “atención a los aspectos formales de los elementos lingüísticos dentro de una enseñanza comunicativa” (Llopis García, 2009, p. 32).

VanPatten (1996 citado en Llopis, 2009) define la instrucción de procesamiento como “un tipo de instrucción gramatical cuyo propósito es afectar la manera en

la que los aprendientes atienden a la información del *input*'' (p. 33), con lo cual se puede afirmar que este tipo de intervención pedagógica tiene como objetivo el desarrollo de habilidades mentales para facilitar la comprensión del *input*. Para ello, la IP contempla ciertos componentes que funcionan como pautas para la aplicación de la teoría en el proceso de aprendizaje: información explícita y actividades con *input* estructurado.

Según Llopis García (2009), el primer componente es la información explícita, que contempla las explicaciones de formas y de cómo procesarlas; es decir, se realiza la forma, se hacen relaciones forma-significado y se guía en el proceso cognitivo de cómo adoptar esas formas en la memoria. El segundo componente tiene que ver con las actividades de *input* estructurado, las cuales tienen como función el control del *input* que se ofrece al aprendiente, analizando su pertinencia y potencial uso para la comunicación.

En consonancia con lo dicho previamente, tales actividades en las que se controla, modifica, simplifica o adapta el *input* para el aprendiente dependen del *input* estructurado. Para Llopis (2009) esto busca que el estudiante, por medio de la intervención de otro agente, reciba cierta clase de estímulo dirigido a necesidades específicas. El aprendiente mantiene su foco en la parte comunicativa que el mediador considera útil, ejecuta los procesos mentales para adquirir correctamente los datos lingüísticos y ejecuta las tareas que se le



proponen. Las actividades de *input* estructurado son de dos tipos, referenciales y afectivas.

Por lo que se refiere a las actividades referenciales, estas buscan que el aprendiente llegue a una respuesta única y controlada frente al *input* que fue utilizado para que se dieran las conexiones de forma-significado. Llopis (2009) propone tareas en las que el mediador puede evidenciar si dichas conexiones tuvieron lugar o no. Por otro lado, las actividades afectivas involucran al aprendiente en la producción libre de respuestas a ejercicios que facilitan el uso de la lengua en situaciones de la vida real.

En este sentido, la instrucción de procesamiento aterriza un poco los conceptos psicolingüísticos que se han venido discutiendo en este documento, plantea situaciones de enseñanza, tanto formal y guiada, como informal y autónoma; esta última situación es la que le concierne a este proyecto de investigación. La herramienta de autor que se ha desarrollado contiene actividades referenciales que obedecen a los postulados teóricos previamente presentados.

#### **4.3.4 *Input.***

El aprendiente de una L2 tiene que estar en contacto con la lengua meta para lograr familiarizarse con ella, esto lo puede realizar por medio de numerosos recursos, bien sea auditivos, gráficos, visuales, escritos o de cualquier índole. La palabra *input* tiene que ver con lo anterior. Gass y Mackey (2003) lo definen

como “the sine qua non of acquisition. Quite simply it refers to the language that a learner is exposed to” (2003, p. 177), VanPatten (2003). Del mismo modo, se refiere al *input* como “the language that a learner hears (or reads) that has some kind of communicative intent” (p. 25). El *input* es, entonces, la lengua que el aprendiente recibe desde varias fuentes, que tiene intención comunicativa y que es comprensible. Este provee insumos suficientes para que se puedan construir conexiones de forma-significado con el fin de crear sistemas lingüísticos intrínsecos que derivan la adquisición de segundas lenguas.

El papel del aprendiente frente al *input* se fundamenta en que este debe comprender el mensaje que se declara, o sea, debe estar comprometido con la causa y tratar de entender lo que se le comunica (VanPatten, 2003). El fin de este proceso es decodificar un mensaje que viene lingüísticamente estructurado, pero que, a la vez, trae un significado (*focus on form*); mientras que el aprendiente capta el significado de la declaración, este hace conexiones entre dicho significado y la forma como este está codificado, luego podrá hacer hipótesis frente a nuevas construcciones lingüísticas con distintas cargas semánticas.

Otro aspecto importante que configura al *input* es que este debe ser comprensible, es decir, si el contenido de la lengua es totalmente incomprensible, este no será de mucho uso (VanPatten, 2003). El *input* debe ser un poco más complejo con respecto al nivel de lengua del estudiante, así

representará un nuevo contenido y un reto para el aprendiente. No obstante, si dicho *input* es lingüísticamente incomprensible, debe venir acompañado por ayudas visuales o auditivas que permitan al aprendiente descubrir el significado de la forma, así sí representaría un *input* para la comprensión (VanPatten, 2003).

A fin de comprender el *input*, existen distintas estrategias que facilitan dicho proceso. Una de ellas es la interacción y la negociación de significados, esta puede suceder en conversaciones en cualquier contexto, donde el aprendiente esté expuesto al uso de las formas y pueda aplicar, modificar y reorganizar sus estructuras lingüísticas mentales para intercambiar información con otro usuario de la lengua meta (VanPatten, 2003). Asimismo, durante interacciones de este tipo, la negociación de significados puede optimizarse mediante *confirmation checks*, referidos a la retroalimentación que un aprendiente puede llegar a recibir por parte de otro usuario de la L2 que le recalca, repite o indica el error o la ausencia en el uso de alguna unidad léxica o forma gramatical. Otra estrategia que puede facilitar la comprensión del *input* es la modificación del mismo, a saber, en momentos en los que este pareciera ser incomprensible, se puede simplificar, añadir pausas, hacer uso de vocabulario más simple o repetir (VanPatten, 2003). Esto obedece a una de sus características fundamentales: debe ser comprensible y estar ajustado al nivel del aprendiente, solo un poco más complejo que lo que este puede llegar a comprender, de tal manera será

útil para la construcción de sistemas lingüísticos intrínsecos en pro de la adquisición de la L2.

Conjuntamente, existen dos tipos de *input* (conversacional y no conversacional). VanPatten (2003) define el primero como “the language that learners hear in the context of some kind of communicative exchange with other people” (p. 27) y, el segundo, como “language that a learner hears when he or she is not part of the interaction” (p. 27). Así, mientras que el *input* conversacional está directamente dirigido al aprendiente, como las interacciones diarias en L2, el segundo no está dirigido exclusivamente al aprendiente, por ejemplo, al ver un programa de televisión, oír la radio, etc.

En suma, el *input* es un elemento fundamental en la ASL y, por consiguiente, como lo puntualiza VanPatten (2003), “instruction in language without input is basically senseless for acquisition” (p. 29). Sin el estímulo perceptible por el aprendiente, sin una forma con significado, no hay manera de que se cree un sistema lingüístico intrínseco. Ahora bien, siendo conscientes del papel que interpreta el *input* en la adquisición de L2, es necesario describir cómo los aprendientes obtienen tal información desde el *input* que se les provee.

#### **4.3.5 Tipos de actividades de procesamiento.**

Lee y VanPatten (1995, citados en Cadierno, 2010) señalan tres tipos de actividades que obedecen a los principios de la instrucción de procesamiento

presentados en capítulos anteriores. Esta tipología de actividades presenta una sola forma a la vez, tiene en cuenta siempre el significado, va de lo oracional a lo discursivo, divide actividades en orales y escritas y se configura para que el aprendiente logre hacer algo con el *input* (Cadierno, 2010).

El primer tipo de actividad se denomina de opciones binarias (Cadierno, 2010), y en ellas “se presenta al alumno algún tipo de información y éste debe reaccionar o responder a dicha información mediante la selección de una o dos respuestas posibles.” (p.11). En el material virtual que aquí se propone, se pueden encontrar varias actividades de este tipo, en las cuales al usuario le corresponde discernir entre conceptos relacionados con la selección modal en español.

El segundo tipo de actividad es presentado por Cadierno (2010) como de selección de alternativas. En este tipo de actividades, “se proporciona al estudiante un estímulo y se le pide que escoja entre tres o más alternativas. El estímulo o bien las alternativas deben contener la forma gramatical en cuestión” (p. 11). En *Viaja a tu modo* se han diseñado algunas actividades de este tipo. Como ejemplo de estas, el usuario de la herramienta tiene la labor de escoger, entre tres hablantes, cuál está más o menos comprometido con la información que enuncia, esto con el fin de hacer énfasis en el significado de la forma para la selección modal en español.

Las actividades de emparejamiento son el tercer tipo de actividades que obedecen a los principios del procesamiento de *input*. Estas “comprenden actividades en donde los estudiantes deben indicar la correspondencia entre la oración que constituye el *input* y otra cosa” (Cadierno, 2010, p. 12). Para este caso, en la herramienta de autor, los usuarios tienen que, por ejemplo, unir una declaración con un comentario o valoración, prestando atención al significado sobre cualquier otra cosa.

Lee y VanPatten (1995) proponen seis directrices para la construcción de actividades de *input* estructurado como las que se han presentado en este apartado. En primer lugar, los autores proponen que el *input* que el aprendiente lleva a su sistema en desarrollo debe ser proveído eficientemente haciendo foco en una forma y un significado a la vez, de tal manera no se complejiza la adquisición de la forma y el significado no será confuso para el aprendiente. En la herramienta de autor, las actividades que se construyeron siguen esta directriz, ya que siempre tienen como objetivo atender a una forma y a un significado exclusivamente, por ejemplo, afirmar con la forma del presente de indicativo o rechazar con la forma del presente de subjuntivo.

La segunda directriz tiene mucho que ver con la anterior, ya que tiene que ver con mantener el foco en el significado (Lee y VanPatten, 1995). Así, el aprendiente no se verá ceñido a la práctica mecánica de la forma y siempre tendrá un mensaje por comunicar en la actividad que se le proponga. Seguido a

esta, la tercera directriz propuesta se refiere a la progresión de actividades desde lo oracional a lo discursivo. Esto atiende a la necesidad que Lee y VanPatten (1995) mencionan de no sobrecargar al aprendiente y llevarlo de menos a más. Esto está evidenciado en la herramienta virtual que se ha diseñado para este trabajo, donde se proponen actividades de tipo oracional, que van de menor a mayor complejidad.

En la misma línea de las directrices ya presentadas, la cuarta ha sido tomada en cuenta para la creación de la herramienta de autor para el tratamiento de la selección modal en español en el contexto de las informaciones en sí mismas, esta directriz apela por el uso de *input* oral y escrito. Para Lee y VanPatten (1995) el aprendiente debe ser puesto a prueba en su habilidad escrita y de escucha no solo por variedad, sino para no dejar cabos sueltos, pues, según él, no todos los aprendientes tienen la misma reacción ante uno u otro *input*, unos reciben mejor el de tipo oral, otros prefieren observar lo escrito. En *Viaja a tu modo* se presentan actividades de ambas clases, obedeciendo a este principio fundamental del procesamiento.

Por último, Lee y VanPatten (1995) invitan a construir actividades que le permitan al aprendiente hacer algo con el *input* que recibe. En la herramienta propuesta, el aprendiente se ve involucrado en situaciones en las que tiene que, por ejemplo, ayudar a un viajero a escoger la mejor forma de moverse por la ciudad; esta actividad involucra una forma, un significado, una forma oral o

escrita y un propósito real para el aprendiente. De esta manera, atiende a la sexta directriz que se refiere a mantener las estrategias cognitivas del procesamiento presentes, es decir, mantener el foco en elementos gramaticales con mayor significado, tener en cuenta la posición de dichos elementos en la oración y demás principios del procesamiento de *input* traídos a colación en capítulos anteriores.

Como se puede evidenciar, la herramienta de autor que se ha desarrollado en este trabajo mantiene la coherencia entre lo teórico y lo práctico, se ha propendido por construir un elemento didáctico completo que, desde el procesamiento de *input* y la instrucción gramatical cognitiva, permita al aprendiente mejorar su comprensión de la selección modal en presente para el contexto de las informaciones en sí mismas.

#### **4.3.6 Otros conceptos clave del Procesamiento de *Input***

En los anteriores apartados se han tratado los conceptos fundamentales del procesamiento de *input* para este trabajo, han merecido tal trato debido a que el producto de esta investigación tiene como centro el tratamiento de la forma de la selección modal en español desde el uso de diferentes actividades de *input* de tipo referencial en el marco de la instrucción gramatical cognitiva. No obstante, también se hace fundamental presentar otros conceptos que forman parte del procesamiento de *input*, con el fin de redondear el proceso integralmente.



El primero de estos conceptos es el *intake* y, para hablar de este, se hace necesario reciclar el concepto de memoria, o como la llama VanPatten (2003), *working memory*; es decir, el lugar de almacenamiento en la mente del ser humano donde se llevan a cabo, en milisegundos, las conexiones entre forma-significado y análisis sintáctico durante el proceso de comprensión del *input*. VanPatten (2003) explica el funcionamiento de este espacio mental realizando una analogía entre el cerebro y una fábrica, donde las trabajadoras encargadas de envolver los chocolates que les distribuye una máquina, en principio, son capaces de envolver los chocolates de forma sencilla, sin embargo, cuando la supervisora observa la efectividad de las trabajadoras, aumenta la velocidad de la correa expendedora a tal ritmo que las mujeres no son capaces de envolver los chocolates en su totalidad, viéndose obligadas a esconderlos en sus vestiduras, con el fin de evitar ser despedidas. Según VanPatten (2003), sucede lo mismo en la mente humana. “if capacity is not exceeded, you are fine. But if task demands exceed what you can do, processing deteriorates. Your working memory simply does not have enough capacity to do much more than search for content words” (p. 30-31).

Esos chocolates que fueron envueltos de forma correcta, debido a que la cantidad de unidades era la apropiada con respecto a la capacidad de las trabajadoras, es un ejemplo de lo que la mente hace cuando recibe información desde el *input*. Si los aprendientes logran procesar la información recibida de la forma correcta, es decir, haciendo las respectivas conexiones forma-significado

y comprendiendo sintácticamente el significado de la misma, el resultado es lo que se conoce como *intake*, “linguistic data held in working memory and made available for further processing; the result of input processing” (VanPatten, 2003, p.117).

Otro concepto clave es el Sistema en desarrollo, o interlingua. Esta fase tiene que ver con cómo el aprendiente realiza mentalmente asociaciones léxicas, cómo entiende la sintaxis y cómo, gracias a estas acciones psicolingüísticas, se efectúan cambios en el sistema y el posterior uso real de la lengua.

El sistema de desarrollo del aprendiente comprende varios elementos lingüísticos que interactúan de formas complejas y dinámicas (léxico, fonología, morfología, sintaxis, etc.). Por otro lado, psicolingüísticamente, el sistema posee tres componentes fundamentales que tienen como función el cambio de sistema, es decir, el paso de L1 a L2. El primero de estos son las redes de formas y elementos léxicos (relaciones léxicas, basadas en la forma de la raíz de una palabra; y relaciones formales, basadas en formas gramaticales llenas de significado; estas redes de conexiones existen naturalmente en L1, y el procesamiento de *input* permite que el aprendiente cree sistemas similares en L2). En segundo lugar encontramos el sistema sintáctico abstracto (el aprendiente posee una sintaxis abstracta en su cerebro, la cual le permite saber si lo que percibe o dice tiene o no sentido, lo cual forma parte del cambio del sistema, su dinamismo y constante evolución gracias al *input* que recibe y

procesa). Finalmente, la competencia pragmática y sociolingüística (las negociaciones de significado que se dan todo el tiempo entre usuarios, en las que se producen enunciados con intencionalidades específicas y requieren que quien recibe el mensaje sea competente para hacer las interpretaciones de manera correcta).

