RESLA
Revista Española de Lingüística Aplicada

https://matrix.aesla.org.es/RESLA
ISSN 0213-2028 | e-ISSN 2254-6774

La eficacia de un foco en la forma significativo para facilitar el aprendizaje del subjuntivo imperfecto

Mark van Huizen y Marije Michel

University of Groningen, Países Bajos

Resumen: Como profesores de lenguas extranjeras queremos que nuestros estudiantes sean capaces de expresarse comunicativamente, pero también con cierta corrección gramatical. Especialmente en niveles avanzados, donde algunos estudiantes a veces prestan menos atención a nuevas formas gramaticales, ya que son capaces de comunicarse con bastante éxito empleando estructuras básicas, puede ser difícil encontrar este equilibrio. Una manera de facilitar el aprendizaje de nuevas formas gramaticales sin sacrificar el desarrollo de la competencia comunicativa es trabajar con un foco en la forma significativo. El presente trabajo ha investigado, mediante un análisis de pretest y postest y una intervención didáctica, la eficacia de un foco en la forma (FonF) significativo para el aprendizaje del subjuntivo imperfecto. Se han encontrado efectos de aprendizaje significativos para la metodología FonF significativo tanto al nivel receptivo como al nivel productivo con tamaños de efecto altos. Además, en comparación con una metodología FonFs, el FonF significativo tuvo efectos de aprendizaje significativamente más grandes al nivel receptivo. Se concluye que introducir un FonF significativo en las clases de español puede facilitar al aprendizaje de nuevas estructuras gramaticales, sobre todo en niveles más avanzados, ya que hace hincapié en la conexión entre la forma de la lengua y su significado.

Palabras clave: *enseñanza de idiomas, adquisición de lenguas extranjeras, español como lengua extranjera, enfoque por tareas, foco en la forma.*

The efficiency of a meaningful focus on form to facilitate the learning of imperfect subjunctive

Abstract: As foreign language teachers we want our students to be able to express themselves communicatively, but also with certain grammatical correctness. Especially at advanced levels, where some students sometimes pay less attention to new grammatical forms, as they are able to communicate quite successfully using basic structures, it can be difficult to find this balance. One way to facilitate the learning of new grammatical forms without sacrificing the development of communicative competence is to work with a meaningful focus on form (FonF). The present paper has investigated, by means of a pretest-posttest analysis and a didactic intervention, the effectiveness of a meaningful FonF for learning the imperfect subjunctive. Significant learning effects were found for the meaningful FonF methodology at both the receptive and productive levels with high effect sizes. Furthermore, compared to a FonFs methodology, the meaningful FonF had significantly larger learning effects at the receptive level. It is concluded that introducing a meaningful FonF in Spanish classes can facilitate the learning of new grammatical structures, especially at more advanced levels, since it emphasizes the connection between the form of the language and its meaning.

Keywords: *language teaching, foreign language acquisition, Spanish as a foreign language, task-based language teaching, focus on form.*

How to cite: van Huizen, M., & Michel, M. (2026). The efficiency of a meaningful focus on form to facilitate the learning of imperfect subjunctive. *Revista Española de Lingüística Aplicada, 39*(2), 515-540. https://doi.org/10.58859/resla.1569

*Corresponding author: markmvanhuizen@gmail.com

AESLA
Asociación Española de Lingüística Aplicada

Available under the CC BY 4.0 license. ©

1. Introduction

En el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras, es importante encontrar un equilibrio entre enseñar a los estudiantes cómo comunicar en la lengua meta y asegurarse de que su producción sea gramaticalmente correcta. Como profesores queremos que nuestros estudiantes sean capaces de transmitir con éxito sus ideas en la lengua extranjera, pero no hay que olvidar que la corrección lingüística puede ser de gran ayuda, ya que puede evitar confusiones y malentendidos. Esta visión de utilizar la gramática y la corrección lingüística para facilitar la comunicación y la transferencia del significado de la lengua se ve reflejada en los enfoques basados en el uso (Tyler & Ortega, 2016) y en la gramática nocional-funcional, una teoría gramatical que pone énfasis en la conexión entre sus formas lingüísticas y las funciones comunicativas (Finocchiaro & Brumfit, 1983; Trujillo & Gómez, 2020). Además, esta teoría considera la gramática como una herramienta más para expresarse en la lengua extranjera y no como un objeto de estudio en sí. Esta visión más libre del aprendizaje de gramática encaja bien en la infraestructura del enfoque por tareas o *task-based language teaching* (Long, 1991; Nunan, 2011), ya que esta metodología les da la libertad a los estudiantes de ser creativos y experimentar con la lengua al hacer las diferentes tareas comunicativas. Sin embargo, la desventaja de esa libertad es que los estudiantes no necesariamente tienen que utilizar las nuevas estructuras gramaticales más avanzadas si pueden comunicarse con éxito empleando estructuras básicas, lo cual podría dificultar el desarrollo de la riqueza lingüística en la lengua meta.

Entre los dos extremos de la enseñanza tradicional de la lengua centrada en la gramática (foco en las formas o *Focus un FormS* (FonFs)) y el aprendizaje implícito y contextual de la lengua (foco en el significado o *Focus on Meaning* FonM) se encuentra una práctica docente que pretende facilitar un espacio de aprendizaje en el que los alumnos se sientan libres para experimentar con la lengua y utilizarla de forma creativa, pero en el que también se introduce un enfoque incidental y explícito en la forma. Es decir, se reserva un parte de la clase para discutir la forma de la lengua explícitamente. Esta estrategia didáctica se denomina foco en la forma o *Focus un Form* (FonF) (Long, 1991; Blake & Zyzik, 2016; Sánchez Cuadrado, 2019; Doughty & Williams, 1998). Dentro de la literatura sobre FonF, existe un debate en torno a la cuestión de cuándo y de qué manera introducir dicho foco. Es a este debate al que el presente proyecto intentará sumarse, investigando el efecto de un FonF significativo sobre el desarrollo de una forma gramatical avanzada del español: el subjuntivo imperfecto. Este FonF significativo creará primero una necesidad de aprendizaje al confrontar a los estudiantes con tareas para las que aún no están totalmente equipados lingüísticamente, e introducirá el enfoque explícito en la forma cuando el estudiante se dé cuenta de que necesita aprender nuevas estructuras para completar la tarea (Samuda, 2001). Esta necesidad podría agilizar la retención y el aprendizaje de la lengua y estimular a los estudiantes a que aprendan nuevas formas gramaticales, al mismo tiempo ampliando y enriqueciendo sus recursos lingüísticos.

Hasta ahora, no se han llevado a cabo muchas investigaciones que indaguen en la eficacia de un FonF centrado en el aprendizaje del subjuntivo imperfecto y el presente trabajo intentará poner en práctica esa metodología para comprobar su eficacia para el aprendizaje de esa estructura gramatical avanzada en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios de español como lengua extranjera (ELE).

En los siguientes apartados se discutirá en más detalle este proyecto de investigación. Se empezará con un resumen de los conceptos y teorías más importantes que juntos forman la columna vertebral teórica del presente proyecto y se presentarán las preguntas de investigación. Luego, se discutirá la metodología de la investigación, presentando una descripción de los participantes, materiales, el procedimiento, y la codificación y análisis de datos. A continuación, se presentarán los resultados de cada uno de los análisis estadísticos. Seguidamente, se dará una interpretación de estos datos y se relacionarán los hallazgos con las teorías presentadas en el marco teórico. También se formularán respuestas a las preguntas de investigación. Se concluye el presente trabajo con un resumen de los hallazgos principales.

2. Marco teórico

A continuación, se tratarán la enseñanza de la gramática; la enseñanza con enfoque por tareas y el FonF; el subjuntivo y sus dificultades; y se concluirá este capítulo con una exposición de las preguntas de investigación y las hipótesis correspondientes. La enseñanza de la gramática y el enfoque por tareas serán discutidos para establecer un marco metodológico-didáctico dentro del cual se situará la presente investigación. Se tratará el subjuntivo y sus dificultades para ver qué significa y por qué puede ser difícil de aprender para estudiantes extranjeros.

