



PHILOLOGIA HISPANA ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

PHILOLOGIA HISPALENSIS

AÑO 2025
VOL. XXXIX/1

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

EVALUACIÓN DE ORIGINALES: Los originales se someten a una evaluación ciega, un proceso anónimo de revisión por pares, siendo enviados a evaluadores externos y también examinados por los miembros del Consejo de Redacción y/o los especialistas del Consejo Asesor de la Revista.

PERIODICIDAD: Anual en formato tradicional y en formato electrónico.

PUBLICACIÓN EN INTERNET: <<https://editorial.us.es/es/revistas/philologia-hispalensis>>, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

BASES DE DATOS: *Philología Hispalensis* se encuentra indexada en CARHUS Plus+2018, CIRC (grupo B), DIALNET, DOAJ, Dulcinea, Index Islamicus, Latindex 2.0 (100% de los criterios cumplidos), MIAR (ICDS 2022 = 10), MLA, REDIB, SCOPUS, ERIHPLUS y ANVUR (Clase A). Asimismo, cuenta con el sello de calidad de la FECYT (8^a edición, 2023, renovado en 2024 y válido hasta 2025) en los campos de conocimiento Lingüística y Literatura dentro de la modalidad Humanidades.

ENVÍO DE ORIGINALES Y SUSCRIPCIONES: Las colaboraciones deben enviarse a través de <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

DIRECCIÓN DE CONTACTO: Secretariado de la Revista Philología Hispalensis, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la Frontera, s/n, 41004 Sevilla; o bien al correo electrónico <philhisp@us.es>.

INTERCAMBIOS O CANJES (BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS): Solicítense a Editorial Universidad de Sevilla o al Secretariado de la revista <philhisp@us.es>.

© Editorial Universidad de Sevilla

Financiación: Revista financiada por la Universidad de Sevilla dentro de las ayudas del VII PPIT-US y del Decanato de la Facultad de Filología.

PORTADA: referencias.maquetacion@gmail.com

DEPÓSITO LEGAL: SE-354-1986

ISSN: 1132 - 0265 / eISSN 2253-8321

Maquetación: referencias.maquetacion@gmail.com

IMPRIME: Podiprint

DISTRIBUYE: Editorial Universidad de Sevilla, Porvenir, 27, 41013 Sevilla

Licence Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



FECYT 641/2024

Fecha de expedición: 16 de julio de 2023 (8^a convocatoria)

Última validación: 34 de julio de 2025



EQUIPO EDITORIAL

Directora:	Yolanda Congosto Martín, Universidad de Sevilla, España
Secretaria:	Leyre Martín Aizpuru, Universidad de Sevilla, España
Editora:	Salomé Lora Bravo, Universidad de Sevilla, España
Coordinadora de Reseñas:	M. Amparo Soler Bonafont, Universidad Complutense de Madrid, España
Difusión en redes sociales	Blanca Jiménez Coca (coord.), Universidad de Sevilla, España Sara Blanco López (ayudante), Universidad Complutense de Madrid, España
Consejo de Redacción:	Gema Areta Marigó, Universidad de Sevilla, España Elisabetta Carpitelli, Université Stendhal - Grenoble Alpes, France María Auxiliadora Castillo Carballo, Universidad de Sevilla, España Antonio Luis Chaves Reino, Universidad de Sevilla, España Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California, USA Yves Citton, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, France Ninfa Criado Martínez, Universidad de Sevilla, España Isabel María Íñigo Mora, Universidad de Sevilla, España Manuel Maldonado Alemán, Universidad de Sevilla, España Daniela Marcheschi, Università degli Studi di Perugia, Italia Pedro Martín Butragueño, Colegio de México, México Miguel Ángel Quesada Pacheco, Universitetet i Bergen, Norge Angelica Valentinetti, Universidad de Sevilla, España Alf Monjour, Universität Duisburg-Essen, Deutschland María José Osuna Cabezas, Universidad de Sevilla, España Fátima Roldán Castro, Universidad de Sevilla, España Antonio Romano, Università degli Studi di Torino, Italia Juan Pedro Sánchez Méndez, Université de Neuchâtel, Suisse María Luisa Siguán Boehmer, Universitat de Barcelona, España José Solís de los Santos, Universidad de Sevilla, España Modesta Suárez, Université de Toulouse-Le Mirail, France María Ángeles Toda Iglesia, Universidad de Sevilla, España José Agustín Vidal Domínguez, Universidad de Sevilla, España María Jesús Viguera Molins, Universidad Complutense de Madrid, España Adamantía Zerva, Universidad de Sevilla, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Francisco Alcina Rovira, Universitat Rovira i Virgili, España
Gerd Antos, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland
Gianluigi Beccaria, Università degli Studi di Torino, Italia
Isabel Carrera Suárez, Universidad de Oviedo, España
Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University, England
Anna Housková, Univerzita Karlova, Česká Republika
Dieter Kremer, Universität Trier, Deutschland
Xavier Luffin, Vrije Universiteit Brussel, Belgique
Roberto Nicolai, Sapienza - Università di Roma, Italia
Marie-Linda Ortega, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
Deborah C. Payne, American University, USA
Carmen Silva-Corvalán, University of Southern California, USA
Alicia Yllera Fernández, UNED, España

CONSEJO ASESOR**ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS**

Eva Lapiedra Gutiérrez, Universidad de Alicante, España
Pablo Beneito Arias, Universidad de Murcia, España
Carmelo Pérez Beltrán, Universidad de Granada, España

FILOLOGÍA ALEMANA

Georg Pichler, Universidad de Alcalá, España
Marta Fernández-Villanueva Jané, Universitat de Barcelona, España
María José Domínguez, Universidade de Santiago de Compostela, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - LATÍN

Jesús Luque Moreno, Universidad de Granada, España
José Luis Moralejo Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, España
Eustaquio Sánchez Salor, Universidad de Extremadura, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - GRIEGO

Didier Marcotte, Université Sorbonne Paris, France
Maurizio Sonnino, Sapienza-Università di Roma, Italia
Stefan Schorn, Université Catholique de Louvain, Belgique

FILOLOGÍA FRANCESA

Dolores Bermúdez Medina, Universidad de Cádiz, España
Monserrat Serrano Mañes, Universidad de Granada, España
María Luisa Donaire Fernández, Universidad de Oviedo, España

FILOLOGÍA ITALIANA

Giovanni Albertocchi, Universitat de Girona, España
Cesáreo Calvo Riquel, Universitat de València - IULMA, España
Margarita Borreguero Zuloaga, Universidad Complutense de Madrid, España

 LENGUA ESPAÑOLA

Emilio Montero Cartelle, Universidad de Santiago de Compostela, España
Antonio Salvador Plans, Universidad de Extremadura, España
Antonio Briz Gómez, Universitat de València, España

 LENGUA INGLESA

Emilia Alonso Sameño, Ohio University, USA
Carmen Gregori Signes, Universitat de València, España
Nuria Yanez-Bouza, Universidade de Vigo, España

 LINGÜÍSTICA

Ángel López García, Universitat de València, España
Eugenio Martínez Celdrán, Universitat de Barcelona, España
Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid, España

 LITERATURA ESPAÑOLA

Pedro M. Cátedra, Universidad de Salamanca, España
Flavia Gherardi, Università degli Studio di Napoli Federico II, Italia
Leonardo Romero Tobar, Universidad de Zaragoza, España

 LITERATURA HISPANOAMERICANA

Teodosio Fernandez, Universidad Autónoma de Madrid, España
Noé Jitrik, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Edwin Williamson, Oxford University, Inglaterra

 LITERATURA INGLESA

Luis Alberto Lázaro Lafuente, Universidad Alcalá de Henares, España
Ricardo Mairal Usón, UNED, España
Carme Manuel Cuenca, Universitat de València, España

 TEORÍA DE LA LITERATURA

José Domínguez Caparrós, UNED, España
Antonio Garrido Domínguez, Universidad Complutense de Madrid, España
Isabel Paraíso Almansa, Universidad de Valladolid, España