La ASL se alcanza a partir de la creación de sistemas lingüísticos intrínsecos en la mente, estas construcciones se efectúan a partir de procesos complejos y dinámicos que tienen como resultado “el cambio de sistema” (paso de L1 a L2). A fin de realizar dicho cambio, existen dos procesos que tienen lugar dentro del sistema en desarrollo, la acomodación, en la cual, según VanPatten (2003), el aprendiente acomoda nuevos datos lingüísticos en su sistema en desarrollo; y la reestructuración, que opera en el posicionamiento de oraciones y tipos de enunciado que existen en ese sistema en desarrollo de forma inconsciente.

Por último, como culminación del proceso, entraremos a ilustrar el elemento que hace que ese sistema de desarrollo sea representado tangiblemente por el aprendiz, el *output*. Según VanPatten (2003), “refers to the language that a learner produces” (p. 61), sin embargo, esclarece que es “language that has a communicative purpose”, es decir, no se trata de repetir cadenas de palabras sin sentido, sino que tuvo que existir un proceso de adquisición demandante que culmina con la producción de sentidos de manera comunicativa.

Acorde con la definición de *output* de VanPatten (2003), el lenguaje que es producido, bien sea en L1 o L2, debe tener una intención comunicativa, para eso el individuo debe pensar lo que va a decir. Desde esa perspectiva, el aprendiente de L2 no solo debe pensar lo que va a declarar, sino que también debe aprender cómo pensarlo. Para este fin, existen dos procesos cognitivos que involucran la producción de *output* que, en VanPatten (2003), se denominan Procesamiento de *Output* o *Access* (donde el aprendiente hace uso de los datos lingüísticos que ha logrado mantener en su *working memory* para clasificar los insumos que necesita para crear mensajes) y Estrategias de producción (organización de los datos activados desde el sistema lingüístico intrínseco para producir declaraciones).

#### **4.4 La capacidad de aprender**

Según el MCER, “para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa” (2002, p. 99), tales competencias pueden ser de carácter general (saber, saber ser, saber hacer y saber aprender) o de carácter lingüístico (competencia lingüística, sociolingüística y pragmática). Todas estas competencias permiten que el aprendiente sea capaz de desarrollar su competencia comunicativa de forma integral.

Sobre esta mirada al aprendiente, y teniendo en cuenta el tipo de estudiante para quien se construye esta herramienta, el cual se caracteriza por ser un

individuo autoregulador de su aprendizaje, se hace referencia al saber aprender como el abordaje eficaz e independiente frente a los desafíos que surgen desde el aprendizaje de lenguas extranjeras para la reflexión sobre las oportunidades que se pueden aprovechar para la optimización del desarrollo de la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002), siendo el estudiante un individuo capaz de “utilizar materiales disponibles para el aprendizaje independiente [...] organizar y utilizar materiales para el aprendizaje autodirigido [...] identificar las necesidades y metas propias [...] utilizar nuevas tecnologías” (Consejo de Europa, 2002, p. 105-106). Por tanto, el usuario del módulo de aprendizaje que se desarrolla en este trabajo es aquel que se preocupa por reflexionar acerca de sus necesidades y recurrir a materiales que lo lleven a mejorar su comprensión de las mismas.

El aprendizaje y dominio de la selección modal en español formula una preocupación constante en algunos aprendientes de ELE que cuentan con la capacidad de aprender de forma autónoma y tienen la necesidad de recurrir a nuevos formatos y recursos que les concedan la oportunidad de mejorar su comprensión de cuándo utilizar el indicativo o el subjuntivo, es por esto por lo que *Viaja a tu modo* nace y propone una alternativa para que el aprendiente logre cumplir este objetivo.

#### **4.4.1 Plataformas educativas.**

La Web 2.0, definida como “un canal multidireccional, cuyo objetivo es la interacción de los usuarios con la red y con otros internautas” (Ontoria Peña, 2014, p. 913), se ha constituido como el espacio donde se pueden compartir contenidos creados por los usuarios de la red. Parte de estos contenidos tienen propósitos didácticos para la enseñanza de diversos temas de interés, entre los que se incluye el aprendizaje de lenguas extranjeras. Considerando que la Web 2.0 permite la interacción de usuarios, muchas veces los materiales didácticos han sido dirigidos a promover la comunicación. Sin embargo, también ha permitido la creación de objetos de aprendizaje en plataformas educativas, que son definidas como “entornos virtuales o herramientas específicas que facilitan la creación de actividades formativas en la red” (Cabero, 2007 citado en Martín Sampedro y Cuadros Muñoz, 2012, p. 2). Estas herramientas han permitido que el aprendizaje en línea, que tuvo su inicio en los años noventa pero que fracasó por razones económicas y de falta de preparación didáctica (Ontoria Peña, 2014), tenga una segunda oportunidad. El cambio fundamental fue pasar de plataformas que solo ofrecían contenidos a plataformas donde los contenidos comparten un lugar con “objetos de aprendizaje, secuencias de estos objetos e información del aprendiente” (Martín Sampedro y Cuadros Muñoz, 2012, p. 3) que permiten el trabajo en la red por parte de los estudiantes, y su creación facilitada por herramientas de autor.

Níkleva y López Ogáyar (2012) destacan que hay varias ventajas en el trabajo en la red y en las herramientas de autor, ejemplo de esto es permitir al estudiante tener mayor autonomía. En este sentido, el trabajo en línea permite que el estudiante aprenda a aprender al tiempo que lo mantiene en el centro del proceso de aprendizaje; además, es activo, está situado en contextos reales y es auto-regulado. Los autores mencionan también desventajas como la “necesidad de actualización de los conocimientos informáticos, frustración por las dificultades y problemas que plantea el uso de ordenadores e inversión de mucho tiempo (en la etapa inicial) para la preparación de clases” (p. 124-125), pero mantienen su invitación a que los profesores se animen a conocer las ventajas que proporciona la red, especialmente para los estudiantes.

Entre las muchas posibilidades que supone la red para la creación de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas, enfocaremos nuestra atención en definir dos herramientas que permitieron la creación de nuestro material final: Objetos de Aprendizaje y herramientas de autor.

#### **4.4.2 Objetos de Aprendizaje (OA).**

Los OA están definidos como “cualquier recurso digital que puede ser usado como soporte para el aprendizaje” (Willey, 2001 citado en Universidad Politécnica de Valencia, s.f.) y se caracterizan por estar en formato digital, es decir, que puedan ser modificados y actualizados constantemente, además de ser utilizados desde Internet por muchas personas y desde muchos lugares; en

segundo lugar, por tener un propósito pedagógico que no incluye solo los contenidos sino que guía el proceso de aprendizaje del estudiante; en tercer lugar, por tener contenidos interactivos como actividades que permiten el proceso de asimilación de los contenidos y el seguimiento de los estudiantes; en cuarto lugar, por ser indivisible e independiente y, por último, por ser reutilizable, lo cual es uno de los objetivos últimos de los OA.

Los OA pueden ser clasificados a partir de a dos características: su contenido pedagógico y su formato. En cuanto al contenido pedagógico, los OA pueden ser conceptuales, puesto que buscan describir, explicar, analizar o reconocer datos y conceptos; procedimentales, para verificar, ejecutar, demostrar o planificar una habilidad a aprender por el alumno; y actitudinal, para evaluar valores, actitudes y normas de los estudiantes. En cuanto al formato, pueden presentarse como imagen, texto, sonido o multimedia. Una secuencia de OA que esté articulada por objetos de acoplamiento, y que tenga objetivos más amplios que los planteados en los OA, es llamado un Módulo de aprendizaje. Entre los objetos de acoplamiento, se destacan la guía introductoria, la actividad práctica, la evaluación y el resumen. La guía introductoria orientará al estudiante en su recorrido y le ofrecerá una visión general del módulo. La actividad práctica es una tarea que debe realizar el alumno y es el punto de partida de su evaluación. Esta tiene como objetivo ofrecer retroalimentación al estudiante y detectar dificultades del alumno, puede estar contenida dentro de las actividades o hacerse en forma de test. Por último, el objeto de



acoplamiento llamado resumen busca sintetizar las ideas claves presentadas en el módulo. El módulo de aprendizaje equivale a una sesión de formación dentro del entorno didáctico. (Universidad Politécnica de Valencia, s.f.)

#### **4.4.3 Herramientas de autor.**

Las herramientas de autor, o *software* de autor, son definidas como un tipo específico de programa de computador que permite “crear ejercicios de gran interés para los alumnos” (Martín Gavilanes, 2004, p. 106) y que cuenta con ciertas características (Alonso, 2014) como la sencillez de uso, la compatibilidad entre sistemas operativos, los facilitadores del diseño del curso, ayudas (como tutoriales, manuales y otras formas para aprender a usar la herramienta), y permitir la evaluación y el seguimiento. Esto quiere decir que las herramientas de autor apuntan a un solo objetivo, “la no necesidad de formación específica por parte de los profesores para poder utilizarlas” (p. 138). Esto se logra gracias a que estas herramientas tienen plantillas para el diseño de contenidos didácticos y permiten la inclusión de textos y archivos multimedia (Martín Gavilanes, 2004).

Para esta investigación, la herramienta de autor escogida es Storyline, de la compañía Articulate Global, Inc. Esta herramienta permite la creación y edición de objetos de acoplamiento, así como del módulo de aprendizaje en su totalidad. Para la creación de los OA se utilizó PowerPoint 2013 (2013) de la compañía Microsoft.

## 5 Marco metodológico

Este trabajo se desarrolló a partir del enfoque cualitativo de investigación que Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006) definen como “la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 8). Como investigadores, planteamos un problema que permitió examinar necesidades que surgieron desde la exploración de antecedentes investigativos en el campo de acción en el que nos ubicamos. Esta investigación cualitativa estuvo apoyada por un marco conceptual coherente que nos llevó a la generación de hipótesis que, durante el proceso, se fueron esclareciendo a partir de los resultados que se iban obteniendo por medio de la observación y el análisis del diseño del material que surgió como producto final.

Para el diseño de nuestro material virtual se tomó la ruta metodológica que propone la Universidad Politécnica de Valencia para la elaboración de módulos y objetos de aprendizaje en el marco del *Plan de Acciones para la Convergencia Europea (PACE)* para la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que una de las líneas de adaptación es “la integración de las TIC en el campo de la enseñanza superior como apoyo y complemento de la enseñanza presencial” (Universidad Politécnica de Valencia, s.f., p. 2). Debido a que el documento está elaborado específicamente en un contexto universitario, algunos de los pasos fueron adaptados para que

correspondieran con el contexto en el que se realizó esta investigación. Tales cambios serán descritos en los resultados.

En el análisis de la situación inicial, se describe el perfil del estudiante al que está dirigido el módulo, incluyendo el nivel de estudios, los prerrequisitos necesarios y los intereses y expectativas de los estudiantes. Luego se realiza la selección de competencias que se espera que pueda conseguir el alumno con el módulo para proseguir con la selección de contenidos, “diferenciando entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales” (p. 15).

Acto seguido, se realiza un esquema de la estructura del módulo, en el que se incluyen los objetos de aprendizaje y los objetos de acoplamiento que son necesarios para el diseño final del módulo. El siguiente paso es la búsqueda en el repositorio de objetos que ya hayan sido creados y que se puedan adaptar al módulo en diseño. En caso de que no haya ningún objeto precedente, se procederá a la creación de objetos no existentes. Para los objetos de aprendizaje, en primer lugar, se definen los objetivos dependiendo de los contenidos. Luego, se procede a elegir el formato de los objetos, y a organizarlos con una introducción, que puede incluir la utilidad del contenido, una motivación para el alumno y la estructura general del contenido; después de la introducción, se hace el desarrollo del contenido, dependiendo del seleccionado anteriormente; se incluye un cierre, en el que se presentan las ideas principales por medio de, por ejemplo, un mapa conceptual. Una vez los

contenidos estén listos, se realiza una ficha de metadatos y, por último, se evalúa por medio de una ficha de evaluación propuesta y se redefinen los aspectos que deban ser cambiados.

En el caso de los objetos de acoplamiento, cada uno tiene su propio desarrollo, y en el de la guía introductoria, se comienza con una presentación general del tema, se describen los contenidos y se especifica el recorrido de aprendizaje recomendado para el estudiante. Las actividades prácticas están clasificadas dependiendo de los participantes, individual o grupal, su relevancia, obligatoria u optativa, y la interactividad, que puede ser activa, en la que los estudiantes envían información al profesor, expositiva, en la que el profesor envía información a los estudiantes, o mixta.

La selección del tipo de actividad es el primer paso, seguido de la definición de objetivos de la actividad y los pasos para su desarrollo, así como la determinación del tiempo, la descripción del material necesario para la ejecución de la actividad y las recomendaciones, limitaciones y dificultades posibles de la actividad. Una vez se establecen las actividades prácticas, se identifican los procesos de evaluación, que pueden ser externos, por parte del profesor, autoevaluación o heteroevaluación. Al final, se incluye el resumen de los contenidos del módulo.

Los últimos tres pasos del diseño de módulos de aprendizaje son el ensamblaje, la puesta en práctica del módulo y la evaluación y redefinición de los aspectos que deban ser cambiados.

## 6 Resultados

En este apartado se describe la forma como se llevó a cabo el diseño del entorno de aprendizaje *Viaja a tu modo*, cuyo desarrollo tuvo las siguientes cuatro etapas:

- Etapa de exploración de herramientas virtuales
- Etapa de diseño experimental
- Etapa de diseño formal
- Etapa de evaluación del módulo de aprendizaje.

### 6.1 Etapa de exploración de herramientas virtuales

Esta primera etapa del proceso de construcción del material tuvo como objetivo descubrir qué herramienta virtual podía permitir a los investigadores de este trabajo llevar a cabo, de la manera más adecuada, la propuesta de crear un módulo de aprendizaje disponible en línea para tratar, desde la Gramática Cognitiva, el contexto de manipulación de informaciones del mapa de selección modal (Ruiz Campillo, 2006, 2008), acoplado con actividades prácticas basadas en la tipología propuesta en la teoría de instrucción de procesamiento de Lee y VanPatten (1995).

En principio, se planteó la posibilidad de desarrollar una página web mediante programación con el uso de lenguaje *HTML5* cuyo tipo de configuración

requiere del conocimiento de códigos y experticia en el manejo computacional. A pesar de la dificultad, los investigadores lograron programar una primera versión de la primera pantalla de la eventual página web (ver figura 1), tal diseño tomaría demasiado tiempo en su consecución y su complejidad de construcción era evidente, así que este proceso de experimentación con dicho lenguaje produjo que la opción *HTML5* fuera desechada.



Figura 4. Prueba de diseño en lenguaje *HTML5*.