2.1 La enseñanza de la gramática

Visto que el presente trabajo se centrará en la enseñanza de una forma gramatical, se considera oportuno tratar las diferentes perspectivas que existen con respecto a la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras. Existe una discusión sobre la eficacia de la enseñanza de la gramática vinculada a la cuestión sobre la interrelación entre la enseñanza explícita y el desarrollo de conocimiento implícito (Nassaji, 2017). En líneas generales, el conocimiento explícito surge a través de la memorización consciente y resulta en conocimiento que uno puede verbalizar (Ellis, 2009). Conocimiento implícito, por otro lado, es conocimiento adquirido a través de procesos inconscientes como inferir reglas gramaticales de un *input* y, por lo tanto, el aprendiz puede utilizar esas normas al hablar, pero no podrá necesariamente verbalizarlas. Sin embargo, existen matices, por ejemplo, el aprendizaje implícito puede resultar en la capacidad de verbalizar lo que ha aprendido el estudiante (Ellis, 2009). Existe entonces una discusión sobre la posibilidad de transformar conocimiento explícito, adquirido mediante la enseñanza explícita, en conocimiento implícito-procedimental. La primera posición en cuanto a esta discusión defiende que no existe tal interrelación y está basada en la idea de Krashen (1985) de

que la enseñanza explícita facilita el desarrollo del conocimiento explícito, el cual nunca podrá transformarse en conocimiento implícito. Sin embargo, hoy en día tenemos más información en cuanto a la interrelación entre la enseñanza explícita y el conocimiento implícito y que cabe matizar el punto de vista de Krashen (Andringa & Rebuschat, 2015). Por ejemplo, existe el punto de vista que propone que hay una interrelación fuerte entre la enseñanza explícita y el desarrollo de conocimiento implícito. Esta perspectiva argumenta que el conocimiento declarativo facilitado por la enseñanza explícita se volverá procedimental a través de la práctica y ejercicios de automatización (DeKeyser, 2003; Andringa & Curcic, 2015). Además, existe una posición intremedia que promueve que sí hay una interrelación, pero una interrelación débil, que dice que el conocimiento explícito de normas gramaticales ayudará a que estas se interioricen a través de su prominencialización (Nassaji, 2017).

En el presente trabajo se adoptará la idea de una interrelación que permite la transformación de conocimiento explícito en conocimiento implícito, ya que existe evidencia de que la enseñanza explícita contribuye al desarrollo del conocimiento implícito. En un análisis meta de la literatura en torno a la enseñanza con un FonF, Rod Ellis (2002) argumenta que este tipo de enseñanza puede contribuir al desarrollo de conocimiento implícito. Otra revisión sistemática que miró los efectos de enseñanza explícita e implícita para la adquisición de formas gramaticales mostró efectos de aprendizaje más grandes para la enseñanza explícita (Spada & Tomita, 2010). También reveló que la enseñanza explícita influye positivamente en el uso espontáneo de las formas gramaticales (Spada & Tomita, 2010). El análisis meta llevado a cabo por John Norris y Lourdes Ortega (2000) también llegó a conclusiones similares y mostró la eficacia de la enseñanza explícita y FonF. Estas investigaciones sugieren que hay cierta interrelación entre la enseñanza explícita de formas gramaticales y el desarrollo de conocimiento implícito y por eso se adopta esta visión.

Ahora que se ha adoptado la idea de que la enseñanza de la gramática funciona para el desarrollo del conocimiento explícito, queda por discutir la cuestión de cómo emplearla con mayor éxito. Tradicionalmente, se han dividido las diferentes didácticas gramaticales en dos categorías opuestas: la gramática tradicional y la gramatical funcional (Derewianka & Jones, 2010, p. 6). Con la gramática tradicional se entiende aquella enseñanza en la que la gramática es un objeto de estudio en sí mismo y se estudia de forma aislada de su contexto. Por la gramática funcional se entienden aquellos planes curriculares en los que no se estudia la gramática de forma aislada, sino que se centra en el conjunto del contexto comunicativo (las nociones) y las diferentes intenciones comunicativas que tienen los hablantes cuando emplean estructuras gramaticales específicas (las funciones). Un ejemplo de un currículo que sigue esta tradición es el currículo nocional-funcional, que tiene el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes como meta principal con respecto a las diferentes destrezas lingüísticas: leer, escuchar, escribir, y hablar (Finocchiaro & Brumfit, 1983). A esta perspectiva se podría vincular también la noción de FonF una metodología didáctica que combina la enseñanza explícita de formas gramaticales con su contexto comunicativo (Long, 1991). A pesar de la prevalencia de

esta clasificación compuesta por dos polos extremos en oposición, se podría considerar esta manera de resumir la discusión demasiado simplificada, ya que han sido propuestos diferentes currículos con una posición intermedia. Por eso, se debería considerar la distinción entre gramáticas tradicionales y funcionales no como dos polos opuestos, sino como una gama continua (Derewianka & Jones, 2010, p. 6).

Una de las teorías lingüística que pretende combinar los mejores aspectos de la gramática tradicional y la funcional es la gramática sistémica-funcional (Halliday & Matthiessen, 2004). Esta gramática está basada en la teoría sistémica que ve el lenguaje como holístico. Es decir, siempre se tiene que considerar los aspectos que se estudian con referencia a su contexto (lo cual sería la influencia de la gramática nocional-funcional) y al lenguaje en general (lo cual sería la influencia de la gramática tradicional) (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 19). En cuanto a la aplicación de esta teoría, sobre todo se ha investigado su eficacia en el ámbito de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Por ejemplo, se ha demostrado que este tipo de enseñanza ha mejorado las competencias de los estudiantes en cuanto a su alfabetización académica (Rose & Martin, 2012; Hyland, 2007). Sin embargo, hasta donde se sabe no se ha mirado mucho la eficacia de metodologías basadas en la gramática sistémica-funcional en el ámbito de la enseñanza de Español como lengua extranjera (ELE). De ahí que la presente investigación intentará aplicar una metodología que sigue esa visión de la gramática en el ámbito de ELE.

2.2 El enfoque por tareas y foco en la forma

La metodología bajo investigación en este trabajo también adopta la visión del lenguaje y la gramática como algo holístico y considera que se debería estudiar y enseñar aspectos gramaticales dentro de su contexto y con énfasis en la función que tienen. Una metodología didáctica que también adopta esta visión holística en la que la forma y el significado están conectadas es el enfoque por tareas (Long, 1985). Los objetivos de esta metodología son sumergir a los estudiantes en el lenguaje natural y promover su adquisición través de tareas comunicativas (Ellis, 2017). Así se intenta facilitar el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos. De la descripción del enfoque por tareas, se puede concluir que el énfasis de esta metodología está puesto en el uso del lenguaje natural dentro de un contexto comunicativo. Sin embargo, eso no quiere decir que no haya espacio para fomentar la corrección lingüística de los alumnos, ya que se pone atención en la forma con un FonF (Long, 1991; Doughty & Williams, 1998). FonF quiere decir que en algunos momentos específicos se entrará en más detalle sobre la gramática, pero siempre dentro del marco del lenguaje comunicativo. Es decir, se pone énfasis en la forma gramatical de la lengua, por un período breve, para luego continuar con los ejercicios comunicativos.

Aunque existe un consenso sobre la necesidad del FonF dentro de la enseñanza con el enfoque por tareas, hay bastante debate sobre su aplicación. Mike Long (2014) argumenta que un FonF surgiría con más naturalidad durante la fase principal de una tarea, cuando ocurre un problema de comunicación y los estudiantes tienen que hacer una negociación

de significado. Jane Willis y Dave Willis (2013) mencionan que el FonF debería tener lugar durante la fase final de la tarea y que durante la fase principal solo se debería centrar en el significado y la comunicación. Por otro lado, Peter Skehan (1998) defiende que se debería poner énfasis en la forma gramatical durante la fase de planificación de la tarea, para que los alumnos puedan prestar más atención a la forma cuando hacen la tarea. Finalmente, Ellis (2003) dice que existen oportunidades para FonF en cada fase de la tarea. En breve, se puede decir que no hay un método que sea mejor que los otros y que el profesor es libre para elegir cuándo introducir el FonF en sus clases.

La metodología bajo investigación adoptará otra visión de la aplicación del FonF. Virginia Samuda (2001) argumenta que se puede emplear FonF para despertar una necesidad para aprender en los estudiantes, lo cual facilitará el aprendizaje y la adquisición de nuevas estructuras gramaticales. Samuda denomina esta metodología *meaning-form-meaning progression* (p. 383) y defiende que se debería poner énfasis en la forma del lenguaje cuando el estudiante tenga despierta esa necesidad para aprender. Esa necesidad se crea a través de *seeded input* lo cual implica que se emplea la estructura meta en las instrucciones de la tarea o en cualquier otro *input* sin llamarle atención explícita a ella. Sin embargo, se puede hacer destacar la estructura meta a través del realce de *input*. Luego, los estudiantes tendrán que llevar a cabo una tarea comunicativa que requiere esa estructura meta y la idea es que se van dando cuenta de que les falta alguna pieza en su repertorio lingüístico para completar la tarea con éxito. Es en este momento, cuando haya sido despertado ese interés en la forma, que se introduce el FonF. Este tipo de FonF a partir de aquí se denominará FonF significativo, ya que pone la forma dentro de su contexto significativo. Se investigará si esta manera de poner énfasis en la forma, es decir, centrar la forma en medio de su significado, en realidad aumenta la adquisición de nuevas formas gramaticales.