REVISORES DEL VOLUMEN 39, NÚMERO 1 (2025). ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Han actuado como revisores anónimos para uno o más artículos de este número, tanto los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

- Antela, Paula (University of Bristol, Reino Unido)
Borzi, Claudia (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Calderón Campos, Miguel (Universidad de Granada)
Cazorla Vivas, Carmen (Universidad Complutense de Madrid)
Comajoan-Colomé, Llorenç (Universitat de Vic)
Egido Fernández, María Cristina (Universidad de León)
Esparza Torres, Miguel Ángel (Universidad Rey Juan Carlos)
Esteba Ramos, Diana (Universidad de Málaga)
García Aranda, María Ángeles (Universidad Complutense de Madrid)
García González, Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Garrido Vilchez, Gema Belén (Universidad de Salamanca)
González Plasencia, Yeray (Universidad de Salamanca)
González Ruiz, Cristina (Nanyang Technological University, Singapur)
Gutiérrez González, Inés (Keele University, Reino Unido)
Hiroyasu, Yoshimi (Universidad Sofía de Tokio, Japón)
Méndez Santos, María del Carmen (Universidade de Vigo)
Núñez Nogueroles, Eugenia Esperanza (Universidad de Extremadura)
Poggio, Anabella Laura (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Rabadán Gómez, Marina (The University of Liverpool, Reino Unido)
Repede, Doina (Universidad de Granada)
Rodríguez Gonzalo, Carmen (Universitat de València)
Ruhstaller, Stefan (Universidad Pablo de Olavide)
Saborido Beltrán, Mario (University of Bristol, Reino Unido)
San Mateo Valdehíta, Alicia (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)
Santos Rovira, José María (Universidad de Lisboa, Portugal)
Šifrar Kalan, Marjana (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tejero López, José Ángel (Universidad Camilo José Cela)
Trenc, Andreja (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tudela Isanta, Anna (The Open University, Reino Unido)
Vázquez Laslop, María Eugenia (El Colegio de México, COLMEX, México)

ÍNDICE

Sección Monográfica. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>	13
Introducción. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Introduction. Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>	15-30
Mara Fuertes Gutiérrez (The Open University, Reino Unido)	
María José García Folgado (Universitat de València, España – GIEL)	
Javier Muñoz-Basols (Universidad de Sevilla, España - University of Oxford, Reino Unido)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.io1.14	
Factores determinantes para la efectividad de la gramática explícita – el caso de las oraciones condicionales / <i>Determining Factors for the Effectiveness of Explicit Grammar – the Case of Conditional Clauses</i>	31-51
Goretti Prieto Botana (University of Southern California)	
Carolina Castillo Larrea (University of Southern California)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.io1.01	
Patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2 / <i>Structural Patterns of Spanish Grammar: Applications to the Teaching of L1 and L2</i>	53-75
Ana María Judith Pacagnini (Universidad Nacional de Río Negro)	
Ana María Marcovecchio (Universidad Católica Argentina / Universidad de Buenos Aires)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.io1.02	
Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: un estudio de caso sobre la problemática en torno a las perifrasis verbales / <i>Grammar and Teacher Talk in the Teaching of the Spanish Language: a Case Study on the Challenges Related to Verbal Periphrases</i>	77-99
Juan Hernández Ortega (Universidade Jean Piaget de Cabo Verde)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.io1.03	

El tratamiento de los pronombres de sujeto de la segunda persona del plural en su variación dialectal / <i>Subject Pronouns: a Study on Dialectal Variations within the Second Person Plural</i>	101-125
Luis Arturo Hernández Basave (Université Toulouse Jean Jaurès / UIMP) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.04	
El paisaje lingüístico de la ciudad en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos / <i>The Linguistic Landscape of the City in Grammar Teaching: an Applied Teaching Practice with North American Students</i>	127-146
Eduardo España Palop (Universidad de Valencia) Héctor Hernández Gassó (Universidad de Valencia) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.05	
La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria francesa: de las directrices ministeriales a la percepción del alumnado / <i>The Teaching of Spanish Grammar in French Secondary Education: from Ministerial Directives to Student Perceptions</i>	147-175
Carmen Ballester de Celis (Université Sorbonne Nouvelle - CLESTHIA) Yekaterina García Márkina (Université de Tours - ICD) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.06	
Explicaciones sobre usos exclusivos de <i>ser</i> y <i>estar</i> proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana: un análisis sobre su validez / <i>Instructional Explanations about Exclusive Uses of Ser and Estar Provided by Secondary School ELE Teachers and Prospective Teachers in Germany: an Analysis about its Validity</i>	177-204
Zutoia Ríos Mugarra (Universidad de Potsdam) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.07	
Significado y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión gramatical en la clase de español para estudiantes polacohablantes / <i>Meaning and Pragmatics of the Pluscuamperfecto de Indicativo: Grammatical Reflection in the Spanish Language Teaching (SLT) Classroom for Polish Students</i>	205-229
Maciej Jaskot (Universidad de la Comisión de Educación Nacional en Cracovia) Agnieszka Wiltos (Universidad de Varsovia) https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.08	

Sección Varia

- El asno de Sancho. ¿Un ejemplo tradicional de la gramática española o un clásico moderno? / El asno de Sancho. A Traditional Example from Spanish Grammar or a Modern Classic?..... 233-254*
Francisco Escudero Paniagua (Universidad Rey Juan Carlos)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.09>
- Intercultural Communicative Competence: Current Trends and Critical Dimension / Competencia comunicativa intercultural: tendencias actuales y dimensión crítica 255-276*
Jacqueline García Botero (Universidad del Quindío)
Margarita Alexandra Botero Restrepo (Universidad del Quindío)
Cristian Camilo Reyes-Galeano (Universidad del Quindío)
Yeray González-Plasencia (Universidad de Salamanca)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.10>
- Elementos precastellanos en la toponimia urbana de Sevilla / Pre-Castilian Elements in the Urban Toponymy of Seville..... 277-299*
María Dolores Gordón Peral (Universidad de Sevilla)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.11>
- Formas de tratamiento pronominales y place making variacional en Oaxaca de Juárez, México / Pronominal Address forms and Variational Place Making in Oaxaca de Juárez, México 301-318*
Jannis Harjus (Universität Innsbruck)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.12>
- Estudio cuantitativo y cualitativo de cláusulas sustantivas en estudiantes preuniversitarios / Quantitative and Qualitative Study of Substantive Clauses in Pre-University Students 319-337*
Anwar Hawach Umpiérrez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.13>

Reseñas de libros

- Ana Teresa Pérez-Leroux y Yadira Álvarez-López: *Gramática analítica avanzada. Construyendo significados en español*. Londres y Nueva York: Routledge, 2024, 291 pp. ISBN: 978-103-253-883-9 341-346
Antonio Fábregas (Norwegian University of Science and Technology)
- Kim Potowski y Naomi Shin: *Gramática española. Variación social*. Londres y Nueva York: Routledge, 2019, 179 pp. ISBN: 978-1-138-08397-4..... 347-352
María Martínez-Atienza de Dios (Universidad de Córdoba)

- Manuel Martí-Sánchez y Motoko Hirai: *Comunicación intercultural y fracasos comunicativos. Un estudio de caso: españoles y japoneses estudiantes de ELE*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 2024, 292 pp. ISBN: 978-84-313-3941-8..... 353-356
Monserrat Rius Miranda (Universidad Complutense de Madrid)
- María Jesús Viguera Molins: *Tiempos y lugares de al-Andalus en textos árabes*. Madrid: Real Academia de la Historia, 2023, 620 pp.
ISBN: 978-84-15789-00-0..... 357-359
Fátima Roldán Castro (Universidad de Sevilla)
- José Javier Rodríguez Toro: *La antropónimia del Reino de Sevilla. Estudios*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Lingüística, n.º 87), 2024, 228 pp. ISBN: 978-84-472-2599-6..... 361-365
Stefan Ruhstaller (Universidad Pablo de Olavide)