A partir de la experiencia vivida con dicho lenguaje de programación, la exploración que se realizaba permitió identificar que, con el fin de cumplir los objetivos que se había trazado en este trabajo, era necesario encontrar una herramienta que no requiriera el dominio de sistemas computacionales complejos, sin que dejara de atender al fundamento teórico de la propuesta. En este punto de la exploración, se encontraron las herramientas de autor como una nueva alternativa que podría apoyar la consecución de los objetivos de esta propuesta investigativa.

Las primeras herramientas de autor que fueron exploradas (*Hot Potatoes*, *Exelearning*) arrojaron resultados positivos en cuanto a acceso y dominio, ya que eran gratuitas y de fácil comprensión. Sus desventajas, en cambio, eran mucho mayores. Por un lado, no permitían la edición de los textos a fuentes que no estuvieran incluidas en el paquete original, no se podía cambiar el tamaño de las actividades, y tampoco permitían su fácil acoplamiento. Estos segundos diseños, al igual que la codificación en lenguaje *HTML5*, fueron desechados porque no eran atractivos y no satisfacían los requerimientos básicos de apariencia que se pretendían incluir en el material producto de este proyecto de investigación. Sin embargo, en la continuidad de la exploración de herramientas se encontró *Storyline*, un *software* que cumplía con las características necesarias para la creación de actividades y recursos para el aprendizaje, el cual, además, cuenta con una gran red de tutoriales de acceso libre que permiten entender mejor el funcionamiento de la herramienta, que es muy intuitiva y no requiere de muchos conocimientos técnicos. Con base en sus características, se escogió *Storyline* para desarrollar el material de esta propuesta. Una vez finalizada la etapa de exploración de herramientas virtuales, se prosiguió a la segunda etapa del desarrollo del entorno de aprendizaje, la etapa de diseño experimental.



## 6.2 Etapa de diseño experimental

Durante el análisis de la situación inicial, se proyectó que los usuarios del módulo de aprendizaje serían aprendientes de ELE con un nivel B2 interesados en usar plataformas de aprendizaje, autodirigidos y que quisieran desarrollar su competencia gramatical (Consejo de Europa, 2002). Además, se consideró importante tener en cuenta a los profesores que buscaran materiales virtuales para sugerirles a sus estudiantes. Desde esta perspectiva, se realizó el primer esquema para la construcción del módulo de aprendizaje (ver figura 2).

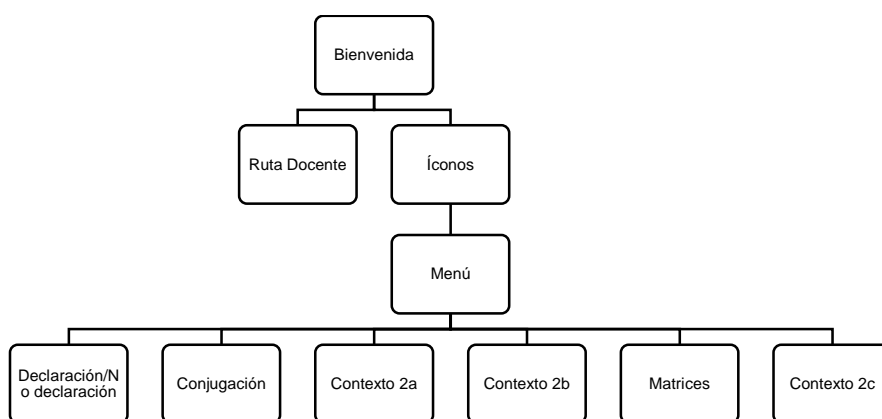


Figura 5. Primer esquema del módulo de aprendizaje.

Con este esquema, se construyeron los objetos de aprendizaje y los objetos de acoplamiento en su versión inicial. Se propuso, entonces, una página de bienvenida en la que se presentaba el objetivo general de la página, un vínculo para iniciar y un vínculo para acceder a la Ruta docente. Esta sección de *Viaja a tu modo* tiene el objetivo de presentar a los docentes que quieran usar el

marco teórico en el que están basados los objetos de aprendizaje y de acoplamiento. El primer objeto de acoplamiento era una escena en la que se presentaban los íconos de las actividades prácticas clasificadas según la Instrucción de Procesamiento (ver sección 4.3.3), cada una representada con un color identificativo que permitiría al estudiante saber qué tipo de actividad iba a realizar (ver figura 3).



Figura 6. Objeto de acoplamiento: íconos.

El siguiente objeto de acoplamiento era la presentación del menú del módulo. Cada sección era explicada con un globo de texto en el que se especificaban los objetivos de cada una (ver figura 4).



Figura 7. Objeto de acoplamiento: menú.


Cada una de las siguientes seis escenas contenían un objeto de aprendizaje en formato multimedia, diseñado en *PowerPoint* 2013, en el que se presentaban los conceptos que le daban a cada sección su título. Estas estaban basadas en los conceptos de declaración y no declaración (Ruiz Campillo, 2006, 2008) y en los principios de Procesamiento de *input* (VanPatten, 2009). Además, a través de la selección de un contexto comunicativo relacionado con el turismo, se presentaban las actividades que se habían diseñado con base en la Instrucción de Procesamiento (Lee y VanPatten, 1995 y Cadierno, 2010).

La combinación de la instrucción gramatical basada en la Gramática Cognitiva y el Procesamiento de *Input* es intencional, ya que, en ambos casos, el significado y la forma son conceptos que no se separan y trabajan en la lengua de forma conjunta para la comunicación de significados. La selección de los contextos comunicativos en los que se iba a ubicar cada objeto de aprendizaje y

las actividades prácticas (la playa, la montaña, la ciudad, los deportes extremos, la parada de bus y el restaurante) obedeció a que, a través de la contextualización, la presentación del contenido gramatical puede mostrarse en uso, lo cual puede favorecer la reflexión y la automatización de las conexiones de forma-significado por parte del estudiante (Miki, 2010).

Esta primera versión del módulo de aprendizaje nos permitió entender el funcionamiento de la herramienta de autor. Con ella se construyeron nueve objetos de aprendizaje y 34 actividades de práctica, los cuales pasaron por un proceso exhaustivo de revisión durante las asesorías. Allí, fueron identificados varios aspectos que debían ser modificados para que el material cumpliera con los objetivos establecidos al principio del proceso. Por un lado, los objetos de aprendizaje no presentaban elementos que los identificaran completamente con los principios establecidos en la selección de contenidos. Además, su diseño mantenía una forma que no era atractiva visualmente (ver figura 5).

**ALBEIRO GIRALDO CONOCE MEDELLÍN  
COMO LA PALMA DE SU MANO**



Albeiro **afirma** cuando habla de su ciudad **porque la conoce**.

Para ello, puede usar **EL INDICATIVO**

Figura 8. Objeto de aprendizaje. Primera versión del módulo de aprendizaje.

Por otro lado, se observó que las actividades de práctica estaban completamente desbalanceadas entre las secciones y que no había ningún parámetro para definir cuántas actividades de *input* escrito y cuántas de *input* oral se presentaban en el módulo de aprendizaje (ver tabla 1).

Actividades prácticas			
Escena	Número de actividades	Tipo de input	
Declaración y no declaración	3	Escrito	24
Conjugación	6		

Matrices declarativas (2a)	4		
Matrices de cuestionamiento (2b)	4	Oral	8
¿Declaración o no declaración?	11		
Matrices valorativas (2c)	5		

Tabla 1. Actividades prácticas por escena. Primera versión del módulo de aprendizaje.

Adicionalmente, con relación a los tipos de actividades que propone la instrucción de procesamiento (Lee y VanPatten, 1995), había un desbalance entre el número de actividades prácticas diseñadas para cada una de las secciones y el número de actividades que describe dicha tipología (ver tabla 2).

<b>Tipo de ejercicio</b>			
Binario	21	Referenciales	31
Selección múltiple	8		
Emparejamiento	4		

Encuesta	1	Afectivas	3
Ranking	0		
Proveer información	0		

Tabla 2. Actividades prácticas por tipo de ejercicio. Primera versión del módulo de aprendizaje.

En esta misma línea de comentarios recibidos a lo largo de la asesoría, se concluyó que el diseño de las actividades apenas daba un esbozo de las intenciones comunicativas que tiene el material, ya que, visualmente, carecían de un diseño atractivo y las instrucciones no permitían la comprensión en un contexto de uso real de la lengua (ver figura 6).

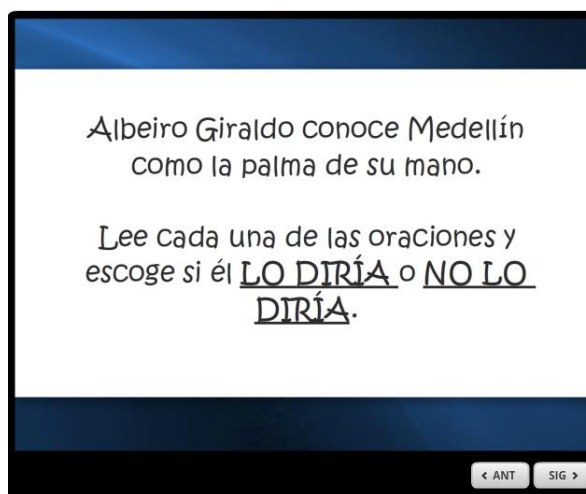


Figura 9. Ejemplo de la instrucción de una actividad de práctica. Primera versión del módulo de aprendizaje.

Las escenas que se plantearon en la primera versión estaban basadas en los contenidos que presenta la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya et al., 2011), a saber: la conjugación del presente de subjuntivo, el concepto básico de declaración y no declaración y las matrices de manipulación de la información en sí mismas. Esto cambió en versiones posteriores, debido a una constante reflexión teórica que se daba en cada una de las asesorías.

Luego de pasar por la etapa de diseño experimental, el foco de atención del diseño del módulo de aprendizaje dejó de ser lo técnico, para pasar a ser netamente teórico. Esta etapa permitió que los investigadores dominaran la herramienta de autor y pudieran concentrarse en mejorar los objetos de aprendizaje y las actividades prácticas, manteniendo un balance entre todos los elementos constitutivos y el trasfondo teórico que fundamenta la creación de la herramienta virtual. Así que se dio paso a la tercera fase de construcción, la etapa de diseño formal.

### **6.3 Etapa de diseño formal.**

La etapa de diseño formal tuvo como objetivo reestructurar la primera versión del material, desarrollada en la etapa de diseño experimental, teniendo en cuenta la retroalimentación recibida durante las asesorías y, así, lograr unificar el aspecto técnico en cuanto a la constitución virtual de la herramienta, el aspecto teórico referente a la pertinencia de cada uno de los objetos de aprendizaje y actividades prácticas desde la perspectiva cognitiva, de



procesamiento de *input* y de comunicatividad, así como la apariencia del entorno que configura otro aspecto esencial en la creación de materiales. En consecuencia, surgió una segunda versión mejor direccionada en los tres aspectos mencionados anteriormente, que, además, tuvo como base el establecimiento de objetivos para cada uno de los elementos constitutivos de las secciones del módulo de aprendizaje.

Tal como se describió previamente, en las secciones del módulo, cada objeto de aprendizaje y cada actividad fueron planteados sobre un objetivo específico (ver tablas 3-8), esto permitió orientar cada elemento desde lo teórico, le dio balance al trabajo que tenía que hacer el estudiante y se le brindó más importancia a la instrucción gramatical que, en la versión anterior, estaba minimizada por una gran cantidad de actividades que, en vez de enriquecer el proceso de aprendizaje, lo hacía más complejo y desorganizado. En el módulo virtual, los objetos de aprendizaje fueron identificados con un ícono de video y se asignó un máximo de tres actividades de Instrucción de procesamiento por cada sección, de las cuales dos serían de *input* escrito y una de *input* oral. De tal manera, el estudiante que usara la herramienta podría llevar a cabo un proceso progresivo, atendiendo a la forma y al significado a la vez (VanPatten, 2003), en contextos verosímiles de comunicación.

Objeto de aprendizaje	Objetivo	Caso de conjugación	Actividades prácticas	Objetivo
Revisa la conjugación	Revisar la conjugación del presente de subjuntivo en los cuatro casos que propone la gramática básica.	Verbos regulares	Actividad 1	Identificar las formas de la primera persona del singular del presente de subjuntivo.
			Actividad 2	Identificar las formas de la segunda persona, singular y plural, del presente del subjuntivo.
			Actividad 3	Identificar las formas de la tercera

				persona, singular y plural, del presente del subjuntivo.
		Verbos con cambio de raíz	Actividad 4	Revisar la conjugación de verbos que tienen cambios vocálicos en presente de subjuntivo.
		Verbos con cambio vocálico	Actividad 5	Revisar la conjugación de los verbos que tienen cambios en la raíz en

				presente de subjuntivo.
		Verbos completamente irregulares	Actividad 6	Revisar la conjugación de los verbos totalmente irregulares en presente de subjuntivo.

Tabla 3. Objetivos de la sección 1.

<b>Objeto de aprendizaje</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades prácticas</b>	<b>Objetivo</b>
Indicativo y subjuntivo	Presentar el concepto de declaración y no declaración desde una perspectiva cognitiva.	Actividad 1	Reconocer si el hablante dice lo que piensa o menciona una idea virtual según la matriz que usa por medio de <i>input</i> escrito.

		Actividad 2	Identificar si el hablante declara o no declara la información que presenta según la matriz que usa por medio de <i>input</i> escrito.
		Actividad 3	Determinar si el hablante declara o no declara la información que presenta según la matriz que usa por medio de <i>input</i> oral.

Tabla 4. Objetivos de la sección 2.

<b>Objeto de aprendizaje</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades prácticas</b>	<b>Objetivo</b>
Para afirmar y suponer	Presentar, desde una perspectiva cognitiva, cuándo afirmamos y suponemos en	Actividad 1	Identificar si el hablante afirma o supone la información que presenta según la

usamos el indicativo	español a partir del concepto de declaración.		matriz que usa a partir de <i>input</i> escrito.
		Actividad 2	Comprender si el hablante afirma o supone la información que presenta según la matriz que usa a partir de <i>input</i> oral.
		Actividad 3	Reconocer el nivel de compromiso del hablante frente a la información que declara según la matriz que usa a partir de <i>input</i> escrito.

Tabla 5. Objetivos de la sección 3.

<b>Objeto de aprendizaje</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades prácticas</b>	<b>Objetivo</b>

Para cuestionar usamos el subjuntivo	Presentar, desde una perspectiva cognitiva, cuándo cuestionamos informaciones al considerar una posibilidad o rechazar en español a partir del concepto de no declaración.	Actividad 1	Identificar cuándo el hablante considera una posibilidad frente a la información que presenta según la matriz que usa por medio de <i>input</i> escrito.
		Actividad 2	Reconocer cuándo el hablante rechaza la información que presenta según la matriz que usa por medio de <i>input</i> escrito.
		Actividad 3	Comprender si el hablante considera la posibilidad o rechaza la información que

			presenta según la matriz que usa a partir de <i>input</i> oral.
--	--	--	---

Tabla 6. Objetivos de la sección 4.