2.3 El subjuntivo imperfecto y sus dificultades

Como el presente trabajo investiga el aprendizaje del subjuntivo imperfecto, se considera oportuno explicar qué implica exactamente el subjuntivo y por qué los estudiantes de ELE tienen problemas a la hora de aprenderlo.

Para entender la función del subjuntivo en español, primeramente, hay que exponer dos conceptos importantes: 'modalidad' y 'modo'. El subjuntivo es una manera de expresar cómo el hablante ve el mundo, es decir, permite expresar cierta modalidad (Baralt, 2010). Modalidad es la expresión léxica o morfológica que indica la certeza o incerteza del enunciado que uno pronuncia (Collentine, 2010, p. 40). Diferentes palabras pueden expresar diferentes niveles de realidad percibida y, por tanto, expresan diferentes modalidades. Por ejemplo, el adverbio 'quizás' expresa más incerteza que el adverbio 'seguro' y, por consecuencia, tiene una modalidad diferente. Por otro lado, 'modo' es la manifestación morfológica-inflexional de la modalidad de un enunciado (Collentine, 2010, p. 40). En español son las inflexiones verbales las que marcan el modo (Gudmestad, 2015). Véase los siguientes ejemplos adaptados de Collentine, 2010 (p. 40 – 41):

1. Deseo [modalidad] que me compr*es* [modo subjuntivo] algo
2. Busco a la chica [modalidad] que compr*a* [modo indicativo] muchos dulces

En líneas generales, el subjuntivo imperfecto funciona similarmente al subjuntivo presente en que se usa el subjuntivo imperfecto si la frase principal expresa modalidad (incerteza, duda, deseo etc.). La diferencia entre el subjuntivo imperfecto y el subjuntivo presente frecuentemente es una cuestión de tiempo gramatical. Si la frase principal está en presente, se usa el subjuntivo presente, pero si la frase principal está en pasado, se usa el subjuntivo imperfecto.[1] Por ejemplo:

1. Deseo [modalidad en presente] que me compr*es* [modo subjuntivo presente] algo
2. Deseaba [modalidad en pasado] que me compr*aras* [modo subjuntivo imperfecto] algo[2]

El subjuntivo entonces es un modo verbal que expresa modalidad y les permite a los hablantes del español modificar el grado de seguridad con el que hablan. A pesar de que el subjuntivo tiene esa función clara e importante en el lenguaje, sigue siendo uno de los aspectos que con más frecuencia causa errores por parte de los aprendices del español (Fernández-López, 1996). Se han analizado las dificultades que tienen los estudiantes del español a la hora de adquirir el subjuntivo desde un punto de vista psicolingüístico. Esta línea de investigación pone énfasis en el hecho de que el subjuntivo no tiene suficiente prominencia lingüística. Claudia Fernández (2008) defiende que el subjuntivo no destaca porque los estudiantes están enfocados en el contenido léxico de los verbos y no tanto en la información morfológica de las inflexiones verbales. También se ha argumentado que las formas regulares del subjuntivo no destacan lo suficiente porque difieren poco del modo indicativo (habl*o* → habl*e*, habla*ba* → habla*ra*). Hay estudios que muestran que después de una estancia en el extranjero muchos aprendices adquieren el subjuntivo por la abundancia de *input* (Sanz, 2014; Sanz, 2016), pero este trabajo está enfocado en el aprendizaje del subjuntivo imperfecto en situaciones de enseñanza explícita, por eso, no se discutirán más las estancias en el extranjero. Por todas estas razones se argumenta que el papel de la enseñanza es hacer destacar el subjuntivo en el *input* oral o escrito, lo que implica que el aprendizaje del subjuntivo puede beneficiarse de la enseñanza explícita, por ejemplo, a través de un FonF que llame la atención a este modo verbal.

En breve, el subjuntivo es un modo verbal que expresa modalidad y permite a los hablantes alterar el grado de realidad de sus enunciados y en español la realización lingüística de la modalidad, el modo verbal, se encuentra en las inflexiones verbales. Puede ser difícil de adquirir para personas que aprenden el español como lengua extranjera, por la baja prominencia lingüística que tiene esta forma verbal, y el enfoque que tienen los aprendices en el contenido léxico de los verbos. Se argumenta que el FonF significativo

[1] También existen más diferencias entre el presente e imperfecto de subjuntivo, como menor o mayor grado de posibilidad, y situaciones en la que una frase principal en presente es seguida por una frase subordinada con un subjuntivo imperfecto. Sin embargo, estas diferencias no se discutirán en este trabajo.

[2] El primer ejemplo es sacado de Collentine (2010). El segundo ejemplo es una adaptación propia del primero.

puede facilitar el aprendizaje del subjuntivo imperfecto, ya que soluciona exactamente estos dos problemas. Por medio del realce de input y un enfoque explícito en la forma, se hacen más prominentes las inflexiones verbales y el hecho de que se trabaja en detalle el contenido del input antes de discutir las formas gramaticales hace que haya más espacio para enfocarse en la información morfológica, pues el contenido léxico estará ya trabajado.

2.4 Preguntas de investigación e hipótesis

El primer objetivo de este trabajo es ver la eficacia de una metodología didáctica, basada en el enfoque por tareas, que emplea también un FonF para el aprendizaje del subjuntivo imperfecto. Como se ha establecido anteriormente, existen bastante pruebas que muestran la eficacia de la enseñanza explícita para el desarrollo de conocimiento implícito, también de formas gramaticales (Ellis, 2002; Ellis, 2016; Spada & Tomita, 2010; Norris & Ortega, 2000). El enfoque por tareas es una de esas formas de enseñanza explícita y se ha argumentado que esta metodología requiere un FonF para facilitar el aprendizaje de la gramática. Existen diferentes propuestas en cuanto a la aplicación del FonF (Long, 2014; Willis & Willis, 2013, Skehan, 1998; Ellis, 2003) y la presente investigación quiere atribuir a este debate investigando la aplicación de un FonF significativo (Samuda, 2001) en el ámbito de ELE para el aprendizaje de una estructura gramatical avanzada, el subjuntivo imperfecto. Por lo tanto, la primera pregunta de investigación es:

1. *¿Cuál es la eficacia del FonF significativo para el aprendizaje del subjuntivo imperfecto por parte de estudiantes universitarios de español como lengua extranjera?*

Con respecto a esta primera pregunta, se espera que el conocimiento del subjuntivo imperfecto se mejorará tanto al nivel interpretativo como al nivel productivo. Ya que el FonF significativo está diseñado para despertar una necesidad de aprendizaje en los estudiantes a través de tareas que están justamente fuera de su alcance lingüístico, se espera que, al darse cuenta de que les faltan recursos lingüísticos, los estudiantes presten más atención si se introduce el FonF, ya que serán conscientes de que la nueva estructura gramatical que van a aprender les será realmente útil. Esta concienciación gramatical facilitará entonces el aprendizaje de la nueva estructura. Además, se cree que la metodología FonF significativo llevará a un aprendizaje fructífero del subjuntivo imperfecto, puesto que combate justamente las causas principales de su dificultad. El mayor enfoque en el contenido léxico de los verbos (Fernández, 2008) se ve solucionado por el enfoque inicial en el significado, es decir, el contenido léxico del input, lo cual cree más espacio a la hora de trabajar en la forma gramatical. La baja prominencia lingüística de las inflexiones morfológicas (Gudmestad, 2012) será combatido por el realce de input de estas inflexiones y un enfoque explícito en la forma lo cual hará destacar más la forma verbal.

Para contribuir con más detalle al debate sobre la eficacia de FonF, se va a comparar también la eficacia de la metodología FonF significativo con una metodología basada en estructuras con un FonFs. La segunda pregunta de investigación ha sido formulada de la siguiente manera:

2. *¿Cómo se compara la eficacia del FonF significativo en cuanto al aprendizaje del subjuntivo imperfecto con una metodología FonFs basada en las estructuras?*

En cuanto a esta segunda pregunta de investigación, se espera que el FonF significativo llevará a un aprendizaje del subjuntivo imperfecto más fructífero, ya que la creación de una necesidad tangible para aprender junto con la fuerte relación entre la forma y su significado beneficiará al aprendizaje de la estructura meta. Además, el hecho de que el FonF significativo pide que los estudiantes creen sus propias hipótesis, que luego se discutirán con toda la clase, es considerado un factor que incrementa el compromiso que tienen con el proceso de aprendizaje, lo cual facilitará su aprendizaje.