FACTORES DETERMINANTES PARA LA EFECTIVIDAD DE LA GRAMÁTICA EXPLÍCITA – EL CASO DE LAS ORACIONES CONDICIONALES

DETERMINING FACTORS FOR THE EFFECTIVENESS OF EXPLICIT GRAMMAR –
THE CASE OF CONDITIONAL CLAUSES

GORETTI PRIETO BOTANA
University of Southern California
botana@usc.edu

 0009-0000-8720-3983
CAROLINA CASTILLO LARREA
University of Southern California
cast137@usc.edu

 0009-0003-8461-3399

Recibido: 16-05-2024 | Aceptado: 17-01-2025

Cómo citar: Prieto Botana, G. y Castillo Larrea, C. (2025). Factores determinantes para la efectividad de la gramática explícita – el caso de las oraciones condicionales. *Philología Hispalensis*, 39(1), 31-51.
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.01>

RESUMEN

El debate sobre el papel de la gramática explícita en la enseñanza de idiomas ha sido largo y variado en el campo de la lingüística aplicada. Algunos estudios sugieren que los tratamientos de gramática explícita no ofrecen ventajas, mientras que otros argumentan que pueden mejorar la atención del estudiante y, por ende, su aprendizaje. Para investigar esto, se llevó a cabo un estudio con 158 estudiantes de español, asignados aleatoriamente a cuatro grupos experimentales y un grupo de control. Los grupos recibieron diferentes tratamientos de gramática explícita que diferían con respecto a su multimodalidad. Los resultados indicaron que la efectividad de la gramática explícita parece depender de varios factores, incluyendo la estructura meta y la complejidad de la información en sí. En el caso de las condicionales hipotéticas, el grupo que recibió la gramática explícita de forma escrita, narrada y con acentuaciones síncronas mostró un rendimiento significativamente superior al grupo de control. Esto sugiere que la estructura y la calidad de la instrucción explícita son cruciales para su efectividad.

Palabras clave: gramática explícita, oraciones condicionales, español como lengua extranjera, instrucción formal.

ABSTRACT

The role of explicit information (EI) has long been debated in second language acquisition. Numerous studies in the literature report null effects for EI, while an equal number highlight its facilitative potential. Previous research on this point varies on several levels, from target structure to frequency of access and, perhaps most importantly, quality of EI. In an attempt to gauge whether the nature of EI may explain the disparity of results in the literature, a pretest-posttest study was conducted to examine the differential effects of four types of EI on the learning of real and hypothetical Spanish conditionals. 158 learners were randomly assigned to four different EI conditions: group 1, (n=34), received EI in the form of a text, audio, enhancement and indexing (i.e., animations linking parts of EI to relevant portions of model sentences), group 2 received the same but no indexing (n=36), group 3 received text and audio (n=38), and, lastly, group 4 (n=34) received the information in text form only. A control group was added to obtain a baseline (n=16). Results from Grammaticality Judgment Tests administered prior and after treatment indicate that for real conditionals, EI was of no consequence. In the case of hypotheticals, however, findings showed that group 1, which received EI with text, audio, enhancing and indexing, exhibited superior performance, as shown by the statistical difference with respect to the control group, as well as with respect to the group receiving EI in auditory and written form only. These findings indicate that not all EI are equal and suggest that the nature of explicit information is a modulating factor in its effectiveness, at least for some grammatical targets.

Keywords: Explicit information, conditional clauses, instructed second language acquisition, Spanish as a Foreign Language.

1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En los últimos 30 años, la investigación en torno a qué papel cumple la provisión de información gramatical explícita en la instrucción de lenguas extrajeras a adultos ha producido resultados dispares. Por ejemplo, estudios de índole más pedagógica dentro de la lingüística aplicada, como los de VanPatten y Oikkenon (1996) en el caso del español, Benati (2004a, 2004b) en italiano, o Wong (2004) en francés, compararon los méritos de intervenciones que combinaban la práctica de las estructuras meta con la provisión de información gramatical explícita, con intervenciones de otra forma idénticas que excluían el segundo componente. En todos los casos, aportar información *gramatical* explícita parecía ofrecer (en el mejor de los casos) beneficios parejos a los obtenidos exclusivamente por medio de la práctica, lo cual contribuyó a la cuestionar el valor de la información *gramatical* explícita en ámbitos educativos.

A estos estudios, que presentaban datos obtenidos con diferentes estructuras lingüísticas, sobre todo oraciones del tipo objeto-verbo-sujeto, le siguieron réplicas que buscaban examinar los resultados obtenidos con estructuras de carácter más semántico como meta. Así pues, Farley (2004) avanzó que, en caso de

subjuntivo en español, la información *gramatical* explícita resultaba en rendimiento similar al obtenido por medio de práctica. Sin embargo, los datos de este estudio revelaron también una interacción entre la fase de examen y la intervención recibida que apuntaban a que el grupo que recibió información explícita obtuvo beneficios más robustos. En consonancia con estos resultados, Fernández (2008) sugería que, si bien la información explícita parecía inicialmente superflua, en el caso del subjuntivo, los grupos que la recibían alcanzaban el objetivo de aprendizaje (en este caso, tres ítems correctos seguidos) significativamente antes que el resto de los grupos.

En una réplica parcial de este estudio sobre las oraciones objeto-verbo-sujeto en alemán, Henry *et al.* (2009) y Culman *et al.* (2009) también encontraron que la información *gramatical* facilitaba el proceso de aprendizaje. Ambos estudios señalaron también que la mayor complejidad de la información *gramatical* en español podría ser parcialmente responsable del menor efecto en los estudios anteriores, indicando así que la efectividad de la información *gramatical* explícita podría variar en función de la complejidad de la estructura meta y la carga cognitiva que esto pueda generar.

La investigación en torno al papel de la atención a la forma en el aprendizaje de lenguas también ofrece resultados contradictorios en cuanto al potencial de la información *gramatical* para generar la detección de una forma. En estudios sobre las cláusulas condicionales contrafactuals, Rosa y O'Neill (1999) y Rosa y Leow (2004) afirmaron que recibir información *gramatical* fue de ayuda tanto al reconocer oraciones *gramaticales*, como para su producción. Específicamente, según Rosa y O'Neill (1999) los grupos que recibieron instrucción formal mostraron un rendimiento significativamente superior en pruebas de producción de oraciones y, entre estos, los grupos que fueron exhortados a deducir las reglas subyacentes rindieron mejor que los grupos cuya atención fue desviada de este propósito. Por su parte, Rosa y Leow (2004) indicaron que aquellos aprendices que recibieron información explícita dieron muestras de niveles superiores de conciencia y esos mayores niveles de conciencia mostraron una correlación significativa con rendimientos superiores en el reconocimiento de cláusulas y su producción. Por el contrario, en un estudio centrado, nuevamente, en estructuras objeto-verbo-sujeto, Sanz y Morgan-Short (2004) afirmaron que la exposición a intervenciones de gramática explícita no resultó en un rendimiento superior, ni en solitario ni combinada con *feedback* explícito. Este efecto fue atribuido a las condiciones de práctica, ya que este estudio presentaba ámbitos que demandaban del aprendiz un ejercicio de deducción de la regla *gramatical* para poder completar las tareas con éxito (*i. e.*, condiciones de *task-essentialness*). De forma similar, Shintani (2019) examinó el impacto de la gramática explícita en condiciones de esencialidad, tanto en contraposición a la práctica como en combinación con ella. Su estudio reveló una mejora en todos los grupos y un rendimiento significativamente superior del grupo

que recibió tanto práctica como información explícita sobre los grupos que recibieron solo una de ellas.

En su conjunto, estos estudios parecen indicar que la información grammatical explícita puede facilitar el proceso de aprendizaje, o no, dependiendo de las condiciones de práctica que la acompañen, con esto último variando en función de la estructura lingüística meta. Para ser exactos, estos estudios parecen indicar que cuando se trata de estructuras meta gobernadas por reglas *gramaticales* más sencillas, los aprendices pueden prescindir de la gramática explícita y rendir mejor como consecuencia de la práctica. Sin embargo, cuando se trata de estructuras meta regidas por reglas de mayor complejidad, la gramática explícita puede resultar ventajosa siempre y cuando se evite la sobrecarga cognitiva. Estas ideas recuerdan a conclusiones previas alcanzadas tanto en el campo de lingüística aplicada (p. ej., DeKeyser, 2003) como en campos colindantes, como la psicología educativa (p. ej., Sweller *et al.*, 2007), áreas en las que está comúnmente aceptado que la complejidad, la dificultad y los niveles de multimodalidad interactúan en el proceso de aprendizaje.