<b>Objeto de aprendizaje</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades prácticas</b>	<b>Objetivo</b>
Matrices que declaran y matrices que cuestionan	Definir, desde una perspectiva cognitiva, los matices que representan las matrices que usamos cuando declaramos o no declaramos en español desde los conceptos de declaración y no declaración.	Actividad 1	Identificar cuándo el hablante no está comprometido con la información que presenta según la matriz que usa mediante <i>input</i> escrito.
		Actividad 2	Determinar cuándo el hablante no está comprometido con la información que presenta según la



			matriz que usa mediante <i>input</i> oral.
		Actividad 3	Distinguir el nivel de compromiso del hablante con la información que presenta según la matriz que usa mediante <i>input</i> escrito.

Tabla 7. Objetivos de la sección 5.

<b>Objeto de aprendizaje</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades prácticas</b>	<b>Objetivo</b>
Para valorar usamos el subjuntivo	Explicar, desde una perspectiva cognitiva, cuándo valoramos informaciones ya aceptadas por	Actividad 1	Reconocer cuándo el hablante valora informaciones por medio de conexiones con informaciones ya

	medio del concepto de no declaración.		aceptadas a partir de <i>input</i> escrito.
		Actividad 2	Determinar si el hablante presenta un hecho o hace una valoración según la matriz que usa mediante <i>input</i> oral.
		Actividad 3	Identificar al hablante que comenta un hecho según la matriz que usa mediante <i>input</i> escrito.

Tabla 8. Objetivos de la sección 6.

Adicionalmente a los objetivos presentados en las tablas anteriores, para cada objeto de aprendizaje se escribió un guion que serviría como base para el diseño del formato multimedia (ver anexos 9.1-9.4), y que permitió realizar una modificación esencial en el contenido del módulo de aprendizaje. Se pudo identificar que había una disociación entre el valor básico de declaración y no declaración que no permitía que hubiera una conexión entre la sección 2 y las secciones siguientes.

El análisis de los guiones escritos fue clave para dar cuenta de la disociación mencionada anteriormente. Con el fin de explicar la disociación, vale la pena recordar que el valor básico de la no declaración es la mención de “una idea virtual” (Alonso Raya et al., 2011), esta no es del todo compatible con el contexto de manipulación de informaciones en sí mismas porque, en estas, el modo no declarativo se usa para mencionar información que se cuestiona o se valora. El valor básico es mucho más evidente cuando se explica la no declaración en la expresión de objetivos virtuales, contexto 1, y en informaciones relativas a entidades no identificadas, contexto 3b (Ruiz Campillo, 2006), puesto que esa idea no es presentada ni como positiva, con acceso total al conocimiento del mundo, ni como aproximativa, con acceso parcial. En estos dos contextos, lo virtual se establece como lo que no se tiene o lo que no se conoce. Pero, en el contexto que nos compete, la no declaración depende directamente de la actitud del hablante frente a la información.

Considerando que, para poder establecer la conexión entre el valor básico y las matrices de manipulación de información en sí mismas, necesitábamos replantear el valor básico de la no declaración en términos que fueran más claros para el aprendiente que “la no declaración es lo que no es, sin ser lo contrario”, la decisión fue eliminar la sección 2. Esto planteó lo que inicialmente parecía ser un problema, que era dejar el módulo sin una entrada comprensible para que el aprendiente entendiera el objetivo del módulo de aprendizaje. Sin embargo, el problema se convirtió en una solución para la articulación de las secciones. La entrada al módulo de aprendizaje se convirtió en una guía introductoria (ver figura 7) que presentaba los objetivos generales de la página, los conceptos de declaración y no declaración en relación con términos más familiares para el estudiante, la secuencia sugerida y la identificación de íconos de instrucción gramatical, y de actividades.



Figura 10. Ejemplo de la guía introductoria.

Como resultado de la edición de la estructura y los contenidos del módulo de aprendizaje, surgió una nueva versión del esquema (ver figura 8), en la cual se indica la omisión de la sección dos y la inclusión de la guía introductoria previamente descrita.

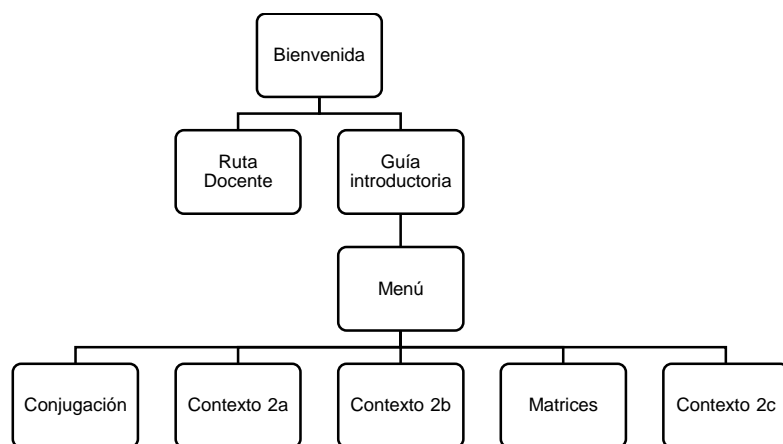


Figura 11. Segunda versión del esquema del módulo de aprendizaje.

Con el esquema editado, se procedió a la creación de los objetos de aprendizaje (ver figura 9) y de los objetos de ensamblaje, la diferencia con las primeras versiones de los objetos se hizo evidente (ver figura 5). Los primeros se editaron para que la presentación de los contenidos conceptuales fuera de forma contextualizada, así como los ejemplos que se usaron. Se establecieron personajes que declararían y personajes que no declararían, se estandarizaron los colores que se usarían a lo largo del módulo de aprendizaje y se tomaron decisiones sobre fuentes que permitieran una mejor lectura y que fueran constantes durante todo el recorrido. Estos objetos se independizaron para que el aprendiente que no quisiera seguir la secuencia sugerida pudiera entrar en

cualquier sección sin que dependiera de las demás para su desarrollo, permitiendo mayor autonomía en el uso de la herramienta virtual. Se incluyó también un resumen de los contenidos en cada objeto de aprendizaje que permitiera la rápida ubicación de la información.



Figura 12. Ejemplo de un objeto de aprendizaje.

Acto seguido, se configuraron las actividades de práctica, se plantearon dentro de un contexto comunicativo real, se cambiaron las preguntas que sonaban artificiales y se conectaron con los contenidos conceptuales presentados y se incluyó la evaluación en cada actividad. Cada actividad se ilustró para evitar el exceso de texto y para que hubiera un espacio mucho más contextualizado siguiendo la siguiente organización: primero, se encuentra la instrucción de la actividad con la pregunta correspondiente. Luego, el usuario va a encontrar ítem por ítem a desarrollar. En cada ítem hay tres botones presentes: "Actividades", para volver al menú de la sección; un interrogante (?) para poder

leer de nuevo la instrucción; y por último, un signo de visto (✓) que el usuario selecciona cuando ha escogido la respuesta correcta (ver figura 10).



Figura 13. Ejemplo de un ítem de una actividad práctica.

A manera de aclaración, es importante mencionar aquí que la mayoría de las imágenes usadas en la realización de este módulo de aprendizaje tienen licencia *Creative Commons* para su uso sin ánimo de lucro. Las demás son propiedad de los diseñadores del módulo de aprendizaje quienes también las ponen a disposición de otros diseñadores mediante la misma licencia.

Una vez se contó con los objetos de aprendizaje y de ensamblaje listos, se procedió a su construcción final. Se tuvo en cuenta la navegabilidad del módulo mediante el uso de botones para ir adelante y atrás y la presencia permanente del menú de navegación en todas las secciones. Cada una de estas se tituló de acuerdo al objetivo particular, que se había planteado inicialmente que fuera de

fácil reconocimiento por parte del usuario, y se establecieron colores que le permitieran saber en qué sección se encuentra. Los íconos del objeto de aprendizaje multimedia y de las actividades prácticas están presentes en cada sección, organizados de la misma forma en cada una (ver figura 11). Por último, cada sección se ambientó con sonidos propios del contexto comunicativo en el que se sitúa.



Figura 14. Ejemplo de organización de elementos en la sección 2 del módulo de aprendizaje.

Finalmente, ya habiendo modificado el módulo de aprendizaje sobre las retroalimentaciones recibidas durante las asesorías, se procedió a presentar el material para validación por expertos. Un pilotaje no fue posible por cuestiones de calendario, así que se solicitó la evaluación a dos profesoras de la maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana, quienes, debido a su experticia en el área de enseñanza



de ELE y en las áreas específicas de gramática y uso de TIC en el aprendizaje, cuentan con un perfil idóneo para una valoración inicial del material virtual. Con dicho fin, se creó una rejilla de evaluación (ver anexo 9.5) con base en la ruta metodológica (Universidad Politécnica de Valencia, s.f.) y complementada con una rejilla de evaluación (Rojas y Triana, s.f.) usada en el curso Perspectivas de investigación II de la maestría en la que se circunscribe este trabajo de grado. Además, se adjuntaron los guiones de cada sección con el propósito de que las validadoras pudieran hacer comentarios en cuanto a los contenidos que, por el carácter virtual del material, serían imposibles de hacer de otra forma. Así, se dio inicio a la última fase del diseño de este material, la evaluación.

#### **6.4 La evaluación del módulo de aprendizaje.**

Como se mencionó anteriormente, el material que presentamos como producto de este trabajo de investigación no tuvo pilotaje, por tal motivo, los medios que se eligieron para el análisis de resultados final fueron la rejilla de evaluación y el guion para comentarios sobre el módulo de aprendizaje. Oportunamente se recibió la evaluación de cada una de las expertas y los resultados reflejaron comentarios positivos y aspectos por mejorar en aras de solidificar el material como una alternativa de aprendizaje sólida. En este apartado, se describen las fortalezas, las debilidades y las acciones que se tomaron en respuesta a la valoración obtenida en este punto de la investigación.

Previamente se mencionó que las validadoras seleccionadas para realizar la evaluación del material fueron: por un lado, una experta en el ámbito gramatical de ELE, y por otro, una experta en TIC. Por consiguiente, los comentarios que surgieron sobre el módulo de aprendizaje comprendieron dos perspectivas, la gramatical y la técnica. De tal manera, la evaluación del material fue completa y las acciones que se tomaron para solidificar el producto de esta investigación obedecieron al análisis de los resultados derivados de la validación.

En primer lugar, en lo concerniente a lo gramatical, se destacó la creatividad y solidez con la que se presentó la instrucción desde la Gramática Cognitiva en los objetos de aprendizaje relacionados con el contexto de las informaciones en sí mismas, es decir, en las secciones 2, 3, 4 y 5 del material. Se mencionó que la presentación de la gramática era clara y estaba correctamente ensamblada con la propuesta teórica que fundamenta el material. Sin embargo, no se consideró pertinente presentar la conjugación del presente de subjuntivo, puesto que la presentación de este tipo de formas no corresponde con la relación forma-significado que impera en la instrucción gramatical cognitiva. Aunque en la fundamentación de esa sección del módulo de aprendizaje se había trazado el objetivo de incluir la revisión de la conjugación del presente de subjuntivo como método de repaso de las formas, para luego introducirse a la selección modal, esto resultó ser poco rentable y nada pertinente para la naturaleza de este módulo de aprendizaje. En consecuencia, la acción que se llevó a cabo para dar respuesta a este comentario fue modificar el esquema del

módulo a una tercera versión (ver figura 12), suprimiendo la sección de conjugación de la herramienta virtual.

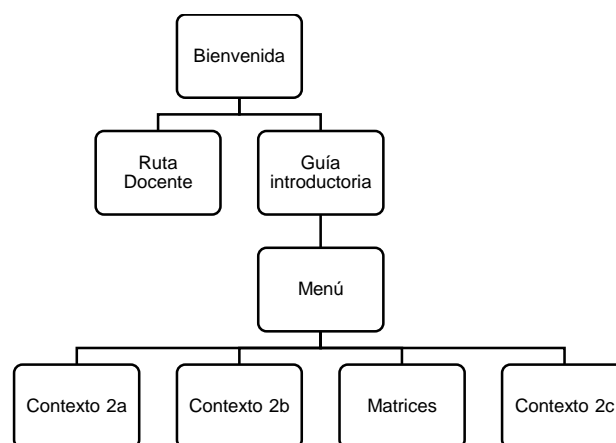


Figura 15. Versión final del esquema del módulo de aprendizaje

En la misma línea de lo gramatical, se resaltó la pertinencia de las actividades prácticas que fueron diseñadas en el material para las secciones 2, 3, 4 y 5, ya que estaban construidas desde lo comunicativo y conectadas con la tipología de actividades de *input* que describimos en el marco teórico de este trabajo. No obstante, en la evaluación se mencionó que algunas actividades eran repetitivas, así que se hizo necesario aclarar que, en la selección final de actividades, hubo preferencia por las de tipo binario, ya que estas facilitan que la atención del estudiante se centre en solo un aspecto a la vez, creando conexiones de forma-significado, como sugieren Lee y VanPatten (1995). En este sentido y desde tal perspectiva, pueden parecer repetitivas, pero no dejan de atender al procesamiento de la forma-significado que fundamenta el diseño de este material. De cualquier modo, como respuesta a dicho comentario, se

hicieron modificaciones a nivel situacional en algunas actividades que, desde lo comunicativo, atendieran a la variedad que se solicitó por parte de la evaluadora.

Por último, en cuanto al ámbito gramatical en las actividades prácticas del módulo de aprendizaje, se mencionó que las actividades de práctica que constituían la sección de conjugación no eran pertinentes para el modelo de actividades propuestas por la instrucción de procesamiento (Lee y VanPatten, 1995), puesto que no promovían la reflexión sobre la forma-significado; esto constituyó otro motivo para remover la parte de la conjugación del material, tal como se describió con anterioridad en este apartado del texto.

Después de tomar las acciones correspondientes como reacción a los comentarios recibidos en la evaluación de las expertas acerca del ámbito gramatical, se procedió a revisar la retroalimentación relacionada con el segmento técnico del módulo de aprendizaje. En este punto hubo algunos fallos en lo concerniente a la funcionalidad de algunos botones, un vínculo roto o no habilitado, la ubicación del vínculo de la ruta docente y la poca visibilidad de la referencia del nivel de lengua (B2) en la primera sección del material. Por consiguiente, y como respuesta a estas recomendaciones, se revisaron todos los botones del módulo de aprendizaje y se repararon aquellos que no funcionaban correctamente, se añadió el vínculo faltante en la sección número 5, *Cuando valoramos usamos el subjuntivo*, que no permitía observar el objeto

de aprendizaje de dicha sección, se añadió la ruta docente al menú principal para que su acceso fuera más visible y se incrustó la referencia de nivel (B2) en dicho menú, también para mejorar su visualización en el módulo. De tal forma se configuró tanto gramatical como técnicamente la versión final de *Viaja a tu modo* y se dio por concluida la etapa de evaluación.

## **6.5 Conclusiones sobre los resultados.**

Los resultados analizados en este apartado del documento permiten observar que, a partir del diseño, la construcción y la evaluación de *Viaja a tu modo*, fue posible dar respuesta al interrogante que, en el comienzo de este proceso de investigación, surgió como resultado del análisis de necesidades.