3. Metodología

3.1 Participantes

Para encontrar una respuesta a las preguntas de investigación expuestas en la sección anterior, se llevó a cabo un proyecto de investigación en el que participaron 42 estudiantes universitarios (13 hombres y 29 mujeres). Todos los participantes tenían entre 19 y 28 años (edad media de 21.4, desviación típica (SD) = 1.81). 10 de los participantes estaban cursando un grado de lenguas modernas con su enfoque principal en el español. 32 de los participantes estaban cursando un grado de relaciones internacionales y por lo tanto no tenían el aprendizaje del español como enfoque principal de sus estudios, aunque formaba una parte obligatoria del currículum de ese programa. Estaban en el último curso del trayecto básico para aprender español que ofrece la universidad y ese curso estaba diseñado para llevar a los estudiantes al nivel B2.1. Habían seguido cursos de español en la universidad durante 1 año académico antes de empezar el curso en el que se hizo la presente investigación. Se excluyeron los datos de los participantes que habían vivido en un país hispanohablante para un período de tiempo superior a 3 meses. Todos los participantes eran estudiantes de español como L2, no había hablantes de herencia.

Los participantes fueron distribuidos en dos grupos: un grupo de intervención en la que se implementó la metodología didáctica con el FonF significativo, y un grupo de control que recibió una enseñanza basada en una metodología FonFs. Dado que el presente estudio fue llevado a cabo en un entrono de clase auténtico, podría considerarse una investigación cuasi experimental. En consecuencia, las limitaciones de dicho contexto se contrapesan con su validez ecológica.

3.2 Materiales

Para recoger los datos, a los participantes se les presentaron tres cuestionarios. En el primer cuestionario, los participantes dieron su consentimiento informado e indicaron sus datos personales (edad, identidad de género, carrera actual, y una posible estancia en un país hispanohablante). El segundo cuestionario estaba enfocado en el conocimiento receptivo y productivo que tenían los participantes del subjuntivo imperfecto. Se optó por incluir dos tareas diferentes para obtener una imagen más completa del conocimiento gramatical de los estudiantes. Su conocimiento receptivo fue asesorado con una tarea receptiva desarrollada por Sergio Adrada-Rafael (2017) y las capacidades productivas fueron medidas con una tarea productiva desarrollada por Melissa Baralt (2010). El último cuestionario estaba diseñado para medir el conocimiento del subjuntivo imperfecto de los estudiantes después de la intervención. Ese tercer cuestionario estaba compuesto por tareas interpretativas y productivas similares, pero con situaciones diferentes. Además, cabe mencionar que tanto las tareas interpretativas como las productivas fueron contrarrestadas para aumentar el valor estadístico de la investigación. En los siguientes párrafos se entrará más en detalle sobre las tareas y los materiales didácticos.

3.2.1 Tarea Receptiva

La tarea receptiva medía el conocimiento receptivo del subjuntivo imperfecto. Esta tarea, desarrollada por Adrada-Rafael (2017), estaba compuesta por 15 situaciones descritas en inglés y los participantes tenían que elegir la frase en español que mejor describía las situaciones. Diez situaciones midieron el conocimiento del subjuntivo y las otras 5 situaciones eran distractores que midieron el conocimiento de otras estructuras gramaticales. Véase el apéndice 1 para un ejemplo.

Se optó por una tarea de este tipo porque se quería incluir una tarea interpretativa con un enfoque más comunicativo. Ya que la metodología empleada en la presente investigación estaba enfocada en la relación entre forma y significado y ponía énfasis en un contexto comunicativo, no se quiso incluir una tarea con frases descontextualizadas, como una prueba de juicio de gramaticalidad.

3.2.2 Tarea productiva

La otra tarea que se empleó en la presente investigación para medir el conocimiento productivo del subjuntivo imperfecto era la tarea productiva. Esta tarea fue adoptada de Baralt (2010) y estaba diseñada para sonsacar una producción más o menos libre del subjuntivo imperfecto. En la tarea, los participantes fueron presentados con un texto en inglés que luego tenían que contar de nuevo en español con la ayuda de un cómic. El cómic funcionaba como guía para que el participante pudiera resumir la historia con más facilidad, pero también daba pistas sobre cómo contar la historia. Por ejemplo, había nubes de texto en los cómics que tenían expresiones que requerían el subjuntivo, como “estaba contenta de que…”. Así se podía introducir contextos que sonsacaban el subjuntivo imperfecto y se podía medir el conocimiento de esa forma verbal. Véase el apéndice 2 para un ejemplo.

Los participantes tuvieron que resumir 3 pequeñas historias de este modo para el pretest y tres otras historias para el postest. Recibieron instrucciones que tenían que contar su historia en el pasado y también podían hacerle preguntas al investigador y plantear dudas en cuanto al vocabulario. Las historias se produjeron de forma escrita para hacer más fácil la colección y el análisis de los datos.

3.2.3 Materiales didácticos

Como se ha discutido en la sección 2, el presente trabajo investiga la eficacia de un FonF significativo basado en una metodología de Samuda (2001). Se diseñaron entonces los materiales didácticos desde el enfoque de esa metodología y progresión de tareas. Ya se han discutido sus pilares metodológicos más importantes y aquí se describirá cómo se diseñaron los materiales didácticos. Antes de todo, hay que destacar que se diseñaron los materiales a partir de una unidad didáctica ya existente, que fue adaptada para seguir la metodología con el FonF significativo. También cabe destacar que solo se adaptaron los ejercicios y tareas que trataron el subjuntivo imperfecto, y que el resto de la unidad didáctica no fue cambiado.

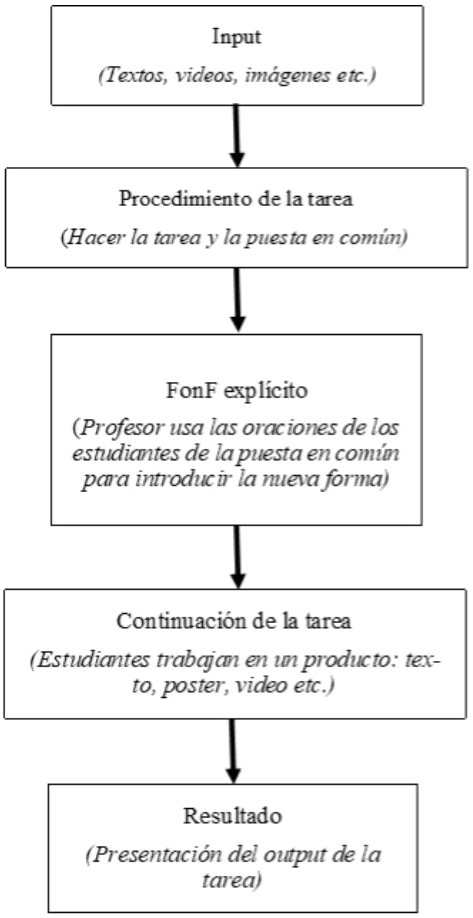


Figure 1. Esquema de secuenciación de tareas.

Nota: Figura que ilustra la secuenciación de las tareas diseñadas para la intervención metodológica.

La secuenciación de una tarea seguía el esquema descrito en la Figura 1 adaptado de Samuda (2001, p. 387). Se empezó cada tarea con un *input* en el que se realzó la estructura meta. A continuación, se procedió con la tarea y el profesor aquí adoptó el papel de co-comunicador y guía. Luego se puso en común la tarea con toda la clase y aquí el profesor introdujo la nueva forma gramatical explícitamente utilizando las oraciones del *input* o las que produjeron los estudiantes. Sin embargo, era imprescindible que se siguiera haciendo referencia al significado de la nueva forma también. Luego se continuó con la tarea, o se pasó a otra tarea similar que les permitió a los estudiantes trabajar en un producto final, que fue puesto en común con todo el grupo. Esta secuenciación de las fases de la tarea fue diseñada para despertar una necesidad de aprendizaje y para facilitar la formación de conexiones entre la forma y su significado. Veáse el apéndice 3 para un ejemplo.

3.3 Procedimiento

Ahora que se han discutido en detalle los materiales empleados en el presente trabajo, queda por discutir el procedimiento y la aplicación de dichos materiales. Se llevó a cabo la recolección de datos en un periodo de siete semanas (desde el 20 de abril, 2022 hasta el 3 de junio, 2022), y se utilizó un diseño con pretest y postest para asesorar el aprendizaje del subjuntivo imperfecto. Primeramente, se distribuyeron los primeros dos cuestionarios durante las clases de ELE. Los participantes tomaron unos 15 minutos para completar cada cuestionario. Los datos fueron recopilados y guardados de manera anónima utilizando códigos para cada participante.