En la última década, la investigación parece haber tomado un giro por el cual el foco ha pasado de las estructuras meta a la naturaleza de la intervención *gramatical* en sí misma. Así, hallamos estudios como el de White y DeMil (2013), quienes examinaron si la inclusión de estrategias para guiar a los aprendices a procesar oraciones objeto-verbo-sujeto y construcciones dativas de forma correcta eran necesarias para que la información explícita fuera efectiva. Sus resultados indicaron que, en ausencia de estrategias, la información explícita solo era efectiva cuando iba acompañada de práctica. Además, los resultados evidenciaron que los beneficios obtenidos de tratamientos que combinaban la práctica con la información *gramatical* eran estadísticamente más duraderos que los obtenidos únicamente por medio de la práctica. Otro estudio cuyo foco recae en la calidad de la información explícita es McManus y Marsden (2017), que examinó el efecto de proporcionar metalenguaje en la lengua de origen (en este caso, el inglés) a la hora de aprender el *imparfait* en francés. Sus resultados indicaron que esta forma de intervención explícita tenía un impacto positivo en la exactitud *gramatical* inmediatamente después de la intervención y que estos efectos perduraban seis semanas más tarde.

Recientemente, varios estudios han examinado el efecto de la prominencia perceptual (definida por Siegel 2010 como la condición de ser prominente o apercibido fácilmente) como factor determinante en la efectividad de intervenciones metalingüísticas. García-Amaya y Cintrón-Valentín (2021) estudiaron el impacto de la acentuación textual por medio de vídeos sobre el contraste pretérito/imperfecto, verbos como *gustar* y el subjuntivo en español. Una tarea de imitación inducida reveló que los acentos textuales, tanto cuando cubrían la estructura meta en su totalidad, como cuando se limitaba a la inflexión morfológica, resultaban en un rendimiento significativamente superior. En un estudio similar, Cintrón-Valentín

y García-Amaya (2021) examinaron los efectos de intervenciones con y sin acentos textuales en el aprendizaje del pretérito/imperfecto, verbos como *gustar*, el subjuntivo y el modo condicional. Los resultados de una medida de imitación inducida y otra de traducción revelaron que los acentos textuales conferían ventaja en el caso de los verbos como *gustar*, pretérito e imperfecto y el condicional, pero no el subjuntivo.

En suma, la investigación más reciente sugiere que la efectividad de la gramática explícita será palpable o no dependiendo de la interacción de las variables que conforman el proceso de aprendizaje. Tanto la complejidad de la estructura meta como de la tarea meta podrían delimitar el grado de complejidad que la gramática explícita puede presentar para ser efectiva. De igual modo, con base en investigaciones previas, parece razonable concluir que, dependiendo de la carga cognitiva que impongan sobre el aprendiz la estructura y la tarea meta, la información explícita deberá componerse de una sola modalidad (pongamos, la modalidad visual, como un texto), y no varias modalidades (p. ej., visual y auditiva), para evitar que la necesidad de integrar sus diferentes componentes derive en una sobrecarga de los recursos de atención disponibles. Así pues, a la hora de comprender el papel de la información explícita, podría ser importante considerar su multimodalidad, y cada uno de los componentes que la conforman, en función de la complejidad y dificultad que afronta el estudiante. En este respecto, un elemento que podría ser de importancia es hasta qué punto la información explícita y sus componentes hacen obvia la conexión entre metalenguaje y su manifestación formal en la lengua. El presente estudio tiene como objetivo examinar el impacto de cuatro intervenciones con diferentes grados de transparencia con respecto a este punto, para determinar si afecta al proceso de aprendizaje. En concreto, nuestro estudio explora estas preguntas de investigación:

1. ¿Tienen las intervenciones de gramática explícita un efecto de facilitación en el aprendizaje de estructuras metacomplejas?
2. ¿Varía el potencial de facilitación de la información *gramatical* explícita según la complejidad de la estructura meta?
3. ¿Varía el potencial de facilitación de la información *gramatical* explícita según la claridad con la que se asocia el metalenguaje con su manifestación formal?

2. EL PRESENTE ESTUDIO

El presente estudio tiene como objetivo examinar el impacto de la multimodalidad de la gramática explícita sobre el aprendizaje de estructuras gramaticales de diferente complejidad. Con este propósito, presentamos un experimento de diseño *pretest-intervención-postest* con cuatro intervenciones de gramática explícita, diferentes entre sí con respecto a su multimodalidad y cuán expresamente conectan

la explicación gramatical con su manifestación formal. Concretamente, el grupo 1 (n=34) recibió la gramática explícita por escrito, así como narrada, y con acentuaciones textuales síncronas (*i. e.*, animaciones que aparecía en una oración ejemplar, para ilustrar los diferentes componentes de las oraciones condicionales, según se mencionaban en la explicación metalingüística). El grupo 2 (n=36) recibió exactamente lo mismo pero las acentuaciones textuales eran asíncronas (*i. e.*, estaban en la oración ejemplar desde el inicio de la explicación gramatical). El grupo 3 (n=38) recibió la gramática explícita por escrito y narrada, pero sin ningún tipo de acentuación en las oraciones ejemplares. El grupo 4 (n=34) recibió la gramática explícita solo por escrito. El grupo de control (n=16) completó las mismas pruebas antes y después de la intervención que el resto de los grupos, pero su tratamiento se enfocaba en el pretérito e imperfecto.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Este estudio cuenta con 158 participantes, todos ellos hablantes nativos de inglés en edad universitaria que aprenden español como lengua extranjera. En el momento en que se recogieron los datos, los aprendices cursaban su tercer semestre de español en una universidad privada de la costa oeste de los Estados Unidos (aproximadamente A2 o B1, según el MCER). La distribución de los participantes en sus respectivas condiciones se efectuó de forma aleatoria. Para ser precisos, cada aprendiz recibió un número del 1 al 5 al azar, y después del *pretest*, fueron dirigidos a una intervención u otra según esta asignación inicial. Todas las fases de este estudio se completaron durante las horas de instrucción regulares y tuvieron lugar en el salón de clase habitual.

3.2. Las estructuras lingüísticas

Este estudio se enfoca en las cláusulas condicionales reales e hipotéticas. Estas estructuras se consideraron óptimas para el análisis que se pretende llevar a cabo por tres razones: en primer lugar, como estructuras complejas, cabe esperar que requieran o se beneficien de instrucción gramatical explícita para ser detectadas. En segundo lugar, dadas sus diferencias formales, los diferentes tipos de condicionales permiten la comparación de las diferentes intervenciones en ámbitos de menor y mayor complejidad. La última razón era una de conveniencia, ya que las cláusulas condicionales era unas de las pocas estructuras gramaticales que serían nuevas para la gran mayoría de nuestros aprendices y que permitían la administración tanto de un *pretest* como un *posttest* sin desviarse del currículo.

Las oraciones condicionales son estructuras compuestas que consisten en dos cláusulas: una oración subordinada denominada *apódosis*, que expresa una condición y

una oración principal, denominada *prótasis*, que expresa una consecuencia (Mejías-Bikandi, 2009; Álvarez, 2008; Mejías-Bikandi, 2009; Vesterinen, 2016). La *apódosis* y *prótasis* expresan una relación de dependencia, de forma que los eventos de una cláusula están sujetos a los que expresa la otra (Vesterinen, 2016). Aunque no siempre es el caso, en general, en ambos tipos de condicionales en este estudio, las cláusulas condicionales llevan la partícula *si* en posición inicial de la *prótasis* (véase Tabla 1).