En primera instancia, *Viaja a tu modo* es un módulo de aprendizaje virtual que articula la propuesta del tratamiento de la forma desde la Gramática Cognitiva, específicamente sobre la propuesta de selección modal de Ruíz Campillo (2006) y se complementa con la propuesta de actividades prácticas basadas en la instrucción de procesamiento de Lee y VanPatten (1995). Estos aspectos conllevan a que el material se convierta en una alternativa diferente a lo que se ha venido produciendo como materiales virtuales, puesto que deja de lado la instrucción y la ejercitación de tipo tradicional que separa la forma del significado en los procesos de aprendizaje de lenguas.

Todo esto lleva a concluir que sí es posible crear herramientas virtuales innovadoras para la enseñanza de ELE, y que es tarea del docente atreverse a investigar en el campo de las tecnologías, crear herramientas que atiendan a las necesidades de sus estudiantes, y las propias como educador, y promover el uso de estos espacios alternativos dentro y fuera del aula.

Todas las etapas que llevaron a la consecución de este módulo de aprendizaje fueron de gran enriquecimiento para los autores de este proyecto, se invita a que los docentes de ELE tomen la iniciativa de investigar y producir este tipo de materiales, pues les será de mucho provecho a nivel profesional y personal.

## 7 Conclusiones

Los objetivos de *Viaja a tu modo* se han cumplido satisfactoriamente. Sin embargo, a modo de conclusión no queremos presentar solamente lo que logramos a nivel investigativo, sino también las limitaciones y, especialmente, las potencialidades que plantea este trabajo de grado.

Las limitaciones de producto final se centran en dos asuntos que no se resolvieron durante el desarrollo del trabajo: el problema conceptual que presenta la idea virtual como valor básico de la no declaración, específicamente para el contexto de manipulación de la información en sí misma, y el asunto de no haber articulado la conjugación en nuestro material final.

Por un lado, no haber desarrollado el problema conceptual de la idea virtual para proponer soluciones didácticas en este material es definitivamente un tema que queda por explorar. Por otro lado, identificar si las características morfológicas necesitan un módulo diferente, o si a través de la propuesta del Procesamiento de *Input* los aprendientes pueden adquirirla, es una pregunta que necesita una pronta respuesta para que propuestas como la nuestra, y cualquier otra que en el futuro se realice, tengan un soporte teórico que nosotros no pudimos desarrollar.

Sabemos también que una propuesta que apunte específicamente a la comprensión de la selección modal no es suficiente. Se necesita complementar

con actividades de producción en las que se ponga a prueba la comprensión adquirida. Esta propuesta está en una etapa inicial de lo que potencialmente puede llegar a ser un entorno de aprendizaje virtual para estudiantes que quieran ser más responsables, o para su uso en entornos *blended*. Sin embargo, como una etapa inicial deja varios elementos para que futuros investigadores interesados en la creación de materiales para el aprendizaje virtual tengan más claridad sobre desde dónde empezar, cómo avanzar y hasta dónde llegar en la realización de sus materiales.

Muchas veces, como docentes, nos desalentamos por no tener los conocimientos técnicos para desarrollar este tipo de materiales. Con este trabajo esperamos haber contribuido a evitar que esa creencia continúe permeando nuestras prácticas investigativas. Podemos asegurar que el uso de herramientas de autor ha reducido significativamente la necesidad de ser expertos programadores para obtener resultados de calidad. Ahora, lo que queda es seguir promoviendo la investigación que presente resultados de pilotajes para identificar qué necesidades tienen los usuarios de este tipo de materiales y también quién los está diseñando.

Sin embargo, este trabajo no plantea solo interrogantes, sino también potencialidades. Como investigadores de Lingüística Aplicada, aún hay mucho que hacer para promover el aprendizaje de ELE en línea. A partir de esta propuesta, pueden articularse otros módulos que incluyan no solo componentes



de atención a la forma, sino que también provean espacios de interacción entre los aprendientes. Una posible proyección para este material sería el de utilizarlo en una tarea comunicativa que mueva al estudiante a lograr objetivos más allá de la reflexión sobre la lengua. Con el uso de plataformas educativas, como *Blackboard*, lograr una tarea, una unidad didáctica e, incluso, un curso completo de aprendizaje a distancia ya no son objetivos lejanos y pueden realizarse siempre que se cuente con algún apoyo institucional y un equipo interdisciplinar que permita alimentar este tipo de propuestas desde distintas perspectivas.

Este módulo de aprendizaje solo se planteó para uno de los contextos del mapa de selección modal, el cual configura uno de los tres modos del mapa del sistema verbal que, a su vez, es solo uno de los temas que pueden ser problemáticos para los estudiantes de ELE. Esperamos que el nuestro sea solo el primero de muchos módulos de aprendizaje y que el diseño en línea siga progresando de la mano de quienes podemos apoyar la selección de contenidos, rutas metodológicas y propuestas pedagógicas. *Viaja a tu modo* es solo el inicio de un viaje que aún tiene muchos caminos por recorrer.

## 8 Referencias

- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P, Miquel López, L., Ortega Olivares, J., Ruiz Campillo, J. (2011) *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Bartolomé Alonso, P. (2014). Las herramientas de autor en el aula de ELE. En Contreras Izquierdo, N. (2014). *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. ASELE.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/24/24\\_137.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_137.pdf)
- Bolitho, R. (2003). Materials for Language Awareness. En Tomlinson, B. (2003) *Developing Materials for Language Teaching*. Bloomsbury Academic.
- Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 10.  
[http://marcoele.com/descargas/10/cadierno\\_gramatica.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf)
- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE. Revista electrónica de didáctica*, 0.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/descripcion\\_comunicativa/castaneda01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/castaneda01.htm)

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes (Ed.) (pp. 267).

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Cruz-Piñol, M. (2003). Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). *C & E: Cultura y educación*, 15(3), 311-325. DOI:10.1174/113564003770717495

Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*.

Barcelona: Ariel

Díaz Murillo, D. M. (2014). *Enseñar español en Turquía. La enseñanza y aprendizaje de la gramática en la Universidad. El modo subjuntivo*.

(Trabajo de grado, Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) Universidad de Jaén, Jaén, España.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

[RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014\\_BV\\_15\\_10DiazMurillo.pdf?documentId=0901e72b81946733](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014_BV_15_10DiazMurillo.pdf?documentId=0901e72b81946733)

Díaz Romero, A. y Moncada Linares, S. (2014) *Evaluación y selección de sitios web coherentes con el enfoque comunicativo para el aprendizaje de ELE*. (Trabajo de grado, Maestría en Lingüística Aplicada del Español

como Lengua Extranjera). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., Colombia. <http://hdl.handle.net/10554/15959>

Doughty, C. y Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom. Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza Análisis de investigaciones existentes. Wellington: Ministry of Education New Zealand.

Fernández Álvarez, J. (1988). Apuntes para la enseñanza del subjuntivo a anglohablantes. *ASELE, Actas I*, 21-31.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0169.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0169.pdf)

Fernández García, S. (2012). *El español como segunda lengua en anglohablantes: la enseñanza de la gramática y la pronunciación*. (Trabajo de grado, Maestría en español como lengua extranjera), Universidad de Oviedo, Oviedo, España.  
[http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4077/3/TFM\\_SergioFernandez.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4077/3/TFM_SergioFernandez.pdf)

Fukushima, N. (2014). *El español y el japonés*. Instituto de Investigación de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. <https://kobe->

tedienn\_common\_download&item\_id=1842&item\_no=1&attribute\_id=22&file\_no=1&page\_id=13&block\_id=17.

Gass, S., & Mackey, A. (2003). Input, interaction and output in second language acquisition. En VanPatten, B. (2003). *From input to output A teacher's guide to second language acquisition* (pp. 175-199). Chicago: McGraw Hill.

García Salinas, J., Ferreira Cabrera, A. y Morales Ríos, S. (2012) Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein*, 1(25), 15-50.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134524361001>

Herrera, F. y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 9.  
[http://marcoele.com/descargas/9/herrera\\_conejo.tareas2.0.pdf](http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf)

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México D.F.: McGraw-Hill

Kartal, E., & Uzun, L. (2010). The Internet, language learning, and international dialogue: construction online foreign language learning websites. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 11(2), 90-107  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509946.pdf>

- Lai, C. (2013). A framework for developing self-directed technology use for language learning. *Language Learning & Technology*, 17(2), 100-122.  
<http://llt.msu.edu/issues/june2013/lai.pdf>
- Lee, J. y VanPatten, B. (1995) *Making communicative language teaching happen* McGraw-Hill.
- Llopis García, R. (2009). *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. (Tesis Doctoral, Doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) Universidad Nebrija, Madrid, España.
- Magnúsdóttir, S. (2010). Internet en la enseñanza del español como lengua extranjera: posibilidades y retos en su aplicación en el aula (Tesis de Pregrado). Universidad de Islandia, Reikiavik, Islandia.  
[http://skemman.is/stream/get/1946/4202/12112/1/2\\_fixed.pdf](http://skemman.is/stream/get/1946/4202/12112/1/2_fixed.pdf)
- Martín Gavilanes, M. (2004). Software de autor y estilos de aprendizaje. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (16)  
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110105A/193>
- 44

- Martín Sampedro, H. y Cuadros Muñoz, R. (2012) Las plataformas E-learning en el aula. Un caso práctico de *EDMODO* en la clase de español como segunda lengua. *MarcoELE. Revista de la didáctica español como lengua extranjera*. [Marcoele.com/descargas/15/martin-cuadros\\_elearning.pdf](http://marcoele.com/descargas/15/martin-cuadros_elearning.pdf)
- Masuhara, H. & Tomlinson, B. (2010) Research Results for Materials Development. En Tomlinson, B. (2010) *Research for Materials Development in Language Learning*. Bloomsbury Academic.
- Miki Kondo, C. (2010). Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica. *Mrcoele: Didáctica del español como lengua extranjera*.  
[http://www.marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.miki.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2002.miki.pdf)
- Níkleva, D. y López Ogáyar, M. (2012). Competencia digital y herramientas de autor en la didáctica de las lenguas. *Tejuelo*, 13.  
<http://hdl.handle.net/10481/19937>
- Ontoria Peña, M. (2014). La plataforma Moodle: características y utilización en ELE. En Contreras Izquierdo, N. (2014). *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. ASELE.
- Pérez Bernal, R. (2001) *Las subordinadas completivas. Propuesta didáctica para alumnos griegos de E/LE*. (Trabajo de grado, Maestría en Enseñanza

de Español como Lengua Extranjera). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España. [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008\\_BV\\_09/2008\\_BV\\_09\\_2\\_semestre/2008\\_BV\\_09\\_24Perez\\_Bernal.pdf?documentId=0901e72b80e2ae6c](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_24Perez_Bernal.pdf?documentId=0901e72b80e2ae6c)

Pérez-Cordón, C. (2007). Las leyendas urbanas del subjuntivo. *RedELE*.

*Revista electrónica de didáctica*, 11.

[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007\\_11/2007\\_redELE\\_11\\_06Perez-Cordon.pdf?documentId=0901e72b80df333e](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_11/2007_redELE_11_06Perez-Cordon.pdf?documentId=0901e72b80df333e)

PowerPoint (Versión 2013) [Software de computación] Redmont: Microsoft.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la Lengua Española. Manual*. Madrid: Espasa

Rojas, A. y Triana, M. (s.f) Rejilla de evaluación de materiales didácticos. [Sin publicar]

Ruiz Campillo, J. (1998). *La enseñanza significativa del sistema verbal: Un modelo operativo*. (Tesis doctoral, doctorado en Filología Hispánica).

Universidad de Granada, Granada, España.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->



RedEle/Biblioteca/2004\_BV\_01/2004\_BV\_01\_02Ruiz\_Campillo.pdf?documentId=0901e72b80e41607

Ruíz Campillo, J. (2006). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera (Múnich, 2005-2006)*, 284-327.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/04\\_ruiz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf)

Ruiz Campillo, J. (2007). Gramática cognitiva y ELE: Entrevista a José Plácido Ruíz Campillo. *MarcoELE. Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, 5. <http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>

Ruiz Campillo, J. (2008). El valor central del subjuntivo: ¿Informatividad o declaratividad? *MarcoELE: Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, 7.

[http://www.marcoele.com/num/7/02e3c09b670b9b303/jpruizcampillo\\_valor\\_central-subjuntivo.pdf](http://www.marcoele.com/num/7/02e3c09b670b9b303/jpruizcampillo_valor_central-subjuntivo.pdf)

Ruiz Campillo, J. (2014). La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), pp. 62-85  
doi: 10.1080/23247797.2014.898518

- Torres de Souza, R. (2011) La web 2.0: algunas herramientas prácticas para la enseñanza de lenguas. *XXII Congreso Internacional de la ASELE*.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xxii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxii.htm)
- Salom, M. (2014). *Vivir en Bogotá. Diseño de un material complementario de Gramática de ELE sobre presente de subjuntivo para nivel B2*. (Trabajo de grado, Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., Colombia.  
<http://hdl.handle.net/10554/14987>
- Stanks, J. (2003) Materials for the Teaching of Grammar. En Tomlinson, B. (2003) *Developing Materials for Language Teaching*. Bloomsbury Academic.
- Storyline (Versión 2) [Software de computación] New York: Articulate.
- Universidad Politécnica de Valencia, (s.f). *Plan de acciones para la convergencia europea (PACE). Los objetos de aprendizaje como recurso para la docencia universitaria: criterios para su elaboración*.  
[http://www.aqu.cat/doc/doc\\_22391979\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_22391979_1.pdf)
- VanPatten, B. & Williams, J. (2003). Early theories in second language acquisition. En VanPatten, B. (2003). *From input to output. A teacher's guide to second language acquisition* (pp. 17-35). Chicago: McGraw Hill.

VanPatten, B. (2003). *From input to output. A teacher's guide to second language acquisition*. Chicago: McGraw Hill.

VanPatten, B. (2009). *Theories in second language acquisition. An introduction*. Routledge.

Vaqueiro Romero, M. (2011). Web 2.0 y aprendizaje: blogs y wikis en la enseñanza de segundas lenguas. *XXII Congreso Internacional de la ASELE*.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/22/22\\_0051.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0051.pdf)

## 9 Anexos

### 9.1 Guion de los objetos de aprendizaje y actividades prácticas de la sección 1.

<b>SECCIÓN 1</b>
<b>PARA AFIRMAR Y SUPONER USAMOS EL INDICATIVO</b>
<b>Instrucción (Libreto)</b>
<p>Hola, bienvenido a esta sección de <i>Viaja a tu modo</i>. Aquí te ayudaremos a mejorar tu comprensión acerca de cómo usamos el indicativo en español para afirmar y suponer. Nicolás y sus amigos Albeiro y Casimiro te van a explicar cuándo se usa el indicativo para declarar informaciones.</p> <p>Nicolás, ¿Quieres empezar?</p> <p style="text-align: center;"><i>Está claro que quiero empezar.</i></p> <p>Nicolás está declarando. Cuando declaramos una información, estamos diciendo lo que sabemos o pensamos acerca del mundo. Para esto podemos usar una matriz como la que usa Nicolás <i>está claro que</i>.</p>

Una matriz es un conjunto de palabras que pueden declarar o no declarar un hecho. En este caso, como el significado de la matriz declara, entonces Nicolás usa el indicativo.

Cuando declaramos una información, podemos afirmarla o suponerla.

Te presentamos al señor Albeiro, Albeiro es de Medellín. Si quieres conocer Medellín, Albeiro es el más adecuado porque conoce muy bien la ciudad y todos sus lugares turísticos.

Por ejemplo, él sabe que hay un jardín botánico, un lugar llamado Plaza Botero, conoce el Metrocable y conoce el Parque Lleras. Es decir, sabe que hay muchos sitios para visitar en Medellín.

Como él conoce tan bien la ciudad, afirma que en Medellín hay muchos sitios turísticos, al comprometerse con esta información, la declara.

*Sé que **hay** muchos sitios turísticos en Medellín.*

Veámoslo con más detalle. Con la matriz *sé que* Albeiro nos está diciendo que, debido a su experiencia, la información que nos da, *hay muchos sitios*

*turísticos en Medellín*, es verdad, y por eso la afirma. Cuando afirmamos, estamos comprometiéndonos con la verdad del hecho y estamos declarando.

Hay muchas otras cosas que Albeiro afirma acerca de Medellín. Mira:

*Sé que es gratis ir a los parques,  
tengo que llevar chaqueta,  
el clima cambia mucho,  
se come delicioso.*

Fíjate que cuando Albeiro afirma, usa el indicativo porque está declarando.

*Yo sé que* no es la única matriz que Albeiro puede usar para afirmar una información, existen otras que expresan compromiso con la información que se conoce, en este caso, que *hay sitios turísticos en Medellín*. Todas estas matrices nos permiten afirmar:

*me han contado que,  
es verdad que,  
está claro que  
(y) no hay duda de que...*

Ahora, te presentamos al señor Casimiro, él no es de esta ciudad, no la conoce y es la primera vez que la visita, pero ha estado escuchando muy atento todo lo que dice Albeiro, y nos dice:

*Con todo lo que ha dicho Albeiro, **imagino que hay** muchos sitios turísticos para visitar.*

Con la matriz **imagino que** Casimiro está diciendo que, aunque no conoce la ciudad, supone que la información que declara es cierta. Suponemos cuando no tenemos experiencia suficiente para afirmar un hecho, pero pensamos que es cierto porque tenemos algunos indicios de ese hecho, ya sea porque alguien nos lo ha dicho o porque podemos observar algo en el mundo que nos hace creer que es así.

Casimiro nos dice otras cosas que supone que son ciertas de Medellín. Mira:

***Imagino que es gratis** ir a los parques, porque son públicos.*

***tengo que llevar** chaqueta. Me han dicho que el clima cambia mucho.*

*se **come** delicioso, como en mi ciudad.*

Fíjate que, cuando Casimiro supone, también declara y usa el indicativo.

**Imagino que** no es la única matriz que Casimiro puede usar para suponer una información, existen otras que expresan que creemos que la información es

cierta, en este caso, que *hay sitios turísticos en Medellín*. Todas estas matrices nos permiten suponer:

*Mis amigos piensan que,  
nos parece que,  
pienso que,  
supongo que...*

Así que recuerda,

<b>Cuando afirmamos</b>	<b>Cuando suponemos</b>
<p>Nos comprometemos con una información.</p> <p>Usamos matrices como:</p> <p><i>Sé que..., no hay duda de que...</i></p> <p>Declaramos</p>	<p>Creemos que una información es cierta.</p> <p>Usamos matrices como:</p> <p><i>Imagino que..., supongo que...</i></p> <p>Declaramos</p>
<p><b>Usamos el indicativo</b></p>	

Ahora te invitamos a que practiques en nuestra sección de actividades.





### Actividad 1

A tu llegada al hotel en Medellín, te encontraste con Casimiro en la recepción, has decidido preguntarle acerca de lo que sabe de la ciudad y él, muy amablemente, te ha respondido. Decide si en sus respuestas Casimiro está afirmando o está suponiendo.

#### 1. ¿Hay mujeres hermosas en Medellín?

**Me imagino que** Medellín **tiene** mujeres hermosas. No he visto ninguna pero todos dicen eso.

- a. afirma
- b. supone

#### 2. ¿Es Medellín una ciudad moderna?

**No hay duda de que** Medellín **es** una ciudad moderna. Tiene un excelente sistema de transporte, muchas bibliotecas y sus calles son muy limpias.

- a. afirma
- b. supone

**3. ¿Hay metro en Medellín?**

**Está claro que hay** metro en Medellín. He visto las estaciones.

- a. afirma
- b. supone

**4. ¿Es la Plaza Botero tan importante como he oído?**

**Supongo que** la Plaza Botero **es** muy importante. Siempre veo fotos de ella en todos lados.

- a. afirma
- b. supone

**5. ¿Dónde puedo comprar la camiseta del equipo de fútbol local?**

**Imagino que** cerca al estadio **puedes** comprar la camiseta del equipo de fútbol de aquí. En mi ciudad es así.

- a. afirma
- b. supone

**Actividad 2**

**Durante tu conversación con Casimiro, un amigo que también piensa visitar Medellín te llama para hacerte algunas preguntas sobre la ciudad, sin embargo, no la conoces lo suficiente para responderle. Pásale la llamada a Casimiro y escucha lo que este le dice a tu amigo, decide si en sus respuestas Casimiro está afirmando o suponiendo.**

¿Es Medellín parecida a Bogotá?

1. **(audio) Es cierto que** Medellín **es** parecida a Bogotá. Tiene un lindo paisaje montañoso y sus calles son igual de limpias.

- a. afirma
- b. supone

¿Es Medellín una ciudad muy grande?

2. **(audio)** Pues como tiene Metro, Metrocable y muchos otros servicios de transporte, me parece que Medellín **es** una ciudad muy grande.

- a. afirma
- b. supone

¿Hay Transmilenio en Medellín?

3. **(audio)** Hace unos años oí la noticia de que iban a poner Transmilenio en Medellín, **me imagino que** ya **hay** Transmilenio, como en Bogotá.

- a. afirma
- b. supone

¿Cómo es el clima de Medellín?

4. **(audio)** Es una ciudad rodeada por montañas, por tal motivo **no hay duda de que** Medellín **es** tan fría como Bogotá.

- a. afirma
- b. supone

¿Es Medellín una ciudad turística?

5. **(audio)** Aquí siempre vienen muchos turistas a conocer la ciudad, **está claro que** en Medellín **puedes** hacer muchas actividades turísticas, el turista nunca se aburre aquí.

- a. afirma
- b. supone

### Actividad 3

**Casimiro te ha hecho muchas recomendaciones sobre sitios para visitar en Medellín. Lamentablemente no logras recordar toda la información que Casimiro te dio y estás algo perdido. Dos personas se te acercan y amablemente te han ofrecido su ayuda. ¿Cuál de las dos crees que conoce mejor la ciudad?**

**Me dirijo al Jardín Botánico. Recuerdo haber oído que está cerca a este lugar. ¿Podrían ayudarme?**

Albeiro: Sé que está a cinco cuadras de aquí. Mira la señal que lo indica frente a ti.

José: Me parece que está a veinte cuadras de aquí. Me guío por la dirección, pero no soy muy bueno en esto.

**Creo que voy algo tarde para la primera exposición que es en 15 minutos. ¿Saben cuánto tiempo tardo en llegar al Jardín Botánico?**

Albeiro: Está claro que te toma 10 minutos llegar allí a pie, en metro solo 2 minutos. He ido varias veces y lo sé.

José: Me imagino que te toma 1 hora llegar allí a pie, en metro solo 20 minutos. Nunca he ido pero eso calculo.

**En ese caso debo tomar el Metro. Pero no sé cómo llegar a la estación. ¿Me pueden ayudar?**

Albeiro: Supongo que debes caminar hacia tu derecha, hasta donde recuerdo allí está la estación.

José: No hay duda de que debes caminar hacia tu izquierda, allí está la estación. Yo trabajo allí.

**Luego de visitar el Jardín Botánico, me gustaría tomarme unos tragos. ¿Saben dónde queda el bar más cercano?**

Albeiro: Sé que hay uno a la vuelta de la esquina, he ido varias veces.

José: Pienso que no hay ninguno cerca, pero no estoy seguro de esto.

**Al parecer terminaré tarde mi paseo de hoy. ¿Saben cómo llego más rápido al hotel en la noche?**

Albeiro: Estoy seguro de que llegas más rápido en taxi, la ruta que toman los buses a esa hora es muy larga.

José: Supongo que llegas más rápido en bus. A esa hora los taxis puede que no te traigan hasta tan lejos.

## 9.2 Guion de los objetos de aprendizaje y actividades prácticas de la sección 2.

<b>SECCIÓN 2</b>
<b>PARA CUESTIONAR USAMOS EL SUBJUNTIVO</b>
<b>Instrucción (Libreto)</b>
<p>¡Hola! Bienvenido a esta parada extrema de <i>Viaja a tu modo</i>. En esta sección vamos a aprender cómo usamos el subjuntivo para cuestionar en español. Y para explicarte, aquí están Hernán y sus amigos, Prudencio y José.</p> <p>Empecemos entonces con Hernán... Nicolás, ¿qué haces aquí? ¡Ah, cierto! Bueno, Nicolás quiere recordarnos cuándo declaramos para que ese sea nuestro punto de partida. Listo Nicolás, te escuchamos:</p> <p style="text-align: center;"><i>Me han contado que mucha gente se ahoga haciendo canotaje.</i></p> <p>Nicolás está dando una información, y para hacerlo usa una matriz, que es un conjunto de palabras que pueden declarar o no declarar un hecho. En este caso, como Nicolás está seguro de la veracidad de la información, la afirma, es decir, está declarando, y por eso usa el indicativo. Gracias Nicolás, pero es el turno de Hernán.</p>

*Dudo que mucha gente se ahogue.*

Hernán está cuestionando la información que Nicolás da. Cuando Hernán cuestiona una información, no le interesa declarar esa información, sino, más bien, decir algo de ella y por eso solo la menciona. Cuando Hernán menciona una información no está declarando, y por eso usa el subjuntivo. También, usa una matriz para cuestionar, en este caso *dudo que*. Pero, ¿cuándo cuestionamos una información? Bueno, llamemos a Prudencio y a Casimiro para que ayuden a Hernán a explicarte.

Mira lo que nos dicen acerca del canotaje:

*Bueno, es probable que mucha gente se ahogue haciendo canotaje. Los ríos pueden ser muy profundos.*

*¿Qué? ¡No! Es mentira que la gente se ahogue haciendo canotaje. Siempre usamos salvavidas.*

Prudencio y José están cuestionando una información, es decir, consideran la posibilidad de que una información sea verdad o rechazan la veracidad de esa información que se ha presentado con anterioridad. Miremos lo que dice cada uno con detalle.

*Es probable que mucha gente se ahogue haciendo canotaje.*



La matriz *es probable que* nos permite expresar que consideramos que un hecho es posiblemente cierto. Sin embargo, como no tenemos conocimiento suficiente para comprometernos con esa información, entonces no la declaramos. Mira estos otros ejemplos:

*Es probable que la gente se lastime con las rocas.*

*el salvavidas no flote.*

*el río se lleve a las personas que se caen del bote.*

Como no declaramos estos hechos, entonces usamos el subjuntivo. *Es probable que* es solo una de las matrices que expresan que consideramos la posibilidad de que un hecho establecido con anterioridad sea cierto. Mira otros ejemplos de matrices:

*Es posible que*

*Puede ser que*

*Dudo que*

Con estas, y cualquier matriz con la que quieras expresar que consideras una posibilidad de que un hecho sea cierto, no declaras.

*Es posible que la gente se lastime con las rocas.*

*Puede ser que el salvavidas no flote.*

Y ahora José. José también está cuestionando un hecho.

*Es mentira que la gente se ahogue haciendo canotaje.*

Pero con la matriz *es mentira que* rechaza que la información (*la gente se ahogue haciendo canotaje*) sea cierta. Cuando negamos la realidad de un hecho, no lo declaramos, porque sería contradictorio comprometernos con este y, al mismo tiempo, decir que no es real. Mira cómo José rechaza estos otros hechos:

*Es mentira que la gente se lastime con las rocas, siempre llevan casco.*

*el salvavidas no flote. ¡Por eso es salvavidas!*

*el río se lleve a las personas. Además, vamos en grupo.*

Esta es una de las matrices que rechazan información que ya ha sido establecida con anterioridad. Aquí hay otros ejemplos:

*No es verdad que...*

*No estoy seguro de que...*

*No me imagino que...*

Y hay muchas otras matrices. Pero, en vez de memorizarlas, puedes recordar esto que te va a ayudar a decidir si la matriz no declara.

**Cuando cuestionamos una información**

Podemos expresar que consideramos la posibilidad del hecho que mencionamos porque ya ha sido establecido con anterioridad.

Podemos rechazar la realidad del hecho que mencionamos porque ya ha sido establecido con anterioridad.

**Y no declaramos. Por eso usamos el subjuntivo.**

Ahora te invitamos a que practiques en nuestra sección de actividades.



**Actividad 1**

**Prudencio Medina ha sido invitado a hacer turismo de aventura. Sin embargo, no se siente seguro de hacerlo y no quiere parecer miedoso frente a sus amigos. Ayúdalo a escoger la forma en la que parece menos miedoso.**

**a. ¡Vamos a escalar! ¿Te atreves?**

**Es posible que me pueda** romper una pierna.

**Está claro que me puedo** romper una pierna.

**b. ¡Vamos a hacer canotaje! ¿Qué dices?**

**Yo sé que hay** rocas bajo el agua con las que me **puedo** lastimar.

**Puede ser que haya** rocas bajo el agua con las que me **pueda** lastimar.

**c. ¡Tendremos todo el equipo de seguridad!**

**Dudo que** ese arnés **sea** seguro.

**Está claro que** ese arnés **no es** seguro.

**d. ¡Vamos a ir con un guía nuevo!**

**Es probable que** ese guía **sea** inexperto.

**No hay duda de que** ese guía **es** inexperto.

**e. Entonces vamos sin un guía ¿te parece?**

**Dudo que esté** bien ir sin guía, podemos perdernos.

**Está claro que no está** bien ir sin guía, vamos a perdernos.

### Actividad 2

**José Barón ha sido invitado a hacer turismo de aventura y está muy entusiasmado, pero su madre no está muy convencida y le dice los peligros que puede correr. Ayúdalo a convencer a su madre de que no hay ningún peligro.**

a. **"¡Ese arnés no es seguro!"**

**Puede que ese arnés no sea** seguro

**Es mentira que ese arnés no sea** seguro

b. **"¡Hay rocas bajo el agua con las que te puedes lastimar!"**

**Es posible que me pueda** romper una pierna.

**No es seguro que me pueda** romper una pierna.

c. **"¡Te caes al río y te ahogas!"**

**No es verdad que me caiga** al río y me ahogue.

**Puede ser que me caiga** al río y me ahogue.

d. “¿Y si te lastimas en alguna de esas actividades?”

**Es probable que me lastime** en alguna de esas actividades.

**No creo que me lastime** en ninguna de estas actividades.

e. “¡Te puedes perder en el bosque!”

**No creo que me pierda** en el bosque.

**Es falso que pueda** perderme en el bosque.

### Actividad 3

**Prudencio y José tienen muy poco en común y, al hablar de sus planes para las vacaciones, no concuerdan en nada. Escucha lo que conversan y dinos si están rechazando las propuestas que cada uno hace o si al menos las consideran posibles de realizar.**

a. José: Hola, Prudencio. ¿Vamos a escalar este fin de semana?

Audio: ¿Escalar? **Es posible que vaya** pero no estoy seguro, me da miedo.

Considera posible	Rechaza
-------------------	---------

b. Prudencio: José, es mucho mejor quedarnos en la ciudad e ir al museo.

(Audio) José: **No es verdad que sea** mejor. ¡Mejor lo extremo! Eso sí suena divertido.

Considera posible	Rechaza
-------------------	---------

c. José: ¿Vamos entonces a hacer paracaidismo?

Audio: ¿y saltar de un avión? **Dudo que vaya** a atreverme a hacerlo.

Considera posible	Rechaza
-------------------	---------

d. Prudencio: Está bien, ya que quieres algo emocionante, ir al estadio a ver el partido es una gran opción.

(Audio) José: **Es mentira que sea** una gran opción. ¡A mí ni siquiera me gusta el fútbol!

Considera posible	Rechaza
-------------------	---------



### 9.3 Guion de los objetos de aprendizaje y actividades prácticas de la sección 3.

<b>SECCIÓN 3</b>
<b>MATRICES QUE DECLARAN Y MATRICES QUE CUESTIONAN</b>
<b>Instrucción (Libreto)</b>
<p>¡Hola! Bienvenido a esta sección de <i>Viaja a tu modo</i>. Aquí vamos a revisar el significado de algunas matrices, para que sea más fácil para ti entender si declaras y usas el indicativo, o si no declaras y usas el subjuntivo. Para empezar, invitemos a Nicolás y a Hernán para que nos expliquen cuándo declaramos y cuándo no declaramos.</p> <p style="text-align: center;"><i>Está claro que las actividades extremas son peligrosas.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Dudo que sean peligrosas. Mucha gente las practica.</i></p> <p>Nicolás está declarando porque nos dice lo que piensa o cree sobre las actividades extremas, y está muy comprometido con lo que dice. Hernán, en cambio, cuestiona esa información, por eso no la está declarando, solo la está mencionando. En español, usamos el indicativo cuando declaramos y usamos el subjuntivo cuando no declaramos.</p>

Pero, ¿cómo sabes si estás declarando o no estás declarando una información?

Bueno, eso depende de la matriz que uses. Una matriz es un conjunto de palabras que pueden declarar o no declarar un hecho. Lee lo que nos dicen nuestros amigos Albeiro, Casimiro, Prudencio y José.

Sé que el turismo en la ciudad **es** más seguro que el turismo extremo.

Creo que el turismo en la ciudad **es** más seguro que el turismo extremo.

Es posible que el turismo en la ciudad **sea** más seguro que el turismo extremo.

Es mentira que el turismo en la ciudad **sea** más seguro que el turismo extremo.

Recuerda que cuando declaramos estamos comprometidos con la información que estamos dando, con lo que afirmamos o suponemos.

Podemos estar muy comprometidos como cuando usamos la matriz **sé que** o menos comprometidos como con la matriz **creo que**. Para expresar este compromiso con la verdad de la información usamos el indicativo.

En cambio, cuando solo queremos mencionar esa información, ya sea cuando solo consideramos la posibilidad del hecho, como con la matriz **es posible que**, o como cuando rechazamos el hecho, como con la matriz **es mentira que**, no declaramos y usamos el subjuntivo.

Lee lo que nos dicen ahora:

*Es falso que ir al teatro sea más divertido que ir de camping.*

*Me parece que ir al teatro es más divertido que ir de camping.*

*No cabe duda de que ir al teatro es más divertido que ir de camping.*

*No me parece que ir al teatro sea más divertido que ir de camping.*

En este caso, las matrices *no cabe duda de que* y *me parece que* expresan nuestro compromiso con que la información es verdadera para nosotros. En cambio, *no me parece que* y *es falso que* cuestionan la veracidad de la información que mencionan.

Pero, ¿necesitas memorizar todas las matrices para saber si estás declarando o no estás declarando? No, solo necesitas saber si estás comprometido con el hecho o más bien lo cuestionas, y recordar esto:

<p>Cuando estamos comprometidos con un hecho lo declaramos y usamos el indicativo.</p>	<p>Cuando cuestionamos el hecho no lo declaramos y usamos el subjuntivo.</p>
--	--

Así no necesitas aprenderte todas las matrices. Solo necesitas comprender si declaras o no declaras. Prepárate, porque las actividades que tenemos

preparadas para ti pondrán a prueba tu comprensión del significado de las matrices.



### Actividad 1

**Prudencio es un hombre muy inseguro y le cuesta tomar decisiones. Por esto te pide consejos para escoger qué hacer en sus vacaciones.**

**Aconséjalo de forma amable.**

1. ¿Debo saber bailar bien para salir de rumba en Colombia?
  - a. Sé que es mejor bailar bien. ¡Debes aprender!
  - b. Es mentira que sea mejor bailar bien. ¡Ni te atrevas a hacerlo!
  - c. Supongo que es mejor bailar bien. ¡Puede que te sirva de algo!
  
2. ¿Me alcanza con 40 dólares para pasar la noche en un buen hotel?
  - a. Está claro que 40 dólares te alcanza ¡pero no para un buen hotel!

- b. No es verdad que con 40 dólares te alcance ¡Ahorra más!
  - c. Es posible que con 40 dólares te alcance ¡te ayudaré a averiguar!
3. ¿Serán muy peligrosos los deportes extremos que ofrecen en ese cartel?
- a. Es verdad que son peligrosos ¡Atrévete! ¿O te da miedo?
  - b. No es cierto que sean peligrosos ¡Atrévete! ¿O te da miedo?
  - c. Me imagino que son peligrosos ¡Le preguntaré a un experto!
4. ¿Es seguro el sector donde se ubica el hotel?
- a. No hay duda de que es seguro ¡Sal de noche y verás!
  - b. No está claro que sea seguro ¡Descúbrelo tú mismo!
  - c. Es probable que sea seguro ¡Al igual sé cuidadoso!
5. ¿Cuál es el medio de transporte más rápido aquí?
- a. Sé que es el Metro, es peligroso pero veloz. ¡Arriésgate!
  - b. Es mentira que sea el metro pero no tienes otra opción. ¡Lo siento!
  - c. Me parece que es el metro ¡a mí me ha ido bien cuando lo he usado!

**Actividad 2**

**José piensa que es importante ir con guías que le den seguridad en sus actividades de turismo extremo. Tres guías le han ofrecido su ayuda, pero solo puede llevar a dos. Escucha lo que le dicen los guías y ayúdalo a identificar cuál es menos convincente, así no cometerá el error de contratarlo.**

**1. AUDIO**

- a. Sé que tu seguridad es lo más importante en el viaje.
- b. Es mentira que haya algún peligro.
- c. Puede que haya algunos peligros.

**2. AUDIO**

- a. Está claro que pasarás un día fantástico y lleno de adrenalina
- b. No es verdad que sea aburrido, te aseguraré una excelente aventura.
- c. Puede que tengas un excelente día.

**3. AUDIO**

- a. No hay duda de que el canotaje es la mejor actividad.
- b. No es cierto que el canotaje sea monótono. ¡Es muy emocionante!
- c. Es posible que disfrutes el canotaje.

**4. AUDIO**

- a. Es verdad que durante la caminata ecológica puedes ver hermosos animales.
- b. No me imagino que haya inconvenientes en encontrar fauna diversa en la caminata ecológica.
- c. Dudo que veamos animales en la caminata ecológica.

**5. AUDIO**

- a. Es seguro que vas con un guía experimentado
- b. No es cierto que sea un guía sin experiencia
- c. Es probable que mi experiencia sea suficiente.

**Actividad 3**

**La agencia de viajes que te llevó a Medellín está realizando una encuesta de satisfacción acerca de los paquetes turísticos que ofrece y los usuarios la han respondido. Ayuda al gerente a organizar los resultados en orden de mayor a menor satisfacción, puede que te ganes un viaje a otra hermosa ciudad de Colombia si lo haces bien.**

**a. El horario de las diferentes salidas es cómodo.**

- Está claro que es un horario cómodo.
- Parece que es un horario cómodo.
- Es posible que sea un horario cómodo.
- Es falso que sea un horario cómodo.

**b. Los guías llenan mis expectativas.**

- Yo sé que los guías llenan mis expectativas.
- Supongo que los guías llenan mis expectativas.
- Puede que los guías llenen mis expectativas.
- Es mentira que los guías llenen mis expectativas.

**c. Los deportes extremos son emocionantes.**

- Está claro que los deportes extremos son emocionantes.
- Imagino que los deportes extremos son emocionantes.
- Dudo que los deportes extremos sean emocionantes.
- No es verdad que los deportes extremos sean emocionantes.

**d. Se aprende mucho en las salidas culturales que incluye en plan.**



- No hay duda de que se aprende mucho en las salidas culturales que incluye en plan.
- Parece que se aprende mucho en las salidas culturales que incluye en plan.
- Es probable que se aprenda mucho en las salidas culturales que incluye en plan.
- No estoy seguro de que se aprenda mucho en las salidas culturales que incluye en plan.

## 9.4 Guion de los objetos de aprendizaje y actividades prácticas de la sección 4.

SECCIÓN 4
PARA VALORAR USAMOS EL SUBJUNTIVO
Instrucción (Libreto)
<p>Hola, bienvenido a la última sección de <i>Viaja a tu modo</i>. En esta sección, vamos a explicarte por qué no declaramos cuando valoramos una información. Tenemos como invitados a Nicolás y a Hernán, quienes nos van a hablar de un delicioso plato de la cocina colombiana. Empecemos con Nicolás. Cuéntanos sobre la bandeja paisa.</p> <p><i>Esto es una bandeja paisa. Es grande, ¿cierto? Tiene muchos ingredientes como plátano, arroz, carne, chorizo, huevo y más. Algunos ingredientes son muy grasosos porque son fritos. Pero cuesta poco dinero y sabe muy rico.</i></p> <p>Y ahora Hernán.</p> <p><i>Sí, es grande. Es increíble que sea tan grande.</i></p>

Fíjate que Nicolás y Hernán están de acuerdo que la bandeja paisa es grande. Hernán quiere además comentar algo de ese hecho. Cuando estamos comentando, solo queremos expresar una opinión, valorar o decir algo de una información con la que ya estamos de acuerdo, y no la estamos declarando, solo la mencionamos. Con una matriz de comentario, como *es increíble que*, podemos expresar otras opiniones, por ejemplo:

*Es increíble que sea grasosa*

*tenga tantos ingredientes*

*cueste poco*

*sepa tan rico.*

Hernán no quiere decirnos que es grasosa, que tiene muchos ingredientes, que cuesta poco y que sabe rico, porque ya lo sabemos. Lo que él quiere decir es que “es increíble”, es decir, valorar esa información con la que ya está de acuerdo, y por eso usa el subjuntivo, para no declarar esa información.

*Es increíble que* es un ejemplo de matrices con las que valoramos una información. Mira estos otros ejemplos:

*es normal que,  
es curioso que,  
es lógico que,  
es preocupante que...*

Todas estas matrices valoran un hecho conocido (*que sea tan grande*).

Así que recuerda,

**Cuando valoramos un hecho conocido:**

- No declaramos.
- Usamos el subjuntivo.

Ahora te invitamos a que practiques en nuestra sección de actividades




### Actividad 1

**Casimiro quiere ser un crítico culinario y está preparando sus notas para una presentación en televisión. Como está nervioso, revolvió sus notas. Ayúdalo a organizarlas conectando la información que escribió acerca de la bandeja paisa y los comentarios que hace acerca de esta.**


<p><b>a.</b> La bandeja paisa es el plato típico de Antioquia.</p>	<p>x. Es increíble que un solo plato tenga tantos componentes.</p>
<p><b>b.</b> La bandeja paisa tiene muchos ingredientes.</p>	<p>x. Es normal que sea tan barata porque es un plato típico.</p>
<p><b>c.</b> El chicharrón y el chorizo son los favoritos de la gente.</p>	<p>x. Es lógico que sea de Antioquia porque se llama “paisa”.</p>
<p><b>d.</b> La bandeja paisa no cuesta mucho dinero.</p>	<p>x. Es preocupante que una bandeja paisa no tenga frijoles.</p>
<p><b>e.</b> Los frijoles no pueden faltar en una bandeja paisa.</p>	<p>x. Es curioso que sean los favoritos porque son los más grasosos.</p>

## Actividad 2


**Casimiro está en su primer programa como crítico de cocina. Escucha lo que está diciendo de la cocina colombiana. ¿Sabes si está presentando un hecho o lo está comentando? Decide por ti mismo.**

	<b>Presenta un hecho</b>
	<b>Comenta un hecho</b>


**Script:** La bandeja paisa es solo uno de los platos más populares en Colombia.

	<b>Presenta un hecho</b>
	<b>Comenta un hecho</b>


**Script:** Si vienes a Colombia, es bueno que pruebes el ajiaco.

	<b>Presenta un hecho</b>
	<b>Comenta un hecho</b>

**Script:** El cuy es un roedor que comen en la región de Nariño.

	<b>Presenta un hecho</b>
	<b>Comenta un hecho</b>

**Script:** Aunque todo es muy rico, odio que todo tenga tantas harinas.

	<b>Presenta un hecho</b>
	<b>Comenta un hecho</b>

**Script:** Me encanta que en cada visita pueda comer una cosa diferente.

### Actividad 3

**Casimiro acaba de abrir un restaurante y te ha invitado a ti y a dos amigos más a probar la comida. Luego de probarla, uno de tus amigos critica lo que han comido. Lee lo que tus dos amigos dicen e identifica cuál de ellos está criticando.**

1. Foto ajiaco
  - a. El ajiaco siempre lleva dos mazorcas.
  - b. Es terrible que le pongas una sola mazorca a este ajiaco.

- 2.** Foto cuy
  - a.** El cuy es uno de los platos más exóticos de Colombia.
  - b.** Es terrible que lo sirvan sin arroz.
  
- 3.** Foto hormigas culonas
  - a.** Estas hormigas son de gran alimento.
  - b.** Es increíble que vengan tan pocas en este plato.
  
- 4.** Foto bandeja paisa
  - a.** El chicharrón es un componente esencial de la bandeja paisa.
  - b.** No me gusta que esta bandeja paisa sea tan grande.
  
- 5.** Foto cocido boyacense.
  - a.** Odio que traigas el cocido tan frío
  - b.** El cocido boyacense siempre se sirve bien caliente.



## 9.5 Respuestas a las actividades de Viaja a tu Modo.



# viaja a tu Modo



## Hoja de respuestas

Sección 1: Para afirmar y suponer usamos el indicativo.

Actividad 1
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supone.</li> <li>2. Afirma.</li> <li>3. Afirma.</li> <li>4. Supone.</li> <li>5. Supone.</li> </ol>
Actividad 2
<p>Guiones.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Es cierto que</b> Medellín <b>es</b> parecida a Bogotá. Tiene un lindo paisaje montañoso y sus calles son igual de limpias (<u>Afirma</u>)</li> <li>2. Pues como tiene Metro, Metrocable y muchos otros servicios de transporte, <b>me parece que</b> Medellín <b>es</b> una ciudad muy grande. (<u>Supone</u>)</li> <li>3. Hace unos años oí la noticia de que iban a poner Transmilenio en Medellín, <b>me imagino que</b> ya <b>hay</b> Transmilenio como en Bogotá. (<u>Supone</u>)</li> <li>4. Es una ciudad rodeada por montañas, por tal motivo <b>no hay duda que</b> Medellín <b>es</b> tan fría como Bogotá. (<u>Afirma</u>)</li> <li>5. Aquí siempre vienen muchos turistas a conocer la ciudad, <b>está claro que</b> en Medellín <b>puedes</b> hacer muchas actividades turísticas, el turista nunca se aburre aquí. (<u>Afirma</u>)</li> </ol>

Actividad 3
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Sé que está a cinco cuadras de aquí. Mira la señal que lo indica frente a ti.</li><li>2. Está claro que te toma 10 minutos llegar allí a pie, en metro sólo 2 minutos. He ido varias veces y lo sé.</li><li>3. No hay duda de que debes caminar hacia tu izquierda, allí está la estación. Yo trabajo allí.</li><li>4. Sé que hay uno a la vuelta de la esquina, he ido varias veces.</li><li>5. Estoy seguro de que llegas más rápido en taxi, la ruta que toman los buses a esa hora es muy larga.</li></ol>



# Viaja a tu Modo



## Hoja de respuestas

Sección 2: Para cuestionar usamos el subjuntivo.

Actividad 1
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Es posible que me pueda</b> romper una pierna.</li> <li>2. <b>Puede ser que haya</b> rocas bajo el agua con las que me pueda lastimar.</li> <li>3. <b>Dudo que</b> ese arnés <b>sea</b> seguro.</li> <li>4. <b>Es probable que</b> ese guía <b>sea</b> inexperto.</li> <li>5. <b>Dudo que esté</b> bien ir sin guía, podemos perdernos.</li> </ol>
Actividad 2
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Es mentira que</b> ese arnés no <b>sea</b> seguro.</li> <li>2. <b>No es seguro que me pueda</b> romper una pierna.</li> <li>3. <b>No es verdad que me caiga</b> al río y me ahogue.</li> <li>4. <b>No creo que me lastime</b> en ninguna de estas actividades.</li> <li>5. <b>Es falso que pueda</b> perderme en el bosque.</li> </ol>
Actividad 3
<p>Guiones</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Escalar? <b>Es posible que vaya</b> pero no estoy seguro, me da miedo. (<u>Considera posible</u>)</li> <li>2. <b>No es verdad que sea</b> mejor. ¡Mejor lo extremo! Eso sí suena divertido. (<u>Rechaza</u>)</li> <li>3. ¿Y saltar de un avión? <b>Dudo que vaya</b> a atreverme a hacerlo. (<u>Considera posible</u>)</li> <li>4. <b>Es mentira que sea</b> una gran opción. ¡A mí ni siquiera me gusta el fútbol! (<u>Rechaza</u>)</li> </ol>



# Viaja a tu Modo



## Hoja de respuestas

### Sección 3: Matrices que declaran y matrices que cuestionan.

Actividad 1	
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Supongo que es</b> mejor bailar bien. ¡Puede que te sirva de algo!</li> <li>2. <b>Es posible que</b> con 40 dólares te <b>alcance</b> ¡te ayudaré a averiguar!</li> <li>3. <b>Me imagino que son</b> peligrosos ¡Le preguntaré a un experto!</li> <li>4. <b>Es probable que sea</b> seguro ¡Sé cuidadoso de todas formas!</li> <li>5. <b>Me parece que es</b> el metro ¡a mí me ha ido bien cuando lo he usado!</li> </ol>
Actividad 2	
	<p>Guiones</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Puede que haya</b> algunos peligros.</li> <li>2. <b>Puede que tengas</b> un excelente día.</li> <li>3. <b>Es posible que</b> disfrutes el canotaje.</li> <li>4. <b>Dudo que veamos</b> animales en la caminata ecológica.</li> <li>5. <b>Es probable que</b> mi experiencia <b>sea</b> suficiente.</li> </ol>
Actividad 3	
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Está claro que es un horario cómodo.</li> <li>-Parece que es un horario cómodo.</li> <li>-Es posible que sea un horario cómodo.</li> <li>-Es falso que sea un horario cómodo.</li> </ul>

2	<ul style="list-style-type: none"><li>- Yo sé que los guías llenan mis expectativas.</li><li>- Supongo que los guías llenan mis expectativas.</li><li>- Puede que los guías llenen mis expectativas.</li><li>- Es mentira que los guías llenen mis expectativas.</li></ul>
3	<ul style="list-style-type: none"><li>- Está claro que los deportes extremos son emocionantes.</li><li>- Imagino que los deportes extremos son emocionantes.</li><li>- Dudo que los deportes extremos sean emocionantes.</li><li>- No es verdad que los deportes extremos sean emocionantes.</li></ul>
4	<ul style="list-style-type: none"><li>- No hay duda de que se aprende mucho en las salidas culturales que incluye en plan.</li><li>- Parece que se aprende mucho en las salidas culturales que incluye en plan.</li><li>- Es probable que se aprenda mucho en las salidas culturales que incluye en plan.</li><li>- No estoy seguro de que se aprenda mucho en las salidas culturales que incluye en plan.</li></ul>



# Viaja a tu Modo



## Hoja de respuestas

### Sección 4: Para valorar usamos el subjuntivo.

Actividad 1	
a. La bandeja paisa es el plato típico de Antioquia.	x. Es lógico que sea de Antioquia porque se llama "Paisa".
b. La bandeja paisa tiene muchos ingredientes.	x. Es increíble que un solo plato tenga tantos componentes.
c. El chicharrón y el chorizo son los favoritos de la gente.	x. Es curioso que sean los favoritos porque son los más grasosos.
d. La bandeja paisa no cuesta mucho dinero.	x. Es normal que sea tan barata porque es un plato típico.
e. Los frijoles no pueden faltar en una bandeja paisa.	x. Es preocupante que una bandeja paisa no tenga frijoles.
Actividad 2	
1. La bandeja paisa es solo uno de los platos más populares en Colombia. ( <u>Presenta un hecho</u> )	
2. Si vienes a Colombia, es bueno que pruebes el ajiaco. ( <u>Comenta un hecho</u> )	
3. El cuy es un roedor que comen en la región de Nariño. ( <u>Presenta un hecho</u> )	
4. Aunque todo es muy rico, odio que todo tenga tantas harinas. ( <u>Comenta un hecho</u> )	
5. Me encanta que en cada visita pueda comer una cosa diferente. ( <u>Comenta un hecho</u> )	
Actividad 3	
1. Es terrible que le pongas una sola mazorca a este ajiaco.	
2. Es terrible que lo sirvan sin arroz.	
3. Es increíble que vengan tan pocas en este plato.	

4. No me gusta que esta bandeja paisa sea tan grande.
5. Odio que traigas el cocido tan frío.

## 9.6 Rejilla de evaluación del módulo de aprendizaje



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**  
**FACULTAD DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**  
**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DE ELE**

### REJILLA DE EVALUACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO

#### VIAJA A TU MODO

Por Nicolás Correa-Abondano y Hernán Darío Gómez Bohórquez

**Evaluador:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

Estimado evaluador, lo invitamos a evaluar el material que hemos venido desarrollando para optar al título de Magister en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera. De antemano, agradecemos su colaboración. Por favor, marque con una X las opciones que usted identifica en el material.

CONTENIDOS	SÍ	NO
¿Se muestra una estructura clara y secuenciada de los contenidos en el módulo de aprendizaje?		
¿Los contenidos del módulo de aprendizaje son pertinentes y llamativos para el usuario?		
¿Los contenidos (la selección de temas, su organización y su extensión) corresponden al nivel establecido para el usuario al que está destinada este módulo de aprendizaje?		
¿Los textos en las instrucciones gramaticales y las actividades son comprensibles y responden al objetivo propuesto?		
¿El tratamiento de la gramática es coherente con la metodología propuesta?		
METODOLOGÍA	SÍ	NO
¿La organización de cada sección es claramente identificable en la herramienta de autor?		
¿El módulo de aprendizaje utiliza metodologías y enfoques pertinentes para el aprendizaje de ELE?		
¿Las actividades (su organización y su extensión) corresponden al nivel establecido para el usuario del módulo de aprendizaje?		



¿Las actividades están desarrolladas con base en la metodología y enfoques propuestos en el módulo de aprendizaje?		
¿Las actividades se presentan en concordancia con el desarrollo cognitivo y comunicativo que se quiere lograr?		
¿Las actividades son pertinentes para el nivel de conocimiento de lengua de los estudiantes?		
¿Las instrucciones son claras y guían al usuario con suficiencia?		
¿Presenta pautas de evaluación que muestre el logro del usuario en el módulo de aprendizaje?		
<b>DISEÑO GRÁFICO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿El material gráfico enriquece el contenido y apoya el aprendizaje?		
¿El diseño gráfico es equilibrado, sin recargar o hacer pesada la comprensión de los contenidos, las instrucciones gramaticales o las actividades?		
¿El diseño gráfico permite el uso de los recursos del módulo de aprendizaje de manera didáctica: espacios, tamaños, menús, botones?		
<b>DISEÑO WEB</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿El módulo de aprendizaje es llamativo y motiva al aprendizaje?		
¿La navegación en el módulo de aprendizaje es intuitiva y comprensible para el usuario?		
¿La velocidad de navegación de la herramienta de autor es dinámica?		
¿Los hipervínculos: menús, botones y opciones de respuesta lo llevan al destino adecuado?		
<b>MATERIAL PARA EL DOCENTE</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿La ruta metodológica para el docente es pertinente para la comprensión de la naturaleza didáctica del módulo de aprendizaje?		
<b>OTRAS OBSERVACIONES GENERALES</b>	<hr/> <hr/> <hr/>	

**CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES  
(Licencia de uso)**

Bogotá, D.C., julio 22 de 2016

Señores  
Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J.  
Pontificia Universidad Javeriana  
Ciudad

Los suscritos:

<b>Nicolás Correa-Abondano</b>	, con C.C. No	<b>80.075.770</b>
<b>Hernán Darío Gómez Bohórquez</b>	, con C.C. No	<b>1.022.959.573</b>
	, con C.C. No	

En mi (nuestra) calidad de autor (es) exclusivo (s) de la obra titulada:

Viaja a tu modo: diseño de un módulo de aprendizaje para la comprensión de la selección modal para estudiantes de ele de nivel B2

(por favor señale con una "x" las opciones que apliquen)

Tesis doctoral  Trabajo de grado  Premio o distinción: Si  No

cual:

presentado y aprobado en el año 2016, por medio del presente escrito autorizo (autorizamos) a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mi (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	X	
2. La consulta física (sólo en las instalaciones de la Biblioteca)	X	
3. La consulta electrónica - on line (a través del catálogo Biblos y el Repositorio Institucional)	X	
4. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer		X
5. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet	X	
6. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi

(nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizo (garantizamos) en mi (nuestra) calidad de estudiante (s) y por ende autor (es) exclusivo (s), que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy (somos) el (los) único (s) titular (es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontificia Universidad Javeriana por tales aspectos.


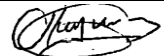
Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “*Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

**NOTA: Información Confidencial:**

Esta Tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. Si  No

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
Nicolás Correa-Abondano	80.075.770	
Hernán Darío Gómez Bohórquez	1.022.959.573	

FACULTAD: Comunicación y lenguaje  
PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en lingüística aplicada del español como lengua extranjera

**BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.**  
**DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO**  
**FORMULARIO**

<b>TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO</b>						
Viaja a tu modo: diseño de un módulo de aprendizaje para la comprensión de la selección modal para estudiantes de ele de nivel B2						
<b>SUBTÍTULO, SI LO TIENE</b>						
<b>AUTOR O AUTORES</b>						
<b>Apellidos Completos</b>			<b>Nombres Completos</b>			
Correa-Abondano			Nicolás			
Gómez Bohórquez			Hernán Darío			
<b>DIRECTOR (ES) TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO</b>						
<b>Apellidos Completos</b>			<b>Nombres Completos</b>			
Cortés			Claudia			
<b>FACULTAD</b>						
Comunicación y lenguaje						
<b>PROGRAMA ACADÉMICO</b>						
<b>Tipo de programa ( seleccione con "x" )</b>						
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado			
		X				
<b>Nombre del programa académico</b>						
Maestría en lingüística aplicada del español como lengua extranjera.						
<b>Nombres y apellidos del director del programa académico</b>						
Nancy Agray						
<b>TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:</b>						
Magíster en lingüística aplicada del español como lengua extranjera.						
<b>PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):</b>						
<b>CIUDAD</b>		<b>AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO</b>			<b>NÚMERO DE PÁGINAS</b>	
Bogotá		2016			168	
<b>TIPO DE ILUSTRACIONES ( seleccione con "x" )</b>						
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos	Mapas	Fotografías	Partituras
		X				
<b>SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO</b>						
Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.						

MATERIAL ACOMPAÑANTE					
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
Vídeo					
Audio					
Multimedia					
Producción electrónica					
¿Otro? ¿Cuál?					
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS					
Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. <i>(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo <a href="mailto:biblioteca@javeriana.edu.co">biblioteca@javeriana.edu.co</a>, donde se les orientará).</i>					
ESPAÑOL			INGLÉS		
Procesamiento de <i>Input</i>			Input Processing		
Instrucción de Procesamiento			Processing Instruction		
Gramática Cognitiva			Cognitive Grammar		
Selección modal			Mood selection		
Módulo de aprendizaje			Online learning unit		
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS (Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)					
<p>Viaja a tu modo es un módulo de aprendizaje virtual para la comprensión de la selección modal indicativo-subjuntivo para aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B2, diseñado bajo los principios de la Gramática Cognitiva y el Procesamiento de Input. El módulo consta de cuatro objetos de aprendizaje multimedia que presentan contenidos conceptuales de la propuesta del mapa de selección modal de Ruiz Campillo (2006), incluye 13 objetos de acoplamiento, entre los que se circunscriben 12 actividades prácticas basadas en la Instrucción de Procesamiento de Lee y VanPatten, (1995) y una guía introductoria que presenta los conceptos clave para facilitar la experiencia del usuario en el uso de la herramienta.</p> <p>El modulo Viaja a tu modo está propuesto para promover el diseño de materiales virtuales que presenten temas gramaticales desde el significado de las formas.</p> <p>Viaja a tu modo is an online learning unit designed for the comprehension of the Mood Selection between Indicative and Subjunctive addressed to Spanish as a Foreign Language learners with a B2 language level. It was designed under the principles of Cognitive Grammar and Input Processing. The unit is made of four multimedia learning objects which present concepts from the Operational Approach to Mood Selection in Spanish by Ruiz Campillo (2006) and includes 13 activities based on the Processing Instruction proposed by Lee and VanPatten (1995) as well as a general course description presenting the key concepts to allow a more fluent experience for the user.</p> <p>The online learning unit Viaja a tu modo is proposed in order to promote the design of online material presenting grammar topics focused on the meaning of the forms.</p>					