Desde el 9 de mayo hasta el 1 de junio se hizo la intervención en los grupos experimentales, mientras que los grupos de control recibieron la educación 'estándar'. Esa metodología 'estándar' fue basada también en el enfoque por tareas (siguiendo los manuales Gente Hoy 2 y Gente Hoy 3) (Martín Peris & Sans Baulenas., 2014; Martín Peris et al., 2013), pero incluía enfoques en las formas explícitas guiadas por el profesor. Ambos grupos de intervención fueron enseñados por el investigador, mientras que los grupos de control fueron enseñados por otros dos profesores. Después de la intervención se distribuyó el último cuestionario, es decir, el postest, para medir cuánto habían aprendido los participantes durante las clases.

3.4. Codificación y análisis

Los resultados de la tarea receptiva fueron codificados atribuyendo un punto para cada respuesta correcta, sin incluir las respuestas a las preguntas de distracción. Por lo tanto, los participantes pudieron obtener un puntaje máximo de 10 puntos para la tarea receptiva, es decir, un punto para cada pregunta correcta.

Los textos producidos por los estudiantes para la tarea productiva fueron analizados con un enfoque en el uso del subjuntivo imperfecto. Para este análisis se adaptó una clasificación de Marije Michel & Laura Stiefenhöfer (2019, p. 200) que contiene una clasificación compuesta por tres partes:

1. El uso correcto del subjuntivo: El estudiante empleó un subjuntivo en un contexto donde era necesario
2. La falta del subjuntivo: El estudiante empleó otra forma verbal en un contexto donde hacía falta emplear un subjuntivo
3. Uso excesivo del subjuntivo: El estudiante empleó un subjuntivo en un contexto donde no hacía falta.

A partir de esta clasificación se atribuyeron puntos al uso del subjuntivo de los estudiantes. Se atribuyó un punto para la creación de un contexto en el que un subjuntivo era necesario, otro punto más para el uso del subjuntivo dentro de este contexto, y un último punto para una conjugación correcta del subjuntivo imperfecto. Además, para los usos superfluos del subjuntivo se atribuyeron 0 puntos. No se quiso quitar puntos para usos superfluos del subjuntivo porque se considera importante fomentar la toma de riesgo en el aprendizaje de segundas lenguas (Marín Cervantes, 2014). Se juntaron todos los puntos de cada estudiante para obtener un puntaje que expresaba el uso del subjuntivo imperfecto.

Todos los datos fueron analizados estadísticamente utilizando el programa R (R core team, 2014). Para evaluar la eficacia del FonF significativo, se compararon los resultados del pretest y postest para las tareas productivas y receptivas con un *Dependent samples t-test*. La diferencia entre la metodología bajo investigación y la metodología FonFs fue analizada con un *Independent samples t-test*. Después de verificar si los datos seguían una distribución normal empleando un *Shapiro-Wilk test* y de llevar a cabo un *Levene's test* para asesorar la homogeneidad de la variación, se concluyó que se pudieron utilizar las variantes paramétricas de las pruebas estadísticas (Tabla 1). Para cada análisis se usó un valor alfa de 0.05.

Table 1. Datos de los test de Shapiro-Wilk y de Levene.

	Shapiro-Wilk (*p*)	**Levene's (*Pr(>F)*)**
Tarea Productiva (Intervención)	0.396	0.289
Tarea Productiva (Control)	0.225	0.289
Tarea Receptiva (Intervención)	0.613	0.652
Tarea Receptiva (Control)	0.265	0.652

Nota: Tabla que muestra los datos descriptivos para los test de Shapiro-Wilk y de Levene para el grupo de intervención (N=10) y el grupo de control (N=11) separado por el tipo de tarea realizada.

4. Resultados

A continuación, se discutirán los resultados relevantes para las preguntas de investigación establecidas anteriormente. Por lo tanto, se discutirán la eficacia de la metodología FonF significativo, y su eficacia en comparación con una metodología FonFs.

4.1 La eficacia de la metodología FonF significativo

Como ha sido establecido en la sección anterior, se ha investigado la eficacia de la metodología FonF significativo haciendo una comparación de pretest y postest con los puntajes de dos tareas que midieron el conocimiento del subjuntivo imperfecto de los participantes: una tarea receptiva y una tarea productiva. Se pueden encontrar los datos estadísticos en la Tabla 2.

Table 2. Datos del pretest y postest.

	Pretest			Postest		
	Media	**SD**	**Min/Max**	**Media**	**SD**	**Min/Max**
Tarea Productiva (Intervención)	2.4	1.78	0/5	6.9	4.72	1/14
Tarea Receptiva (Intervención)	4.8	2.1	1/8	8.4	1.17	7/10
Tarea Productiva (Control)	1.45	1.44	0/4	5.45	5.43	-2/15
Tarea Receptiva (Control)	4.27	2.41	2/8	4.82	1.72	3/8

Nota: Tabla que muestra los datos descriptivos (Medias, SD y Min/Max) para el grupo de intervención (N=10) y el grupo de control (N=11).

De los datos descriptivos del grupo de intervención se puede observar que las medias de los postest son más altas que las del pretest. Además, se puede ver que los puntajes mínimos y máximos de los postest son más altos que los del pretest. Estos datos sugieren que los participantes en el grupo de intervención, en general, obtuvieron puntajes más altos en los postest que en los pretest. Con respecto a la tarea productiva, un *paired samples t-test* reveló que la diferencia era estadísticamente significativa, $t(9) = 3.81$, $p = 0.004$, 95% *CI* [1.54, 6.06] y mostró un efecto de aprendizaje en el grupo de intervención. La magnitud del efecto es grande (Cohen's $d = 1.26$). Para la tarea receptiva, un *paired samples t-test* reveló que la diferencia entre los pretest y los postest era estadísticamente significativa, $t(9) = 4.91$, $p < 0.001$, 95% *CI* [1.94, 5.26] y mostró un efecto de aprendizaje en el grupo de la intervención con respecto a la tarea receptiva también. La magnitud de este efecto es grande (Cohen's $d = 2.12$).

En breve, se han encontrado diferencias significativas tanto con respecto a la tarea productiva, como la tarea receptiva lo cual implica que hay efectos de aprendizaje grandes en el grupo de intervención para ambos tipos de tareas.

4.2 La eficacia del FonF significativo en comparación con la metodología FonFs

Para investigar la eficacia del FonF significativo comparado con una metodología FonFs, se ha llevado a cabo una comparación entre los efectos de aprendizaje del grupo de intervención y el grupo de control tanto para la tarea receptiva como para la tarea productiva. Se establecieron los efectos de aprendizaje para cada tarea, restando

los puntajes de los pretest de los puntajes de los postest, así obteniendo un puntaje de ganancia que indicó el efecto de aprendizaje de cada participante. Un resumen de los datos estadísticos puede encontrarse en la Tabla 3.

Table 3. Resumen de los datos estadísticos de la comparación de los grupos.

	Intervención			Control		
	Media	**SD**	**Min/Max**	**Media**	**SD**	**Min/Max**
Tarea Productiva	4.5	3.41	0/10	4.18	5.62	-2/14
Tarea Receptiva	3.6	2.32	0/7	0.55	2.84	-4/5

Nota: Tabla que muestra los datos descriptivos (Media, SD y Min/Max) de los puntajes de ganancia para el grupo de control (N=11) y el grupo de intervención (N=10).

De los datos descriptivos se puede observar varias cosas. En primer lugar, se puede notar que el grupo de intervención tenía un puntaje de ganancia medio marginalmente más alto que el grupo de control en cuanto a la tarea productiva. Encima, en cuanto a la tarea receptiva, el grupo de intervención tenía un puntaje de ganancia medio considerablemente más alto que el grupo de control. Además, si se comparan los puntajes mínimos y máximos entre los dos grupos, se puede notar que en general el grupo de intervención tenía puntajes de ganancia neutrales o positivos, mientras que en el grupo de control también había participantes con puntajes de ganancia negativos. Finalmente, se puede observar que las desviaciones estándares en el grupo de control eran más grandes que las del grupo de intervención, lo cual implica que el grupo de intervención progresó más homogéneamente. Estos datos podrían sugerir que el grupo de intervención tenía, en general, un efecto de aprendizaje más grande que el grupo de control, especialmente en cuanto a la tarea receptiva.

Un *two-samples t-test* reveló que la diferencia en los puntajes de ganancia para la tarea productiva no era estadísticamente significativo $t(19) = -0.15$, $p = 0.879$, 95% *CI* [-4.62, 3.98]. La magnitud del efecto de esta diferencia es insignificante. Para la tarea receptiva, un *two samples t-test* reveló que la diferencia en puntajes de ganancia entre los dos grupos fue estadísticamente significativa, $t(19) = -2.68$, $p = 0.015$, 95% *CI* [-5.42, -0.69]. Estos resultados implican una diferencia notable entre los efectos de aprendizaje del grupo de control y el grupo de la intervención. La magnitud de este efecto es grande.