Tabla 1

Ejemplos de condicional real e hipotético en español

	<i>Protasis</i>	<i>Apódosis</i>
Condicional real	Si tengo hambre,	comeré una hamburguesa.
Condicional hipotético	Si tuviera hambre,	comería una hamburguesa.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tanto en español como en otras lenguas, las oraciones condicionales se han clasificado de múltiples formas, lo cual ha resultado en terminología que puede resultar algo confusa (Whaley, 1997; Álvarez, 2008). Alarcos Llorach (1994), por ejemplo, clasifica las condicionales en dos tipos: reales e irreales, con base en la forma verbal que expresa la condición. Otros, como es el caso de Haverkate (2002), identifican tres tipos, *realis*, *potentialis* e *irrealis*, dependiendo de la relación causal entre la *prótasis* y la *apódosis*. Bajo la premisa de que ningún condicional, independientemente del tipo, puede considerarse real, Givón (2001), por su parte, divide las condicionales en irreales y contrafactivas, argumentando que, en las primeras, el valor de verdad está en suspenso, mientras que las segundas están exentas de hechos (Givón, 2001: 331). Otras taxonomías, como la de Whaley (1997), proponen una clasificación de *real/irreal*, donde las irreales se dividen, a su vez, en *hipotéticas* y *contrafactivas*. Según esta clasificación, las diferentes formas verbales en las condicionales irreales dependen de su plausibilidad. En el presente estudio, nos basamos en esta última taxonomía y, por tanto, nos referiremos a los diferentes condicionales como condicional real y condicional hipotético.

Así pues, las condicionales reales en este estudio muestran el verbo en presente de indicativo en la *prótasis* y en futuro sintético en la *apódosis*. Las condicionales hipotéticas, en cambio, presentan el imperfecto de subjuntivo en la *prótasis* y el condicional simple en la *apódosis* (véase la Tabla 1). Cabe destacar que además de las condicionales reales presentadas aquí, en español existen también las que expresan verdades generales (p. ej., *Si tengo hambre, como una hamburguesa*), mostrando estas el presente de indicativo en ambas cláusulas (Whaley, 1997). De igual forma, procede aclarar que el español presenta también las condicionales contrafactivas (p. ej., *Si hubiera tenido hambre, habría comido una hamburguesa*) para expresar

algo contrario a lo acontecido y que presentan el pluscuamperfecto de subjuntivo en la *protasis* y el condicional perfecto en la *apódosis*.

Son varias las investigaciones que han hecho de esta estructura su objeto de estudio y la han considerado compleja por la combinación de tiempos que conlleva y por ser de carácter compuesto (Rosa y Leow, 2004; Cintrón-Valentín y García-Amaya, 2021). Aunque ambos tipos de condicional en este estudio tienen formaciones paralelas, las formas verbales de uno y otro son diferentes. Las formas verbales de las condicionales hipotéticas (imperfecto de subjuntivo y condicional simple) son infrecuentes en el *input*, ya sea en el discurso hablado o escrito (Collentine, 2010; Biber *et al.*, 2006). Por el contrario, las condicionales que requieren el condicional real son más asequibles en tanto que son del modo indicativo, y, al menos en el caso de la *protasis*, son muy frecuentes en el *input*. Si bien es cierto que el futuro sintético que requiere la *apódosis* es también infrecuente (Biber *et al.*, 2006), en principio, cabe esperar que las condicionales hipotéticas revistan una mayor complejidad y por tanto sean más difíciles para los aprendices.

3.3. Instrumentos

Antes de la intervención, los aprendices completaron una prueba de juicio de gramaticalidad de 42 ítems críticos y 14 distractores (un total de 56 ítems). De esos 42 ítems críticos, 21 eran condicionales reales (7 de ellos gramaticales y 14 agramaticales). Los 21 condicionales restantes eran hipotéticos (7 de ellos gramaticales y 14 agramaticales). La distribución asimétrica de ítems gramaticales y agramaticales se debe al carácter compuesto de las estructuras meta. Para ser precisos, debido a los propósitos de este estudio, optamos por incluir errores tanto en la *protasis* como en la *apódosis* de cada oración condicional, lo cual resultó en 14 oraciones agramaticales por cada 7 oraciones gramaticales. Para contrarrestar esta asimetría en el número de ítems incorrectos, los 14 distractores incluidos en el estudio, en su totalidad, eran correctos.

Los ítems agramaticales críticos presentaban errores en la forma verbal. Así, en las condicionales reales agramaticales presentaban o bien el futuro sintético en la oración principal, o en el pasado de subjuntivo en la oración subordinada. En el caso de las oraciones hipotéticas, los verbos presentados en los ítems erróneos llevaban el verbo en la misma forma en ambas cláusulas (*i. e.*, ambos verbos en imperfecto de subjuntivo o ambos verbos en condicional simple).

Tanto los verbos como el vocabulario de los ítems eran de alta frecuencia, para así evitar que problemas de comprensión pudieran de alguna manera afectar la percepción de gramaticalidad de los aprendices.

Tanto los ítems críticos como los distractores se presentaban seguidos de tres opciones de respuesta: «la oración es correcta», «la oración es incorrecta» y «no sé la

respuesta». La inclusión de la tercera opción era un intento de contrarrestar la elección de una respuesta al azar y de forma aleatoria.

Inmediatamente después de la intervención, los participantes completaron en *posttest*, que era idéntico en su formato al *pretest*, pero estaba compuesto de diferentes ítems.

4. RESULTADOS

Los resultados de este estudio fueron analizados por tipo de condicional, dado que uno de los objetivos era hallar si las intervenciones funcionaban de manera comparable en estructuras de diferente complejidad. A continuación, presentamos los resultados de las condicionales reales, seguidos de las condicionales hipotéticas.

4.1. Condicionales reales - *Pretest*

Los resultados de todos los grupos en el *pretest* fueron sometidos a una ANOVA para cada tipo de condicional, con el objetivo de establecer si los grupos no diferían significativamente entre sí antes de la intervención. Los resultados revelaron un efecto de grupo en las condicionales reales, $F(4,153)=2.6$; $p<.05$ (Tabla 2). Sin embargo, al explorar este efecto en detalle, los análisis *post hoc* revelaron que la diferencia, si bien significativa, era marginal y estaba limitada al contraste entre el grupo 2 y el grupo 4 (véase la Tabla 3).

En un intento de ubicar la posible diferencia con más detalle, el set de datos se dividió para separar los ítems gramaticales de los agramaticales, de forma que estos pudieran analizarse por separado. Como puede comprobarse en la Tabla 4, el análisis de ANOVA ubica en los ítems gramaticales la diferencia significativa, pero su grado es marginal, $F(4,153)=2.35$; $p=.057$. La comparación *post hoc* dejó de ser significativa en el análisis de los ítems gramaticales (Tabla 5). El análisis de los ítems agramaticales no reveló un efecto de grupo (Tabla 6), $F(4,153)=1.01$; $p=.40$.

Tabla 2

ANOVA del pretest de las condicionales reales

Casos		Suma de cuadrados	Grado de libertad	Media cuadrática	F	p	η^2	η^2_p
GRUPO		3070	4	767.5	2.640	0.036	0.065	0.065
Residual		44474	153	290.7				

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 3*Comparación por grupos en el pretest de las condicionales reales*

		Diferencia de medias	SE	t	D de Cohen	p _{tukey}	p _{scheffe}	p _{bonf}
Grupo 1	Grupo 2	-8.350	4.077	-2.048	-0.163	0.245	0.384	0.423
	Grupo 3	0.277	4.025	0.069	0.005	1.000	1.000	1.000
	Grupo 4	3.044	4.135	0.736	0.059	0.947	0.969	1.000
Grupo 2	Grupo 5	4.508	5.169	0.872	0.069	0.905	0.943	1.000
	Grupo 3	8.627	3.965	2.176	0.173	0.192	0.320	0.311
	Grupo 4	11.394	4.077	2.794	0.222	0.045	0.105	0.059
Grupo 3	Grupo 5	12.858	5.123	2.510	0.200	0.092	0.184	0.131
	Grupo 4	2.767	4.025	0.687	0.055	0.958	0.976	1.000
	Grupo 5	4.231	5.081	0.833	0.066	0.919	0.952	1.000
Grupo 4	Grupo 5	1.464	5.169	0.283	0.023	0.999	0.999	1.000

Nota. Fuente: elaboración propia.**Tabla 4***ANOVA del pretest de las condicionales reales gramaticales*

Casos	Suma de cuadrados	Grado de libertad	Media cuadrática	F	p
GRUPO	6481	4	1620.2	2.351	0.057
Residual	105428	153	689.1		

Nota. Fuente: elaboración propia.**Tabla 5***Comparación por grupos en el pretest de los ítems gramaticales en condicionales reales*

		Diferencia de medias	SE	t	D de Cohen	p _{tukey}	p _{scheffe}	p _{bonf}
Grupo 1	Grupo 2	-13.597	6.278	-2.166	-0.172	0.196	0.325	0.319
	Grupo 3	-4.089	6.197	-0.660	-0.052	0.964	0.979	1.000
	Grupo 4	0.418	6.367	0.066	0.005	1.000	1.000	1.000
Grupo 2	Grupo 5	7.309	7.958	0.918	0.073	0.888	0.932	1.000

Tabla 5. (cont.)

		Diferencia de medias	SE	t	D de Cohen	p _{tukey}	p _{scheffe}	p _{bonf}
Grupo 2	Grupo 3	9.508	6.105	1.557	0.124	0.523	0.659	1.000
	Grupo 4	14.014	6.278	2.232	0.178	0.171	0.294	0.270
	Grupo 5	20.906	7.887	2.651	0.211	0.065	0.141	0.089
Grupo 3	Grupo 4	4.506	6.197	0.727	0.058	0.949	0.970	1.000
	Grupo 5	11.397	7.823	1.457	0.116	0.588	0.713	1.000
Grupo 4	Grupo 5	6.891	7.958	0.866	0.069	0.908	0.945	1.000

Nota. Fuente: elaboración propia.

Dado que la diferencia en el *pretest* resultó ser leve, en el peor de los casos, y en vista de la aleatorización a la que se sometió a los participantes, se consideró apropiado proceder con la comparación de los resultados del *postest*.

Tabla 6

ANOVA del *pretest* de las condicionales reales agramaticales

Casos	Suma de cuadrados	Grado de libertad	Media cuadrática	F	p
GRUPO	1792	4	448.0	1.016	0.401
Residual	67468	153	441.0		

Note. Type III Suma de cuadrados. elaboración propia.

4.2. Condicionales Reales - *Postest*

Basándonos en Gutiérrez (2016), el set de datos del *postest* fue dividido para aislar los ítems gramaticales de los agramaticales y analizarlos de forma separada. Mostramos las estadísticas descriptivas en la Tabla 7.

La Tabla 8 muestra el análisis de los ítems gramaticales para las condicionales reales, donde puede verse un efecto de grupo marginal, $F(4,153)=2.47$; $p<.046$.

Como en el caso del *pretest*, dado el carácter marginal del efecto, la comparación de grupos no reveló ningún contraste estadísticamente significativo (Tabla 9).

Tabla 7*Estadísticas descriptivas del postest de las condicionales reales gramaticales*

GRUPO	Media	SD	N
Grupo 1	74.76	27.37	34
Grupo 2	77.71	28.09	36
Grupo 3	72.12	26.28	38
Grupo 4	59.72	34.74	34
Grupo 5	59.46	28.97	16

Nota. Fuente: elaboración propia.**Tabla 8***ANOVA del postest de las condicionales reales gramaticales*

Casos	Suma de cuadrados	Grado de libertad	Media cuadrática	F	p	η^2	η^2_p
GRUPO	8446	4	2111.4	2.479	0.046	0.061	0.061
Residual	130330	153	851.8				

Note. Type III Suma de cuadrados. elaboración propia.**Tabla 9***Comparación por grupos del postest de las condicionales reales gramaticales*

		Diferencia de medias	SE	t	D de Cohen	p _{tukey}	p _{scheffe}	p _{bonf}
Grupo 1	Grupo 2	-2.947	6.980	-0.422	-0.034	0.993	0.996	1.000
	Grupo 3	2.638	6.890	0.383	0.030	0.995	0.997	1.000
	Grupo 4	15.035	7.079	2.124	0.169	0.212	0.346	0.353
	Grupo 5	15.296	8.848	1.729	0.138	0.416	0.561	0.859
Grupo 2	Grupo 3	5.585	6.788	0.823	0.065	0.922	0.954	1.000
	Grupo 4	17.982	6.980	2.576	0.205	0.078	0.162	0.109
	Grupo 5	18.243	8.769	2.080	0.166	0.231	0.368	0.392
Grupo 3	Grupo 4	12.398	6.890	1.799	0.143	0.374	0.521	0.739
	Grupo 5	12.659	8.698	1.455	0.116	0.589	0.714	1.000
Grupo 4	Grupo 5	0.261	8.848	0.030	0.002	1.000	1.000	1.000

Nota. Fuente: elaboración propia.

Esto sugeriría que las diferencias que distinguen las intervenciones no confieren ventaja a ninguno de los grupos a la hora de emitir un juicio gramatical en los ítems correctos.

En el caso de los ítems agramaticales, las estadísticas descriptivas son visiblemente más bajas, tanto en general pero particularmente a través de los diferentes grupos (Tabla 10).

Tabla 10

Estadísticas descriptivas del postest de las condicionales reales agramaticales

GRUPO	Media	SD	N
Grupo 1	66.36	25.44	34
Grupo 2	57.32	28.38	36
Grupo 3	54.49	29.71	38
Grupo 4	51.24	32.95	34
Grupo 5	41.50	21.53	16

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tras someter los resultados al análisis de ANOVA, no se detectó ningún efecto de grupo, aunque el valor de probabilidad claramente se aproximaba a la significación, $F(4,153)=2.42$; $p=.051$ (Tabla 11).

Tabla 11

ANOVA del postest de las condicionales reales agramaticales

Casos	Suma de cuadrados	Grado de libertad	Media cuadrática	F	p	η^2	η^2_p
GRUPO	7915	4	1978.9	2.422	0.051	0.060	0.060
Residual	125015	153	817.1				

Nota. Fuente: elaboración propia.

En vista del índice de significación obtenido, se procedió al análisis *post-hoc*, lo cual reveló contraste entre el grupo 1 (cuya intervención consistió en texto, narración y acentuaciones textuales sincrónicas) y el grupo de control, que no recibió instrucción sobre las condicionales (Tabla 12).

Tabla 12

Comparación por grupos del postest de las condicionales reales gramaticales

Casos			Diferencia de medias	SE	t	D de Cohen	P _{tukey}	P _{scheffe}	P _{bonf}
Grupo 1	Grupo 2	9.042	6.836	1.323	0.105	0.674	0.781	1.000	
	Grupo 3	11.871	6.748	1.759	0.140	0.398	0.544	0.806	
	Grupo 4	15.120	6.933	2.181	0.174	0.190	0.318	0.307	
	Grupo 5	24.859	8.666	2.869	0.228	0.037	0.089	0.047	
Grupo 2	Grupo 3	2.829	6.648	0.426	0.034	0.993	0.996	1.000	
	Grupo 4	6.078	6.836	0.889	0.071	0.899	0.939	1.000	
	Grupo 5	15.817	8.589	1.842	0.147	0.350	0.497	0.675	
Grupo 3	Grupo 4	3.249	6.748	0.482	0.038	0.989	0.994	1.000	
	Grupo 5	12.988	8.519	1.525	0.121	0.544	0.677	1.000	
Grupo 4	Grupo 5	9.739	8.666	1.124	0.089	0.791	0.867	1.000	

Nota. Fuente: elaboración propia.