Para resumir, se encontró una diferencia significativa en el efecto de aprendizaje de las metodologías bajo investigación con respecto a la tarea receptiva. Para esta tarea, los estudiantes del grupo de la intervención tenían puntajes de ganancia significativamente más altos que los estudiantes del grupo de control. Por otro lado, en cuanto a la tarea productiva, no se encontró tal diferencia.

5. Discusión

En la sección anterior, se han presentado los resultados de la investigación llevada a cabo en el presente trabajo. En esta sección se entrará en más detalle sobre qué significan exactamente estos resultados en comparación con la literatura y las preguntas de investigación.

5.1 La eficacia de la metodología FonF significativo

La primera pregunta de investigación estaba centrada en la eficacia del FonF significativo para el aprendizaje del subjuntivo imperfecto. En cuanto a esta pregunta se ha hipotetizado que el uso del subjuntivo imperfecto mejoraría tanto al nivel productivo como al nivel receptivo debido al hecho de que la metodología FonF significativo pretende despertar una necesidad de aprendizaje de nuevas estructuras gramaticales en los estudiantes (Samuda, 2001). El presente trabajo investigó, mediante una intervención didáctica y un análisis de pretest y postest, si esta manera de poner énfasis en la forma en realidad fomenta el aprendizaje del subjuntivo imperfecto.

Los resultados del análisis de eficacia de la metodología FonF significativo discutidos en la sección anterior mostraron que los posttest en general tenían puntajes medios, mínimos, y máximos más altos que los pretest para ambos tipos de tarea. Además, la diferencia entre los pretests y postest resultó estadísticamente significativo para ambos tipos de tarea con magnitudes de efecto grandes. De estos análisis y de los efectos de aprendizaje descubiertos, se puede concluir que la intervención, y, por tanto, la metodología FonF significativo, ha sido eficaz para enseñar el subjuntivo imperfecto en español. El hecho de que las tareas que formaban la intervención estaban diseñadas siguiendo la secuenciación elaborada por Samuda (2001, p. 387) y, por consecuencia, estaban enfocadas en despertar una necesidad para aprender nuevas formas gramaticales al confrontar los estudiantes con huecos en su repertorio lingüístico y hacer hincapié en las conexiones entre el significado y la forma de la lengua, junto con los resultados del análisis estadístico sugieren que utilizar un FonF significativo para enseñar formas gramaticales avanzada podría ser una buena estrategia de enseñanza.

Los resultados entonces muestran que la metodología FonF significativo ha sido exitosa a la hora de enseñar el subjuntivo imperfecto a los estudiantes universitarios que participaron en este estudio. Esto también implica que la metodología explícita empleada en este proyecto ha podido fomentar el desarrollo del conocimiento implícito de los estudiantes en cuanto al subjuntivo imperfecto. Los estudiantes mostraron que eran capaces de reconocer contextos que requerían el subjuntivo imperfecto y emplear este modo verbal dentro de dichos contextos. Esto demuestra que han adquirido, hasta cierto punto, conocimiento implícito del subjuntivo imperfecto a través de la enseñanza explícita. En comparación con el debate discutido en la sección 2 sobre la posibilidad de emplear la enseñanza explícita para fomentar el desarrollo de conocimiento implícito, se podría considerar que la presente investigación ha demostrado que la enseñanza explícita, de hecho, puede facilitar la adquisición de conocimiento implícito. El hecho de que los

estudiantes fueron capaces de reconocer el subjuntivo imperfecto dentro de un texto, de interpretarlo y también de reconocer contextos en los que se debería emplear este modo verbal a la hora de producir textos escritos, apoya la perspectiva de Nassaji (2017) que argumenta que la enseñanza explícita ayudará a interiorizar las normas gramaticales a través de su prominencialización. En otras palabras, la enseñanza explícita con el FonF significativo ayudará a los estudiantes a aprender normas gramaticales porque les proporciona los recursos necesarios para reconocer, y sucesivamente interiorizar, las diferentes normas gramaticales y sus contextos comunicativos.

Además, se ha argumentado que el FonF significativo se encontraba entre la gramática tradicional y la gramática nocional-funcional (Finocchiaro & Brumfit, 1983) en la gama continua que representa las diferentes visiones de la enseñanza de la gramática. De esta manera, se atribuyó ese tipo de FonF a la gramática sistémica-funcional (Halliday & Matthiessen, 2004). Otro objetivo entonces de este trabajo era investigar la eficacia de una metodología basada en la gramática sistémica-funcional en el ámbito de ELE. Entonces, los resultados de la presente investigación muestran que una estrategia didáctica basada en la gramática sistémica-funcional (como el FonF significativo) también funciona en el ámbito de ELE y con respecto a estructuras gramaticales más avanzadas. La combinación de elementos de la gramática tradicional con la gramática nocional-funcional, llevó a una didáctica que no solo funciona en la enseñanza de inglés (Rose & Martin, 2012; Hyland, 2007), sino también en el ámbito de español como lengua extranjera.

En breve, los resultados sugieren que un FonF significativo en realidad puede ser una metodología eficaz para el aprendizaje del subjuntivo imperfecto. Con respecto a la pregunta de investigación expuesta, se puede decir entonces que un FonF significativo tiene eficacia para el aprendizaje del subjuntivo imperfecto. También se puede concluir que la hipótesis establecida puede ser aceptada, ya que el uso del subjuntivo imperfecto mejoró tanto al nivel receptivo como al nivel productivo gracias a la creación de una necesidad de aprendizaje de nuevas formas gramaticales en los estudiantes.

5.2 La eficacia del FonF significativo en comparación con FonFs

La segunda pregunta de investigación analizaba la eficacia de la metodología FonF significativo en comparación con una metodología en FonFs. Se ha hipotetizado que el uso de la metodología FonF significativo llevaría a un aprendizaje más fructífero del subjuntivo imperfecto, ya que la creación de una necesidad tangible para aprender nuevas estructuras gramaticales (Samuda, 2001) junto con la fuerte conexión entre el significado y la forma beneficiaría el aprendizaje del subjuntivo imperfecto.

Los resultados mostraron una diferencia significativa entre los efectos de aprendizaje del grupo de control y el grupo de intervención para la tarea receptiva con una magnitud de efecto grande. Por otro lado, el grupo de intervención tuvo un puntaje de ganancia más alto que el grupo de control en cuanto a la tarea productiva, pero esta diferencia carece de significancia estadística. En su totalidad, se puede decir que la metodología FonF ha sido más eficaz que la metodología FonFs.

La metodología FonF significativo tuvo más eficacia en general en cuanto a la enseñanza del subjuntivo imperfecto que la metodología FonFs. Se argumenta que la diferencia más grande entre el FonF significativo y el FonFs era el grado de compromiso que tenían los estudiantes con las nuevas formas gramaticales. El FonFs presentaba las nuevas formas gramaticales mediante una explicación explícita del profesor después de una actividad introductoria. Con el FonF significativo se quiso hacer más hincapié en la experimentación y la creación de hipótesis, así aumentando la intensidad con la que los estudiantes tenían que relacionarse con las nuevas formas gramaticales. Los estudiantes tenían que ir construyendo y comprobando sus hipótesis gramaticales a partir de un *seeded input.* Luego, se discutieron estas hipótesis con toda la clase para compararlas y sacar una conclusión grupal. A través de este aspecto exploratorio del FonF significativo, junto con el confrontar a los estudiantes con huecos en la interlengua, se quería despertar una necesidad de aprendizaje que motivara a los estudiantes para que aprendieran mejor esta nueva forma gramatical. Se puede concluir entonces que los resultados mostraron que el FonF significativo tuvo éxito a la hora de despertar ese interés en la nueva forma gramatical y que este interés, junto con el compromiso aumentado por la experimentación, explica la mayor eficacia del FonF significativo a la hora de enseñar el subjuntivo imperfecto.

También es importante discutir cómo la forma gramatical bajo investigación se relaciona con los resultados. Como ha sido establecido en la sección 2.3, la perspectiva psicolingüística ofrece dos explicaciones por la dificultad del subjuntivo (imperfecto): 1) los estudiantes están demasiado ocupados con el contenido léxico de las palabras para fijarse en su información morfológica (Fernández, 2008), y 2) el subjuntivo no destaca suficientemente en el input debido a la pequeña diferencia morfológica con el indicativo (Gudmestad, 2012). Se defiende que la metodología FonF significativo ha funcionado mejor que la metodología FonFs porque ha podido combatir justamente estos dos problemas. Primeramente, ya que cada secuenciación de tareas empezaba con trabajar en el significado de la lengua antes de trabajar en las formas gramaticales, los estudiantes tenían suficiente tiempo para trabajar y discutir sobre el contenido léxico de las palabras. Luego, a la hora de introducir el FonF, el contenido léxico ya estaba trabajado y había más espacio mental para enfocarse en la forma de la lengua. El segundo problema se ve combatido por el uso del realce de *input*. Durante toda la duración de la tarea, las diferentes formas del subjuntivo imperfecto fueron realzadas en el *input* que recibieron los estudiantes. Este realce de *input* hizo más prominentes las inflexiones morfológicas que expresaban el subjuntivo y, por tanto, hizo que esta forma gramatical destacara más. La metodología FonF significativo ha sido bastante eficaz entonces a la hora de combatir las principales dificultades del aprendizaje del subjuntivo (imperfecto) y este hecho podría haber atribuido a que el FonF significativo haya sido exitosa.

Además, cabe discutir la carencia de significancia estadística con respecto a la tarea productiva. Si se comparan las diferentes tareas que midieron el conocimiento del subjuntivo imperfecto utilizado en este proyecto con el *Triadic Componential Framework* (Robinson & Gilabert, 2007), una infraestructura que clasifica los diferentes componentes que hacen más o menos compleja una tarea pedagógica, se puede concluir que la tarea

receptiva era menos compleja que la tarea productiva. Para la tarea receptiva, los estudiantes sólo tenían que elegir la frase correcta mientras que la tarea productiva requería la lectura de un texto, recordar los acontecimientos más importantes, recontar la historia en español y también hacerlo en el pasado. De ahí, y basado en la *Triadic Componential Framework,* la tarea receptiva tenía menos factores que aumentaban su complejidad que la tarea productiva (por ejemplo, +/- elementos, +/- fases diferentes, Aquí y ahora vs. Allí y entonces, y Baja vs. Alta demanda de la memoria funcional). Puede que la intervención con el FonF significativo haya sido demasiado corta para resultar en un aumento significativo de afectos de aprendizaje para una tarea tan compleja como la productiva empleada en este trabajo.

Para concluir, se puede decir que en cuanto a la eficacia de la metodología FonF en comparación con FonFs, se encontró que el FonF significativo llevó a efectos de aprendizaje estadísticamente más altos que el FonFs en cuanto a la tarea receptiva. Este hallazgo también está en concordancia con la hipótesis formulada. Por otra parte, no se ha encontrado una diferencia clara entre la eficacia de las dos metodologías en cuanto a la tarea productiva. Se ha argumentado que esta falta de un efecto claro podría ser por la complejidad de la tarea productiva. Sin embargo, a pesar de una falta de una diferencia significativa para la tarea productiva, se defiende que la metodología FonF significativa, en general, ha sido más exitosa a la hora de enseñar el subjuntivo imperfecto que la metodología FonFs.

5.3 Limitaciones y sugerencias para futuros estudios

La presente investigación, aunque llegó a resultados interesantes, también tenía sus puntos de mejora que podría ser interesantes tener en cuenta para futuros estudios. Por ejemplo, el hecho de que la intervención duró solo unas semanas podría haber influenciado en los resultados, sobre todo con respecto a la adquisición de conocimiento productivo del subjuntivo imperfecto. Se recomienda emplear la metodología FonF significativo en una intervención más duradera para investigar si se encuentran efectos de aprendizajes más grandes al nivel productivo también. Además, cabe recalcar que, por motivos de gestión de tiempo y recursos, no se ha podido asegurar que todos los participantes del pretest y postest tuvieran clase del mismo profesor. Es decir, los participantes que formaban el grupo de intervención fueron enseñados por el investigador, mientras que los otros participantes que formaban el grupo de control fueron enseñados por otros profesores. Este efecto del profesor podía influenciar en el éxito de aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, podría considerarse una variable confusa. Se podría llevar a cabo una investigación similar a la presente en la que se controla el efecto del profesor. Asimismo, cabe mencionar que sólo se ha investigado la eficacia del FonF significativo para algunos usos del subjuntivo imperfecto. Se tendrá que investigar si las otras funciones de esta forma verbal también benefician de la misma forma de una enseñanza con un FonF significativo. Finalmente, sería interesante emplear el FonF significativo en niveles iniciales para ver si funciona también para estructuras menos avanzadas.

6. Conclusión

A modo de conclusión, el presente trabajo ha investigado la eficacia de una metodología con un FonF significativo para el aprendizaje de una nueva estructura gramatical, despertando interés en las nuevas formas gramaticales y creando una necesidad para aprenderla. Se han encontrado efectos de aprendizaje significativos para el FonF significativo, lo cual implica que es una metodología bastante eficaz para enseñar el subjuntivo imperfecto. Al comparar el FonF significativo con una metodología FonFs, se encontró que el FonF significativo llevó a efectos de aprendizaje más impactantes en cuanto a la interpretación y recepción del subjuntivo imperfecto, pero no se encontró tal diferencia en cuanto a su producción. Estos resultados sugieren que el FonF significativo, en general, funcionó mejor que la metodología FonFs.

El presente estudio tiene diferentes implicaciones didácticas. El FonF significativo, como ha sido propuesto por Samuda (2001) y puesto en práctica en esta investigación, podría ser una manera eficaz de introducir un FonF. Se ha podido conseguir despertar un interés y una necesidad para aprender nuevas estructuras gramaticales en los estudiantes mediante esta metodología, lo cual llevó a un aprendizaje bastante fructífero del subjuntivo imperfecto por parte de los estudiantes. El FonF significativo podría ser una buena opción para encontrar el equilibrio entre desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes y facilitar el aprendizaje de nuevas estructuras gramaticales. Se argumenta que esta metodología podría ser de especial interés en niveles de ELE más altos, donde los estudiantes a veces ya no prestan tanta atención a nuevas formas verbales, puesto que las estructuras conocidas les permiten comunicarse con bastante éxito. La metodología FonF significativo podría funcionar bien para fomentar el aprendizaje de nuevas estructuras gramaticales, sin perder el enfoque en la comunicación y el significado de la lengua.

Agradecimientos / Acnowledgments:
Muchas gracias a Cristina Pascual Aibar, por facilitar el acceso a sus clases para la recolección de datos así como a Mirjana Fildokic por la revisión del texto.

CRediT Author contribution / *Contribución de los autores*
Conceptualization / *Conceptualización:* Mark van Huizen & Marije Michel.
Formal Analysis / *Análisis formal:* Mark van Huizen.
Methodology / *Metodología:* Mark van Huizen & Marije Michel.
Writing / *Redacción:* Mark van Huizen.
Research dataset / *Datos de investigación:* Mark van Huizen.

Funding, data availability, and copyright / *Financiación, disponibilidad de datos y derechos de autoría*
Funding / *Financiación:* No se ha recibido financiación.
Image use consent / *Consentimiento para el uso de imágenes:* No se han usado imágenes que requieran consentimiento.
Conflict of interest / *Conflicto de intereses:* No existe conflicto de intereses.
Data availability statement/ *Declaración de disponibilidad de datos:* Los datos del estudio están disponibles previa solicitud al autor correspondiente.
License/ *Licencia:* This article is published under the CC BY 4.0 License / *Este artículo se publica bajo la Licencia CC BY 4.0*.

Editorial history / *Fechas del proceso editorial*
Received / *Recibido:* 30/06/2023
Accepted / *Aceptado:* 01/03/2024
Published / *Publicado:* 15/11/2026

References

Adrada-Rafael, S. (2017). Processing the Spanish imperfect subjunctive: Depth of processing under different instructional conditions. *Applied Psycholinguistics*, *38*(2), 477-508. https://doi.org/10.1017/S0142716416000308

Andringa, S., & Curcic, M. (2015). How explicit knowledge affects online l2 processing: evidence from differential object marking acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 37*(2), 237–268. https://doi.org/10.1017/S0272263115000017

Andringa, S., & Rebuschat, P. (2015). New directions in the study of implicit and explicit learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *37*(2), 185–196. https://doi.org/10.1017/S027226311500008X

Baralt, M. L. (2010). *Task complexity, the Cognition Hypothesis, and interaction in CMC and FTF environments* (Número de Publicación 3412595) [Tésis Doctoral, Georgetown University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Blake, R. J., & Zyzik, E. C. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Georgetown University Press.

Collentine, J. (2010). The acquisition and teaching of the Spanish subjunctive. *Hispania*, *93*(1), 39-51.

DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. En C.J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell. https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch11

Derewianka, B., & Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. *NALDIC Quarterly, 8*(1), pp. 6-17. https://hdl.handle.net/10779/uow.27716754

Doughty C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.

Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge?: A review of the research. *Studies in second language acquisition*, *24*(2), 223-236. https://doi.org/10.1017/S0272263102002073

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford university press.

Ellis, R. (2009) Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. En R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, H. Reinders, R. Erlam & J. Philp (Eds.) *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 3-26). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691767-003

Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language teaching research, 20*(3), 405-428. https://doi.org/10.1177/1362168816628627

Ellis, R. (2017). Task-based Language Teaching. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 205–223). https://doi.org/10.4324/9781315676968

Fernández López, M. S. (1996). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE: Tratamiento didáctico. In *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE:(León 5-7 de octubre de 1995)* (pp. 147-154). Servicio de Publicaciones.

Fernández, C. (2008). Reexamining the role of explicit information in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, *30*(3), 277-305. https://doi.org/10.1017/S0272263108080467

Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach : from theory to practice*. Oxford University Press.

Gudmestad, A. (2012). Acquiring a variable structure: An interlanguage analysis of second language mood use in Spanish. *Language Learning*, *62*(2), 373-402. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00696.x

Gudmestad, A. (2015). The case of the conditional and the imperfect in variable mood-choice contexts in second-language and native-speaker spanish. *Revista Española De Lingüística Aplicada, 28*(1), 118-144. doi:https://doi.org/10.1075/resla.28.1.06gud

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. Arnold.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of second language writing*, *16*(3), 148-164. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.

Long, M. H. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Training. En K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-100). Multilingual Matters.

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

Long, M. H. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching.* John Wiley & Sons.

Marín Cervantes, I. (2014). The role of risk-taking behavior in the development of speaking skills in ESL classrooms. *Revista de Lenguas Modernas*, (19).

Martín Peris E. & Sans Baulenas, N. (2014). *Gente hoy 2.* Difusión.

Martín Peris, E., Muntal Tarragó, J., Pastor Villalba, C., Sánchez Quintana, N., & Sans Baulenas, N. (2013). *Gente hoy 3*. Difusión.

Michel, M., & Stiefenhöfer, L. (2019). Priming Spanish Subjunctives During Synchronous Computer-Mediated Communication. *Evidence-Based Second Language Pedagogy,* 191-218. https://doi.org/10.4324/9781351190558-9

Nassaji, H. (2017). Grammar Acquisition. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 205–223). https://doi.org/10.4324/9781315676968

Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, *50*(3), 417–528. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136

Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas: una edición ampliamente revisada de El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Edinumen.

R Core Team (2014). *R: a language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.

Robinson, P., & Gilabert, R. (2007). Task complexity, the cognition hypothesis and second language learning and performance. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *45*(3), 161–176. https://doi.org/10.1515/iral.2007.007

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School.* Equinox.

Sánchez Cuadrado, A. (2019). Foco en la forma y traducción pedagógica en español LE/L2: el caso de la pasiva perifrástica. En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno & A. Castro Castañeda (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 300-321). Routledge. doi:10.4324/9781315622842

Sanz, C. (2014). Cognitive approaches to Spanish SLA. En M. Lacorte (Ed.) *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 44-60). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315882727

Sanz, C. (2016). Adquisición del Español Como Segunda Lengua: Investigación. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 242-252). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315713441

Samuda, V. (2001). Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. En M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 119-140). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315838267

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, *60*(2), 263–308. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x

Trujillo, W., & Gómez, M. (2020). La enseñanza de la gramática en lenguas extranjeras. Del método tradicional a la perspectiva accional. *Paradigma*, *40*(1), 126-138. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2019.p76-102.id720

Tyler, A., & Ortega, L. (2016). Usage-based approaches to language and language learning: An introduction to the special issue. *Language and Cognition*, *8*(3), 335-345. doi:10.1017/langcog.2016.15

Willis, J., & Willis, D. (2013). *Doing task-based teaching.* Oxford University Press.

Apéndice 1 Ejemplo tarea receptiva

1) You do not sleep more than 5-6 hours at night, and as a result, you are tired all day long. You know that being able to sleep more hours is good for your productivity.

- ○ Procesarías mejor la información si lograbas dormir más horas.
- ○ Procesarías mejor la información si lograrías dormir más horas.
- ○ Procesarías mejor la información si lograras dormir más horas.

Apéndice 2 Ejemplo tarea productiva[3]

Alejandro and Luís were best friends. They had much in common, especially their love for soccer. Every day they practiced together. To Alejandro, soccer was everything. For example, Alejandro often talked of going to the major leagues, both he and Luís together. "Luís, one day we'll play for our country!" He wanted them to go far. Luís didn't take it so seriously, rather, he just enjoyed the game. But to Alejandro, soccer was life.

Please retell the story you just read as best as you can **in Spanish and in past tense** using the comic strip above as a guideline. You can write your retelling of the story in the box below.

Apéndice 3 Ejemplo de una tarea didáctica

1) Leed el siguiente texto de dos personas que hablan por un foro en línea y responded a las preguntas:
    a. ¿Qué prefieres, vivir sólo o vivir con otras personas? ¿Por qué?
    b. ¿Cómo os lleváis vosotros con vuestros compañeros de piso?
    c. ¿Habéis tenido algún problema similar cuando vivíais con otra persona?
    d. ¿Cómo lo habéis resuelto?

Hola amigos!

Tengo un problema y necesito vuestros consejos. Desde hace un año tengo una nueva compi de piso. Al principio me cayó genial y no lo pasamos muy bien, pero últimamente tengo algunos problemas con ella. Por ejemplo, yo soy una persona muy limpia y me gusta tener la casa limpia. Sin embargo, ella es una persona más desorganizada, digamos, y a ella no le molesta que la casa a veces esté hecha un desastre. Me irrita bastante que nunca me ayude con la limpieza y que siempre deje sus cosas tiradas por toda la casa. Además, como nuestra casa sólo tiene un baño, me cabrea que pase dos horas duchándose por la mañana.

Aunque mi compi de piso hace cosas que me irritan, no quiere ser demasiado borde con ella porque me sigue cayendo bien. Por ejemplo, me encanta que podamos salir juntos para bailar y que a veces cocine para mi si tengo que trabajar hasta tarde. ¿Cómo le aviso de mis problemas sin enojarse demasiado? ¡¡Ayudadme porfi!!

Un beso,

Marta

Holi Marta,

[3] Por motivos de derechos de autor, no se he podido incluir el cómic que acompaña la historia. Si el lector desea ver los cómics, se recomienda consultar el estudio original de Baralt (2010) o el banco de datos IRIS.

Entiendo muy bien tus problemas. Cuando era estudiante también vivía con un compañero de piso que a veces me irritaba mucho. No tuvimos problemas con la limpieza porque él era una persona muy limpia también y me encantó que *siempre limpiáramos la casa juntos. Sin embargo, solía hacer fiestas en nuestra casa e invitaba a todo tipo de gente. Al principio* me gustó *conocer a sus amigos, pero después de un tiempo* me molestó bastante que *siempre hubiera gente en nuestra casa. Ya que en esa época me madrugaba cada día para ir al trabajo,* me irritaba mucho que *sonara* música hasta tarde. Al final tuvimos un argumento bastante grande y no nos hablamos por un rato, lo que no mejoró nuestra relación :(. Yo te aconsejaría que hablaras con tu compi de piso lo antes posible para evitar una pelea como pasó en mi caso.

¡Espero que te ayude y mucho ánimo!

Un abrazo,

Luis

2) ¿Qué diferentes maneras de expresar sentimientos o irritaciones encontráis en el texto? ¿Y cuáles son las cosas o acciones que provocan esas emociones? Rellenad la siguiente tabla con un compañero.

Por ejemplo, en la siguiente frase, ¿cuál es la frase que expresa una emoción y cuál es la frase que especifica la acción o cosa que provoca esa emoción?: “a ella no le molesta que la casa a veces esté hecha un desastre.”

Frase que especifica la emoción	La acción o cosa que provoca la emoción
1) No le molesta que … …	1) la casa a veces esté hecha un desastre … …

3) ¿Tenéis las mismas respuestas? Comparad vuestras respuestas con la tabla aquí abajo. ¿Habéis notado algo en cuanto a la relación entre la frase que expresa la emoción, y la frase que expresa la acción o cosa que provoca la emoción? ¿Y en cuanto a los verbos utilizados?

Frase que especifica la emoción	La acción o cosa que provoca la emoción

1) No le molesta que 2) Me gusta 3) Me irrita bastante que 4) Me cabrea que 5) Me encantó que 6) Me gustó que 7) Me molestó bastante que	1) la casa a veces esté hecha un desastre 2) tener la casa limpia 3) nunca me ayude con la limpieza y que siempre deje sus cosas por toda la casa 4) pase dos horas duchándose por la mañana 5) siempre limpiáramos la casa juntos 6) conocer a sus amigos 7) siempre hubiera gente en nuestra casa

4) ¡Ahora vosotros! Vais a escribir otra respuesta a la pregunta de Marta con vuestras experiencias con la convivencia y con algunas recomendaciones para ayudarla con su problema. Pensad en dos experiencias vuestras con la convivencia (cosas que te gustaron, cosas que te molestaron etc.) y unos consejos para ayudar a Marta con su problema (¿qué la aconsejarías que hiciera?).