En general, los resultados obtenidos de las oraciones condicionales reales sugieren que las diferentes formas de información gramatical explícita tuvieron efectos similares y, salvo en el caso de la instrucción más multimodal (el grupo 1), aparentemente nulos. Los datos invitan a pensar que las formas de gramática explícita más multimodales sí pueden ser ventajosas, dado que resultaron en un rendimiento superior para el grupo 1 (cuya intervención consistió en texto, narración y acentuaciones textuales sincronas), en comparación con el grupo de control. Sin embargo, el efecto no se extendió a ningún otro contraste y fue aparente solo en los ítems agramaticales (aunque quizás esto simplemente sea síntoma de una mayor tendencia a aceptar que a rechazar oraciones por parte de los aprendices, cuando no tienen una certidumbre total sobre su aceptabilidad). Estos resultados dan cierto pie a pensar que el impacto de la información metalingüística en ámbitos lectivos debe evaluarse teniendo en cuenta su calidad o naturaleza, y no de forma binaria.

4.3. Condicionales hipotéticas

En cuanto a las condicionales hipotéticas, los análisis de ANOVA en el *pretest* confirmaron que ninguno de los grupos difería con respecto a los demás antes de ser expuesto a la intervención, $F(4,153)=1.58$; $p=.18$. Por tanto, se procedió al análisis estadístico de los resultados del *postest*. A continuación, podemos ver las estadísticas

descriptivas de los ítems gramaticales (Tabla 13). Visualmente, es obvio que la diferencia entre grupos no es demasiado pronunciada:

Tabla 13

Estadísticas descriptivas del postest de las condicionales hipotéticas gramaticales

GRUPO	Media	SD	N
Grupo 1	73.51	31.75	34
Grupo 2	70.21	27.98	36
Grupo 3	62.78	30.73	38
Grupo 4	65.99	34.41	34
Grupo 5	64.79	32.37	16

Nota. Fuente: elaboración propia.

El análisis de ANOVA de las condicionales hipotéticas gramaticales no reveló un efecto de grupo, indicando que todos los grupos rindieron de forma similar independientemente de si recibieron la intervención o no, $F(3,154)=.64$; $p=.63$ (Tabla 14). La ausencia de efecto grupal, entonces, sugiere también que el efecto del tratamiento es nulo, ya que el grupo de control no da evidencia de rendir de forma diferente a los grupos que recibieron la intervención.

Tabla 14

ANOVA del postest de las condicionales hipotéticas gramaticales

Casos	Suma de cuadrados	Grado de libertad	Media cuadrática	F	p	η^2	η^2_p
GRUPO	2529	4	632.1	0.643	0.633	0.017	0.017
Residual	150382	153	982.9				

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como quizás cabía esperar dadas estadísticas descriptivas y las diferencias entre grupos (Tabla 15), el análisis de los ítem agramaticales sí hizo evidente un efecto de grupo en los ítems agramaticales de las condicionales hipotéticas, $F(4,153)=3.71$; $p<.001$ (Tabla 16).

Los análisis *post hoc* revelaron un solo contraste estadísticamente significativo, siendo este, una vez más, entre el grupo 1 (cuya intervención consistió en texto, narración y acentuaciones textuales sincrónas) y el grupo de control (Tabla 17).

Tabla 15*Estadísticas descriptivas del postest de las condicionales hipotéticas agramaticales*

GRUPO	Media	SD	N
Grupo 1	72.15	28.27	34
Grupo 2	53.19	33.31	36
Grupo 3	54.44	34.41	38
Grupo 4	52.70	36.72	34
Grupo 5	35.57	30.49	16

Nota. Fuente: elaboración propia.**Tabla 16***ANOVA del postest de las condicionales hipotéticas agramaticales*

Casos	Suma de cuadrados	Grado de libertad	Media cuadrática	F	p	η^2	η^2_p
GRUPO	16280	4	4070	3.719	0.006	0.089	0.089
Residual	167447	153	1094				

Nota. Fuente: elaboración propia.**Tabla 17***Comparación por grupos del postest de las condicionales hipotéticas agramaticales*

		Diferencia de medias	SE	t	D de Cohen	p _{tukey}	p _{scheffe}	p _{bonf}
Grupo 1	Grupo 2	18.961	7.911	2.397	0.191	0.120	0.225	0.178
	Grupo 3	17.713	7.810	2.268	0.180	0.159	0.278	0.247
	Grupo 4	19.451	8.024	2.424	0.193	0.113	0.214	0.165
	Grupo 5	36.584	10.029	3.648	0.290	0.003	0.012	0.004
Grupo 2	Grupo 3	-1.248	7.694	-0.162	-0.013	1.000	1.000	1.000
	Grupo 4	0.490	7.911	0.062	0.005	1.000	1.000	1.000
	Grupo 5	17.623	9.940	1.773	0.141	0.389	0.536	0.782
Grupo 3	Grupo 4	1.738	7.810	0.223	0.018	0.999	1.000	1.000
	Grupo 5	18.871	9.859	1.914	0.152	0.311	0.456	0.575
Grupo 4	Grupo 5	17.133	10.029	1.708	0.136	0.428	0.573	0.896

Nota. Fuente: elaboración propia.

En suma, los resultados de las condicionales hipotéticas son paralelos a los de las condicionales reales. Por tanto, los resultados de las hipotéticas nuevamente invitan a pensar que, en general, los efectos de la información explícita son imperceptibles, salvo cuando se trata de la información grammatical explícita más multimodal. Entiendo que las diferentes modalidades que incorporaba la intervención en el grupo 1 buscaban conectar metalenguaje y su forma de manera síncrona, podríamos decir que, en este caso, las formas de explicación grammatical que más apoyan el proceso de conexión forma-significado (pero no el resto) son las que derivan en ventaja. Esto explicaría por qué el grupo 1 rindió significativamente mejor que el grupo de control, no siendo este el caso para el resto de los grupos experimentales. Es importante reiterar que la información explícita en este estudio, y las diferentes modalidades que incorporaba en este estudio, trataron de entenderse como factores al servicio de la conexión forma-significado. Por tanto, quizás sería más preciso interpretar que las formas de gramática explícita que apoyan a los aprendices más en ese proceso son las que pueden tener un impacto positivo en el rendimiento.

Además de esto, nuestros datos indican que, en igualdad de otras circunstancias, los aprendices tienden a asumir que el *input* que reciben es grammatical. Esto explicaría la ausencia de significación cuando los resultados de cada tipo de condicional se analizan de forma conjunta, y la persistencia de esa ausencia en los ítems grammaticales. Sin duda, este resultado muestra de forma inequívoca las limitaciones de los juicios de grammaticalidad (esto es particularmente cierto teniendo en cuenta que nuestras pruebas ofrecían «no sé» como tercera opción de respuesta).

5. DISCUSIÓN

Nuestros resultados indican que, cuando se trata de estructuras complejas, como las oraciones condicionales, la inclusión de explicaciones grammaticales puede ser beneficiosa o no, dependiendo del tipo de información grammatical. En nuestro caso, el tipo de intervención que evidenció resultar en rendimiento superior fue el tipo que ofrecía apoyo en forma de texto, narración, y acentuaciones textuales que conectaban forma y significado de manera síncrona. El resto de las intervenciones resultaron en un rendimiento comparable al grupo que no recibió ningún tipo de instrucción sobre las condicionales. En un marco más amplio, estos resultados pueden esclarecer por qué estudios anteriores ofrecen datos en apariencia contradictorios.

En principio, y en consonancia con estudios previos como Farley (2004), Fernández (2008), Henry *et al.* (2009), nuestros datos apuntan a que la información grammatical puede ser de ayuda en el aprendizaje de estructuras grammaticales, en nuestro caso, dos tipos de condicional. De igual forma, nuestros resultados indican que las intervenciones de gramática explícita que incorporan acentuaciones textuales pueden derivar en una mejora del rendimiento, algo que también indicaron García-Amaya y Cintrón-Valentín (2021) y Cintrón-Valentín y García-Amaya (2021).

Si bien las condicionales en general suelen considerarse estructuras complejas, cabe suponer que las hipotéticas, por la baja frecuencia de sus formas verbales, puedan ser más difíciles para los aprendices. Sea esto así o no, nuestros datos indican que la gramática explícita es de ayuda para ambas y en ambos casos, siempre y cuando sea más multimodal y síncrona (en consonancia con Sweller *et al.*, 2007).

En suma, basándonos en los datos obtenidos en nuestro estudio, cabe pensar que quizás la gramática explícita sea un factor beneficioso en el proceso de aprendizaje, siempre y cuando apoye los esfuerzos de los aprendices de conectar la información metalingüística con su manifestación formal en la lengua meta. Nuevamente, esto podría ser de ayuda para entender los resultados dispares en la literatura y, a su vez, podría ofrecer cierta guía a los instructores que busquen en la investigación una respuesta para decidir si sus prácticas deben apoyarse en este recurso o no.

6. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Las conclusiones más notorias de este estudio son tres. Primeramente, este estudio invita a concluir que la pregunta de si la información gramatical explícita es efectiva o no debe dejar de abordarse de manera binaria. Quizás sería más acertado preguntar qué tipos de información gramatical procede utilizar y en qué circunstancias.

En segundo lugar, este estudio apunta, de forma muy preliminar, a que la información gramatical explícita es efectiva solo si se alinea con procesos cognitivos fundamentales, como la conexión entre forma y significado.

Por último, nuestros datos invitan a concluir que la información gramatical tiene potencial facilitador con elementos lingüísticos de mayor y menor complejidad. Esta conclusión es quizás la menos robusta, dado que nuestro estudio incluye dos estructuras diferentes, ambas complejas, pero que funcionan de forma muy paralela, a excepción de sus formas verbales.

En cuanto a limitaciones, este estudio presenta varias, pero sin duda la más grave es el número de ítems que componen nuestras pruebas. Una vez divididos en ítems gramaticales y agramaticales, el número de ítems sometidos a análisis es de siete. Si bien la significación de los resultados es esperanzadora, el número es demasiado bajo y pone el estudio en riesgo de no hallar un efecto aún si existe uno.

Además de esto, nuestros datos dejan patente que los juicios de gramaticalidad distan de ser formas ideales de medir el rendimiento de los aprendices (Ellis, 1991). Aún con la opción de elegir «no sé la respuesta», los resultados muestran el gran sesgo hacia la aceptación que tienden a mostrar los aprendices (Laleko y Polinsky, 2013). Sin lugar a duda, es necesaria más investigación que incorpore una mayor variedad de pruebas, que abarquen otras formas de reconocimiento, e incluso, transcienda a la producción.

CONTRIBUCIONES DE AUTORÍA

- Responsable del diseño del estudio, la creación y ejecución de un marco de codificado, el análisis de datos y la redacción del manuscrito: G. P. B.
- Reflejar el diseño en los instrumentos de recogida, co-codificar en base al marco establecido, familiarizarse con el análisis y resultados y leer las diferentes versiones del manuscrito: C. C. L.

ÉTICA DE PARTICIPANTES

Los participantes en este estudio fueron informados por escrito al inicio de todas las fases de recogida de datos sobre la finalidad general del presente proyecto de investigación, así como de implicaciones de su participación en él. Los participantes recibieron también detalles sobre como abstenerse de contribuir sus respuestas al presente estudio.

REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Álvarez, J. (2008). La oración condicional en Kariña: la morfología de la irrealidad y la contrafactualidad. *Boletín de Lingüística*, 20(30), 7-39.
- Benati, A. (2004a). The effects of processing instruction and its components on the acquisition of gender agreement in Italian. *Language Awareness*, 13(2), 67-80. <https://doi.org/10.1080/09658410408667087>
- Benati, A. (2004b). The Effects of Structured Input Activities and Explicit Information on the Acquisition of the Italian Future Tense. En B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 207-226). Laurence Erlbaum.
- Biber, D., Davies, M., Jones, J. y Tracy-Ventura, N. (2006). Spoken and Written Register Variation in Spanish: A Multimodal Analysis. *Corpora*, 1(1), 1-37. <https://doi.org/10.3366/cor.2006.1.1.1>
- Cintrón-Valentín, M. C. y García-Amaya, L. (2021). Investigating Textual Enhancement and Captions in L2 Grammar and Vocabulary: An Experimental Study. *Studies in Second Language Acquisition*. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000492>
- Collentine, J. (2010). The Acquisition and Teaching of the Spanish Subjunctive: An Update on Current Findings. *Hispania*, 93(1), 39-51.
- Culman, H., Henry, N. y VanPatten, B. (2009). The role of explicit information in instructed SLA: An on-line study with processing instruction and German accusative case inflections. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(1), 19-31. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2009.00032.x>
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. En M. Long y C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch11>

- Ellis, R. (1991). Grammatical Judgments and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 161-186. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009931>
- Farley, A. (2004). Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed? En B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, Research, and Commentary* (pp. 227-239). Erlbaum.
- 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>
- García-Amaya, L. y Cintrón-Valentín, M. (2021). The Effects of Textually Enhanced Captions on Written Elicited Imitation in L2 Grammar. *Modern Language Journal*, 105(4), 919-935. <https://doi.org/10.1111/modl.12740>
- Givón, T. (2001). *Syntax (Vol. 1)*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.syn2>
- Gutiérrez, X. (2016). Analyzed Knowledge, Metalanguage, and Second Language Proficiency System (Linköping), 60, 42-54. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.003>
- Haverkate, H. (2002). *The Syntax, Semantics and Pragmatics of Spanish Mood*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.96>
- Henry, N., Culman, H. y VanPatten, B. (2009). More on the Effects of Explicit Information in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 559-575. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990027>
- Laleko, O. y Polinsky, M. (2013). Marking Topic or Marking Case? A Comparative Investigation of Heritage Japanese and Heritage Korean. *Heritage Language Journal*, 10(2), 178-202. <https://doi.org/10.46538/hlj.10.2.3>
- McManus, K. y Marsden, E. (2017). L1 Explicit Information Can Improve L2 Online and Offline Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(3), 459-492. <https://doi.org/10.1017/S027226311600022X>
- Mejías-Bikandi, E. (2009). Conditional Sentences and Mood in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 41(1), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.05.014>
- Rosa, E. y Leow, R. (2004). Awareness, Different Learning Conditions and Second Language Development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 269-292. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001134>
- Rosa, E. y O'Neill, M. (1999). Explicitness, Intake, and the Issue of Awareness: Another Piece to the Puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 511-556. <https://doi.org/10.1017/S0272263199004015>
- Sanz, C. y Morgan-Short, K. (2004). Positive Evidence versus Explicit Rule Presentation and Explicit Negative Feedback: A Computer-Assisted Study. *Language Learning*, 54(1), 35-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00248.x>
- Siegel, J. (2010). *Second Dialect Acquisition*. Cambridge University Press., <https://doi.org/10.1017/CBO9780511777820>
- Shintani, N. (2019). The Roles of Explicit Instruction and Guided Practice in the Proceduralization of a Complex Grammatical Structure. En R. M. DeKeyser y G. P. Botana (Eds.), *Doing SLA Research with Implications for the Classroom: Reconciling Methodological Demands and Pedagogical Applicability* (pp. 83-106). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.52.05shi>

- Sweller, J., Kirschner, P. y Clark, R. E. (2007). Why Minimally Guided Teaching Techniques do not Work: A Reply to Commentaries. *Educational Psychologist*, 42(2), 115-121. <https://doi.org/10.1080/00461520701263426>
- VanPatten, B. y Oikkenon, S. (1996). Explanation vs. Structured Input in Processing Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(4), 495-510. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015394>
- Vesterinen, R. (2016). Mood Alternation in Spanish Conditional Clauses: Condition, cause and the dominion hypothesis. *Journal of Linguistics*, 52(1), 175-193. <https://doi.org/10.1017/S0022226714000590>
- Whaley, L. J. (1997). Subordination, *Introduction to Typology: The Unity and Diversity of Language*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452233437.n15>
- White, J. P. y DeMil, A. J. (2013). Transfer-Of-Training Effects in Processing Instruction: The Role of Form-Related Explicit Information. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 519-544. <https://doi.org/10.1017/S0272263113000120>
- Wong, W. (2004). Processing Instruction in French: The Roles of Explicit Information and Structured Input. En B. VanPatten (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary* (pp. 187-205). Erlbaum.



eus

FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA