



***Ir a + infinitivo y la reflexión metalingüística en
segunda lengua: Más allá del futuro***
***Ir a + infinitive and the metalinguistic reflection in
second language: Beyond the future***
***Ir a + infinitivo e a reflexão metalingüística na língua
segunda: bem além do futuro***

Jeannette SÁNCHEZ-NARANJO
(Amherst College, MA, USA)

ABSTRACT

*This study investigates the impact of metalinguistic reflection in the acquisition of the periphrasis *ir a + infinitive*, which in addition to the future tense, involves different meanings that are not normally recognized in instructional contexts of Spanish as a second language (L2). Given this goal, a series of assignments were organized as a Practical Project and were conducted during an academic semester. The participants, native speakers of English and university students enrolled in advanced L2 Spanish grammar courses, completed metalinguistic knowledge tests and tasks assessing the periphrasis meanings in an experimental design with pretest and posttest. Results show that the experimental group made substantial improvement in their knowledge about both meanings and uses of the periphrasis *ir a + infinitive*. This group was also able to use metalinguistic strategies in the analysis of a different grammatical structure. These results are consistent with earlier research on metalinguistic reflection that emphasizes their relevance in the L2 acquisition.*

Key-words: *Spanish Acquisition as a Second Language; Teaching; Ir a + infinitive; Metalinguistic Reflection.*

RESUMO

Este estudo investiga o impacto da reflexão metalinguística na aquisição da perífrase verbal ir a + infinitivo que, além do tempo futuro, envolve diferentes significados geralmente desconhecidos no contextos de instrução do espanhol como língua segunda (L2). Com este objetivo, uma série de tarefas foram organizadas como um Projeto Prático e foram realizadas durante um semestre acadêmico. Os sujeitos, falantes nativos de inglês e alunos inscritos em cursos avançados de gramática espanhola L2, tomaram testes de conhecimento metalinguístico e provas avaliando os significados da perífrase verbal num desenho de pesquisa experimental com préteste e pós teste. Os resultados revelam que o grupo experimental fez uma melhoria substancial do seu conhecimento sobre os significados e utilizações da perífrase verbal ir a + infinitivo. Este grupo pôde também empregar estratégias metalinguísticas na análise de uma estrutura gramatical diferente. Estes resultados estão em consonância com investigações anteriores sobre reflexão metalinguística que enfatizam sua relevância na aquisição de L2.

Palavras-chave: *Aquisição de espanhol como língua segunda; ensino; Ir a + infinitivo; reflexão metalinguística.*

RESUMEN

Este estudio investiga el impacto de la reflexión metalingüística en la adquisición de la perífrasis ir a + infinitivo que, además del tiempo futuro, involucra diversos significados generalmente desconocidos en los contextos de instrucción del español como segunda lengua (L2). Con tal propósito, se crearon una serie de tareas agrupadas en un Trabajo Práctico y se llevaron a cabo durante un semestre académico. Los participantes, hablantes nativos del inglés y estudiantes universitarios registrados en cursos de gramática avanzada de español L2, completaron pruebas de reconocimiento metalingüístico y de los significados de la perífrasis en un diseño experimental con pretest y posttest. Los resultados indican que el grupo experimental mejoró sustancialmente su conocimiento de los significados y usos de la perífrasis ir a + infinitivo y pudo, además, usar estrategias metalingüísticas en el análisis de otra estructura gramatical. Estos hallazgos son consistentes con los estudios en el área de la reflexión metalingüística que enfatizan su importancia en la adquisición de una L2.

Palabras-clave: *Adquisición del español como L2; enseñanza; Ir a + infinitivo; Reflexión metalingüística.*

Introducción

En las últimas décadas, los estudios sobre la reflexión metalingüística y su incidencia en la adquisición de una segunda lengua (L2) han tenido un renovado interés. Este apogeo se debe al reconocimiento tanto de la necesidad de superar algunas de las limitaciones del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (e.g. Swain 1995), como de la importancia de la habilidad metalingüística en el dominio de la L2 (e.g. Renou 2001). Dentro de esta perspectiva, los investigadores han señalado que la práctica de la reflexión metalingüística en los contextos de instrucción L2 estimula y facilita el desarrollo de la adquisición (e.g. Leow 2000). Se ha demostrado, por ejemplo, una relación específica entre el uso de actividades que promueven la reflexión sobre el lenguaje y la precisión de los aprendientes en tareas de decisión gramatical (Storch 2001). Estas actividades han tomado la forma de reconocimiento de palabras y oraciones, preguntas directas a los aprendientes sobre puntos gramaticales determinados, comentarios correctivos y diarios, entre otras opciones, y constituyen el punto de partida de la presente investigación. En efecto, este trabajo se centra en el impacto que causa un conjunto de actividades que conducen a la reflexión metalingüística en la adquisición de los diversos significados de la perífrasis *ir a + infinitivo* por un grupo de estudiantes avanzados de español como L2, cuya lengua materna (L1) es el inglés. Este estudio es relevante en el contexto de la enseñanza del español porque en el aula de clase L2 se suele proporcionar una explicación de la perífrasis limitada al valor de futuro y a la oralidad. Sus diversos significados y usos no se presentan y producen dificultades a los aprendientes en el momento de usarlos o distinguirlos del futuro morfológico (e.g. Gozalo 2009).

Para ello, este artículo se organiza como sigue: primero, se describen los diversos significados asociados a la perífrasis *ir a + infinitivo*. Luego, se presentan y discuten los estudios previos asociados a la adquisición de la perífrasis y la reflexión metalingüística en el contexto del español L2. En seguida, se explica el diseño de la investigación y se exponen los resultados. Finalmente, el artículo cierra con una discusión de los resultados y algunas recomendaciones de carácter pedagógico.

Valores y significados de *ir a + infinitivo*

En el español moderno la forma perifrástica *ir a + infinitivo* suele asociarse con una de las opciones para expresar el tiempo futuro. Tradicionalmente se ha descrito con valores semejantes a los de la forma morfológica *-rá/-ré* y, en algunos casos, se ha presentado como una opción intercambiable con esta última como ilustra (1) (Carrasco 1998; Cartagena 1999; García-Fernández 2000).

- (1) a. Pepito va a comprar el libro.
b. Pepito comprará el libro.

Sin embargo, oraciones como (2) muestran que las dos formas no alternan libremente y la elección de una de ellas puede incidir en el significado.

- (2) a. Los estudiantes van a tomar un examen.
b. Los estudiantes tomarán un examen.

En efecto, (2a) puede emplearse para describir al menos dos situaciones posibles: puede referirse a un estado de cosas próximo a suceder, tomar el examen, o puede indicar la intención de los estudiantes de tomar un examen. En (2b) la acción de tomar un examen se ubica exclusivamente como posterior al momento del habla (Bravo 2007).

La forma perifrástica se ha considerado también como un futuro próximo debido a su cercanía al ámbito del presente. En contextos donde el concepto de inmediatez es relevante, *ir a + infinitivo* es la seleccionada por los hablantes y, por esta razón, se ha caracterizado como más frecuente en la lengua oral que en la escrita (Cartagena 1999). Este acercamiento, sin embargo, limita enormemente la complejidad que caracteriza esta construcción. La forma perifrástica puede encontrarse en una multiplicidad de contextos en los que, debido a sus propiedades semánticas y formales, no se le considera como indicadora de futuro, sino más bien adquiere valores asociados a su aspecto prospectivo y, en otros casos, a las características de los marcadores del discurso (Bravo 2007; Real Academia Española (RAE) 2009).

En el primer caso, la perífrasis expresa significados semejantes a los de una predicción, es decir, que el evento se realiza en una situación

posterior a la del momento de enunciación (Coseriu 1996). Se anuncia un evento futuro a partir de las características que se presentan en el momento de la enunciación, como se ilustra en (3) y (4).

- (3) Un día de estos va a cometer un error.
- (4) Vio el andamio que iba a caerse (Bravo 2007:140).

Es posible advertir que ‘cometer un error’ es una predicción basada en datos que parece conocer el hablante en el momento de su enunciado y el uso de la perífrasis señala valores aspectuales de prospectividad. Según la RAE (2009), cuando esos indicios son bastante claros, los hablantes prefieren la perífrasis al futuro simple o el condicional. En este sentido, si los hechos son inminentes, la perífrasis es básicamente obligatoria como lo muestran las oraciones (5) y (6):

- (5) Va a salir el sol.
- (6) Creo que me voy a desmayar.

Existen también otros significados relacionados con este valor aspectual de prospectividad (ver Bravo 2007 para una descripción completa) como se ilustra en la oración (7):

- (7) ¿Puede alguien abrir la puerta del auditorio?
Yo iba/voy a abrirla. / #Él va a abrirla.

En ella, el hablante tiene la intención de realizar el evento futuro en un tiempo relevante para el enunciado. Como se puede observar en (7), la lectura intencional se favorece al usar la primera persona dado que la volición solo se puede afirmar con un alto nivel de certidumbre respecto de uno mismo (Olbertz 1998).

En el segundo caso, de forma semejante a los marcadores del discurso, la perífrasis pierde sus rasgos de temporalidad y adquiere otros significados específicos. Si se observa la oración (8), por ejemplo, es claro que más que la temporalidad lo que la construcción está señalando es un énfasis que realiza el hablante en el momento de la enunciación (Bravo 2007):

- (8) Mira dónde fue a poner el computador.

En esta oración lo que se aprecia es el hincapié en una acción puntual y factual. Bravo (2007) y García-Fernández (2006) lo denominan significado demarcativo de la paráfrasis, pues no denota ninguna acción en el futuro. De manera similar, la oración (9) se comporta como marcador discursivo:

- (9) La abuela viene a visitarnos. ¡No vayas a ser mal educado, de ninguna manera!

En este contexto, aunque se refiere a un momento posterior al habla, el significado involucra la presuposición de que la acción se dará y, gracias a ello, se da una evaluación por parte del hablante. La noción temporal se neutraliza y la oración básicamente expresa el mismo significado de la oración imperativa en (10):

- (10) La abuela viene a visitarnos. ¡No seas mal educado, de ninguna manera!

Otro uso de la perífrasis como marcador discursivo corresponde al de la oración (11):

- (11) La chica fue a levantarse y no pudo.

En este tipo de oraciones el verbo *ir* se comporta como un semiauxiliar, con el cual se deja una acción en suspenso tal como sucede con el tiempo imperfecto y adquiere un significado conativo (Bravo 2007).

Además de los significados anteriores, es importante considerar aquellos contextos en los cuales el verbo *ir* mantiene un contenido léxico y selecciona un argumento, el agente, y una oración de infinitivo. En estos contextos, *ir* se manifiesta con un elemento más de la clase semántica de los verbos de desplazamiento y se desempeña como el evento principal del enunciado. En las oraciones (12) y (13), por ejemplo:

- (12) No voy a trabajar a la oficina hoy. Me quedo en casa.
(13) Fueron a comer a casa de Juanita.

ir como verbo léxico se combina con la oración de infinitivo *comer* encabezada por la preposición *a*.

En general, la perífrasis *ir a + infinitivo* puede recibir múltiples interpretaciones. Asociada al significado de “futuro” puede referir a un momento cercano a la enunciación. Diferente a este significado, puede denotar tanto la inminencia como la intencionalidad en una acción. Como marcador del discurso, puede también enfatizar una acción o darle un carácter conativo a la misma. De cualquier manera, su uso implica considerar los factores contextuales además del significado léxico que incluye.

La perífrasis *ir a + infinitivo* en el contexto de la enseñanza del español como L2

Es importante señalar que, a diferencia de la prolífica investigación en las áreas de la sintaxis, el uso y la variación (ver Pitloun 2005), los estudios asociados a la adquisición de la perífrasis *ir a + infinitivo* tienen poca trayectoria. Las temáticas tratadas favorecen tanto la adquisición de la forma sintética por medio de la lectura (Lee 2002; Rossomondo 2007), como las diferentes interpretaciones de la morfología del futuro (Bruhn de Garavito y Valenzuela 2007; Goundareva 2014). Otros estudios recientes utilizan una perspectiva diferente e involucran tanto la perífrasis como la forma sintética del futuro. Gozalo (2009) y Gudmestad y Geeslin (2011) señalan que los aprendientes de L2, de manera semejante a los hablantes nativos, favorecen el uso de la forma perifrástica en aquellos contextos que se relacionan con eventos cercanos al momento de habla. Estos autores logran, además, identificar siete factores lingüísticos significativos (presencia/ ausencia de un adverbio temporal, distancia temporal, tipo de cláusula, certeza o incertidumbre acerca de la ocurrencia del evento, contingencia, negación y persona/ número gramatical) para el uso de las dos formas en el proceso de la adquisición del español como L2. Kanwit y Solon (2013), por su parte, estudian las alternancias y posibles variaciones en el uso en programas de inmersión. Según estos autores, los aprendientes de español L2 usan con menor frecuencia la forma perifrástica; sin embargo, con el paso del tiempo, tienden a incrementar su uso, replicando, de esta manera, los patrones de uso que perciben de los hablantes nativos.

Desde la mirada al contexto de la enseñanza del español L2, algunos autores (Matte Bon 2007; Solís 2007) han señalado la falta de rigor y profundidad en los libros de texto y el salón de clases para presentar las diferencias gramaticales entre la perífrasis y la forma sintética de futuro. En efecto, los aprendientes terminan por considerar el rasgo de relevancia actual como el rasgo definitorio de la perífrasis *ir a + infinitivo*. Orozco y Thoms (2014), quienes analizan veinte libros de texto utilizados en el español L2 en universidades norteamericanas, afirman que estos materiales favorecen la forma morfológica frente a la perífrasis para expresar la temporalidad futura, de manera contraria a los datos arrojados por los diversos estudios sociolingüísticos entre los hablantes nativos del español. Gozalo (2009:6) agrega, además, que los manuales y otros materiales pedagógicos usados en el español L2 “ofrecen ninguna o pocas soluciones satisfactorias para explicar la alternancia entre las formas de futuro” y que sería importante insistir en el hecho de que el uso de uno u otro recurso conlleva una diferencia importante de significado.

De lo anterior se desprende que en los contextos de adquisición y enseñanza del español L2, la perífrasis *ir a + infinitivo* está fundamentalmente asociada al valor de futuro próximo y, en este sentido, se propone como un tiempo relacionado pero diferenciado de la forma sintética. En otras palabras, la perífrasis mantiene un valor único y, cuando se considera la forma morfológica, las dos estructuras se alternan para expresar el tiempo futuro y compiten entre sí. Los otros significados asociados a los diversos contextos en los cuales puede aparecer la perífrasis parecen desaparecer en la enseñanza del español L2. No se contemplan ni el contexto de producción del enunciado ni la actitud del enunciador ante tal situación.

La reflexión metalingüística y la perífrasis *ir a + infinitivo* en el contexto de la enseñanza del español como L2

Frente a la situación descrita en la sección anterior, la pregunta que surge inmediatamente es ¿cómo desarrollar este conocimiento de los diferentes significados asociados a la perífrasis *ir a + infinitivo* entre los aprendientes de español L2? Diversos estudios empíricos

(Bowles 2010; Ellis 2005; Leow 2000; Leow, Johnson y Záráte-Sandez 2011; Linck y Weiss 2011; Robinson 2007; Robinson, Mackey, Gass y Schmidt 2012; Rosa y Leow 2004; Truscott y Sharwood Smith 2011) muestran que la reflexión metalingüística, la posibilidad de los hablantes de explicar no solo la estructura, sino el funcionamiento de la lengua a través de la manipulación de la misma (Jessner 2006), juega un papel importante en la adquisición de una L2. Swain y Lapkin (1982) señalan que, en contextos de inmersión en la escuela, los aprendientes requieren prestar mayor atención a las características lingüísticas de la lengua y, en este sentido, Long y Robinson (1998) argumentan los beneficios de hacerlo a través de actividades iniciadas por el instructor o realizadas por los estudiantes con base en problemas asociados a la comprensión y la producción.

En efecto, se ha señalado que los aprendientes necesitan darse cuenta de ciertos patrones gramaticales para usarlos efectivamente (Ellis 2005; Mogashana, Case y Marshall 2012). Leow (2000) afirma que la reflexión metalingüística puede incidir en el reconocimiento y la producción de la morfología en español L2 e, igualmente, conducir a un uso más productivo de la L2 en los aprendientes a diferencia de aquellos que no la realizan. Según DeKeyser (2003), este conocimiento resulta benéfico para formar lo que se ha denominado conocimiento declarativo de la lengua que, en relación con la práctica en contextos comunicativos, puede resultar en el conocimiento instrumental de la misma, es decir, la posibilidad de que el aprendiente haga uso de su lengua de modo espontáneo (Anderson 1993; Hu 2011). Otros autores enfatizan la necesidad de tener en cuenta diferentes niveles de reflexión (*e.g., observar, reportar y comprender*) en el proceso de adquisición de L2 (Leow, Johnson y Záráte-Sandez 2011). De manera general, la reflexión sobre el conocimiento lingüístico permite a los aprendientes llegar a lo que Koda (2007:13) califica como “representación explícita” de la estructura lingüística que puede ser dividida en diversos planos de reflexión (sintáctica, fonológica, entre otros).

La perífrasis *ir a + infinitivo*, sus diversos usos y significados se presentan como excelentes candidatos para analizar la incidencia de la reflexión metalingüística en los aprendientes de español L2. Más aún, como se mencionó anteriormente, cuando existen pocos trabajos de investigación dedicados a su adquisición. La reflexión metalingüística

puede contribuir positivamente al proceso de adquisición de una L2 y, en el contexto de la enseñanza del español, puede ser una estrategia útil que permita no solo mejorar el conocimiento formal de la lengua, sino también, a largo plazo, contribuir a la autonomía de los aprendientes para analizar diversas estructuras gramaticales y sus significados. El presente estudio se centra precisamente en este tema. A continuación, se describe en detalle la metodología del trabajo.

Descripción del estudio

El objetivo general de este estudio es analizar la incidencia de una serie de tareas conducentes a la reflexión metalingüística en la adquisición de la perífrasis *ir a + infinitivo* por aprendientes de español L2. En particular, se busca responder las siguientes preguntas: 1) ¿contribuyen las tareas conducentes a la reflexión metalingüística a diferenciar las diversas funciones y valores contextuales de la perífrasis *ir a + infinitivo*? y 2) ¿contribuyen estas tareas asociadas a la perífrasis *ir a + infinitivo* a producir inferencias gramaticales aplicables a otras estructuras lingüísticas? En relación con la primera pregunta, se espera que los aprendientes de L2 que participen en las tareas conducentes a la reflexión metalingüística demuestren un rendimiento superior a aquellos que no las hacen. Con respecto al segundo interrogante, la investigación muestra que la reflexión metalingüística juega un papel fundamental en el análisis posterior de las diversas estructuras gramaticales de la L2 (e.g. Robinson 2007). En efecto, se anticipa que los aprendientes no tengan dificultad en el análisis del uso y posibles significados asociados a otra estructura gramatical en español. En este estudio se seleccionó *a + sintagma nominal* porque también se asocia a diversos significados y funciones que pueden ser altamente confusos. Es así como a los aprendientes de español L2 se les enseña sobre la *a personal* (A su lado, tiene *a la niña* que se cayó), el objeto directo (José ve *a la niña*), objeto indirecto (José le da el libro *a la niña*), la preposición (José está junto *a la niña*), pero no se les ofrece instrucción sobre sus diferencias y formas de reconocerlos frente a los dativos posesivos o de interés como “José le lavó el pelo *a la niña*” y “*A la niña* le gusta leer”, respectivamente.

Participantes

En este estudio participaron 62 sujetos distribuidos en tres grupos: un grupo de control y dos grupos experimentales. El grupo de control, formado por 15 hablantes nativos del español con formación universitaria, fue reclutado dentro y fuera de la universidad donde se realizó este estudio. Los dos grupos experimentales correspondían a 47 aprendientes de español L2 inscritos en cursos avanzados de gramática española (curso requisito para la carrera de español) en el contexto universitario estadounidense. En estos grupos, los aprendientes eran hablantes nativos del inglés sin conocimiento de otras lenguas extranjeras y su edad promedio correspondía a 22.6 con un rango entre los 19 y los 27 años de edad. El 88% de los aprendientes estudió español en un país de habla hispana con un tiempo de estadía promedio de tres meses. Los dos grupos experimentales (ExpRM (N= 24) y ExpNRM (N= 23)) no se asignaron al azar pues correspondían a las dos secciones diferentes del curso enseñado por la investigadora. Estos grupos recibieron instrucción sobre la gramática española a lo largo de quince semanas, pero con una diferencia entre ellos: al grupo ExpRM se le pidió y guió en la ejecución del Trabajo Práctico compuesto por tareas conducentes a la reflexión metalingüística sobre la perífrasis *ir a + infinitivo*, mientras que el otro grupo, ExpNRM, no recibió tal asignación.

Procedimiento

Para medir la incidencia de las tareas conducentes a la reflexión metalingüística, se optó por un diseño tipo *pretest-posttest* con el grupo de control y los dos grupos experimentales. Durante la segunda y decimocuarta semanas del semestre académico, los participantes completaron una prueba general de reconocimiento como se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1 – Ejemplos de la Prueba general de reconocimiento

Prueba General	Oraciones
Primera parte: Prueba de conocimiento metalingüístico	<p>Para las siguientes oraciones, diga si son gramaticales o agramaticales. Si, en su opinión, la oración es gramatical continúe con la oración que sigue. Si, por el contrario, considera que es agramatical, escriba la forma correcta de la oración y explique por qué es agramatical (Puede usar el inglés para dar la explicación, si desea. Si no sabe la razón continúe con la siguiente oración).</p> <p>1. Ramón y Martha asistió a la clase ayer.</p> <p>a. Gramatical b. Agramatical c. Forma correcta: _____ d. Explique el error: _____ _____.</p> <p>2. Debo escribir un ensayo para la clase de Cine Contemporáneo.</p> <p>a. Gramatical b. Agramatical c. Forma correcta: _____ d. Explique el error: _____ _____.</p>
Segunda parte: Prueba de competencia gramatical	<p>Para los siguientes ejemplos, escoja la interpretación más apropiada según el contexto.</p> <p>1. Usted y su mejor amiga hablan sobre un compañero que recientemente se inscribió en el equipo de fútbol de la universidad. Las dos comentan acerca de que él sea admitido de manera permanente en el equipo. Usted dice: –Vaya, pese a su esfuerzo no lo logra... Su amiga responde: –¡No vayas a decirle nada! El está muy entusiasmado. <i>En su respuesta...</i></p> <p>a. Su amiga está convencida de que el compañero entrará al equipo de manera permanente. b. Su amiga está de acuerdo con usted. c. Su amiga prefiere no hablar del asunto.</p> <p>2. Pepito acaba de graduarse y sus amigos han organizado una fiesta para celebrarlo. Ramón quiere que Rosa asista a la fiesta y la invita: Ramón: –¡Ven a la fiesta! Pepito quiere estar con sus mejores amigos. Rosa: –¡Voy a celebrar con todos ustedes! <i>En su respuesta...</i></p> <p>a. Rosa deja su respuesta en suspenso y no se sabe si asistirá a la fiesta o no. b. Rosa rechaza la invitación. c. Rosa asistirá a la fiesta.</p>

Esta prueba contenía dos partes: 1) una prueba de conocimiento metalingüístico en la que los aprendientes debían identificar oraciones agramaticales y ofrecer tanto la forma correcta como la explicación gramatical. Al cumplir con esta tarea, los participantes debían hacer uso de su conocimiento implícito para identificar una oración como gramatical o agramatical y de su conocimiento explícito al ofrecer la explicación sobre la agramaticalidad (Bialystok 1978; Han y Ellis 1998). Esta prueba permitiría establecer el conocimiento metalingüístico general de los participantes y la diferencia entre los grupos al comienzo y final del estudio. 2) Una prueba de competencia gramatical sobre los diferentes valores y significados de dos estructuras gramaticales: la perífrasis *ir a + infinitivo* y *a + sintagma nominal*. Esta prueba ayudaría a determinar de manera específica el conocimiento gramatical de los participantes sobre la perífrasis y sus significados y el impacto de las tareas conducentes a la reflexión metalingüística tanto para mejorar el conocimiento de tales significados como en el análisis de una nueva estructura gramatical que, en este estudio, consistió en *a + sintagma nominal* cuyos diversos significados y sus diferencias poco se explican en el salón de clase, como se señaló anteriormente. Los sujetos también contestaron una encuesta con preguntas sobre su historia de aprendizaje del español y conocimiento de otras lenguas.

Trabajo Práctico: Tareas conducentes a la reflexión metalingüística

Como se mencionó anteriormente, los dos grupos experimentales estaban inscritos en un curso avanzado de gramática española y, por ello, recibieron instrucción explícita sobre estos temas. La instrucción de ambos grupos fue idéntica en cuanto a la duración y al contenido excepto por el Trabajo Práctico (TP) que se realizó en uno de los grupos experimentales (ExpRM). Este TP tenía como objetivo general dar respuesta a la pregunta: ¿Tiene la perífrasis *ir a + infinitivo* el mismo significado en todos los contextos en que se usa? y consistía en realizar tareas conducentes a la reflexión metalingüística como la descripción, análisis y la clasificación de un *corpus* específico relacionado con la perífrasis. El *corpus* (ver Anexo) estaba formado por oraciones tomadas de cuentos, periódicos, revistas, anuncios, entre otros medios,

y se les pidió a los aprendientes completar análisis de tipo sintáctico y semántico para describir diferencias en la forma y los significados de la perífrasis *ir a + infinitivo*. Las tareas conducentes a la reflexión metalingüística estaban organizadas en cuatro fases principales. En primer lugar, se les pidió a los aprendientes describir el contexto en el cual aparecían los ejemplos del *corpus* ofreciendo detalles específicos acerca de las categorías y sus funciones. En segundo lugar, debían realizar pruebas de conmutación (cambio de la perífrasis por una forma más simple adecuada al contexto y conmutación estructural) y analizar aspectos como el tiempo y el aspecto verbal y tomar notas de sus resultados. En tercer lugar, los aprendientes debían clasificar el *corpus* según sus análisis, adicionar algunos ejemplos y, finalmente, consultar con algunos hablantes nativos acerca de tal clasificación y sus significados.

Los participantes de grupo experimental ExpRM se organizaron en pequeños subgrupos de tres estudiantes (para un total de 8 subgrupos), recibieron las instrucciones para el TP y empezaron a realizar las tareas conducentes a la reflexión metalingüística en la tercera semana, después de que se llevaran a cabo los *pretests*. Durante las diez semanas siguientes, la investigadora organizó sesiones de 20 minutos que se desarrollaron una vez por semana y al final de las horas regulares de la clase. En estas sesiones, los ocho subgrupos discutían sus propuestas de descripción, análisis y la clasificación del *corpus* que se iban realizando gradualmente durante el semestre. Cada sesión empezaba con una pregunta relacionada con la tarea conducente a la reflexión metalingüística asignada para el día (la descripción o el tipo de análisis que debían realizar los aprendientes); por ejemplo: ¿Qué elementos en común tienen los constituyentes de los diversos ejemplos del *corpus* donde aparece la perífrasis *ir a + infinitivo*? Luego, uno o dos grupos presentaban sus respuestas y justificaban sus explicaciones con muestras del *corpus*. Los demás aprendientes hacían preguntas, añadían información para complementar la respuesta o adicionaban ejemplos al *corpus* inicial. En algunos casos, la investigadora alentaba a los aprendientes a considerar ciertas categorías o centrar su atención en diferencias aspectuales. Cada sesión terminaba con una respuesta a la pregunta inicial que servía de conclusión del trabajo hecho o de repaso para la siguiente sesión.

Resultados

La primera parte de la prueba general, la prueba de conocimiento metalingüístico, estaba compuesta por 12 oraciones. Para el análisis de sus resultados, fue necesario considerar tres criterios: 1) la identificación de las oraciones gramaticales o agramaticales; 2) la corrección del error; y 3) la explicación ofrecida. Estos dos últimos son importantes pues permiten dar a conocer el conocimiento explícito que tienen los hablantes acerca de sus juicios gramaticales (Elder y Manwaring 2004). Con base en una adaptación de Han y Ellis (1998), se utilizó una escala con tres descriptores como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2 – Escala para evaluar las explicaciones metalingüísticas (Adaptado de Han y Ellis 1998:11-12)

Escala	Descripción
0	El aprendiente identifica la oración como agramatical, pero no puede explicar la razón o su explicación es incorrecta.
1	El aprendiente identifica la oración como agramatical, pero su explicación es imprecisa e incompleta.
2	El aprendiente identifica la oración como agramatical y su explicación es correcta y apropiada.

De la misma manera que Han y Ellis (1998), se incluyó un segundo evaluador para determinar la confiabilidad de esta escala. Este evaluador revisó aleatoriamente el 60% de las explicaciones metalingüísticas producidas por los 62 participantes del estudio. El coeficiente de confiabilidad de Alfa Cronbach¹ para los dos evaluadores fue .96. La puntuación total de esta prueba correspondía a 24 puntos (12 para cada sección de oraciones agramaticales y gramaticales).

1. El Alfa Cronbach es un coeficiente que sirve para estimar la fiabilidad de un instrumento de medida. Este evalúa qué tan seguro es que los elementos de las pruebas que se diseñan para medir el mismo constructo realmente lo hagan y asume que las explicaciones están altamente correlacionadas. Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los elementos analizados (George y Mallery 2003).

La segunda parte de la prueba general, prueba de competencia gramatical, contenía 29 oraciones en total: 12 asociadas con la perífrasis *ir a + infinitivo*, que permitirían dar una respuesta a la primera pregunta de investigación; 12 con la estructura *a + sintagma nominal*, que permitirían responder la segunda pregunta de investigación y 5 distractores. Por ser de elección múltiple, esta parte de la prueba general se evaluó utilizando el criterio simple de correcto (1 punto) o incorrecto (0 puntos). Esta prueba sumaba 24 puntos.

Dado el diseño *pretest-posttest*, era preciso determinar si los grupos diferían entre sí al iniciar el estudio y, para ello, se llevó a cabo un análisis múltiple de varianza (MANOVA²). No se detectaron diferencias significativas entre los dos grupos experimentales ni en la prueba conocimiento metalingüístico ni en la de competencia gramatical, $F(2, 44) = .082, p = .922$. Por consiguiente, puede afirmarse que los dos grupos empezaron el estudio con un nivel comparable de conocimiento metalingüístico y de la perífrasis *ir a + infinitivo* y *a + sintagma nominal*. Sin embargo, como era de esperarse, cuando estos grupos se compararon con el grupo de hablantes nativos hubo una diferencia significativa $F(4, 116) = 62.55, p < .000$. Para medir los patrones de incremento en las dos pruebas de evaluación, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA³) de medida repetida de dos factores. El factor intragrupal, el momento de evaluación, consta de dos niveles: *pretest* (prueba inicial) y *posttest* (prueba final). El factor intergrupalo, el grupo, consta de tres niveles: grupo de control (Control), grupo con tareas conducentes a la reflexión metalingüística (ExpRM) y grupo sin estas tareas (ExpNRM). El tratamiento de los resultados se efectuó mediante el paquete estadístico SPSS versión 19⁴.

2. El Análisis de la Varianza Multivariante (MANOVA) es una prueba que analiza la relación entre diferentes variables de respuesta y un conjunto común de predictores al mismo tiempo. Se trata de contrastar la significación de uno o más factores (variables independientes) para el conjunto de variables independientes (Camacho 1990).

3. El Análisis de la Varianza (ANOVA) es un método para comparar dos o más medias en diversas situaciones. El análisis con medidas repetidas sirve para estudiar el efecto de uno o más factores cuando al menos uno de ellos es un factor *intrasujetos*. Todos los niveles del factor se aplican a los mismos sujetos (Spiegel, Schiller y Srinivasan 2007)

4. El Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus iniciales en inglés) Versión 19 es un programa estadístico que permite el manejo de datos y el análisis estadístico de los mismos.

Ahora bien, al observar la Tabla 3 que presenta los promedios y los porcentajes correspondientes a los resultados de la prueba de conocimiento metalingüístico, cuyo puntaje máximo era de 24 puntos, es posible advertir que los puntajes del grupo de control son relativamente bajos y, al examinar los resultados individuales, se encontraron dificultades con las oraciones agramaticales. Tales problemas estaban relacionados con las explicaciones gramaticales ofrecidas, pues, en la mayoría de los casos, éstas eran imprecisas o no explicaban correctamente el error. Por otra parte, los resultados en los grupos experimentales variaron.

Tabla 3 – Datos de la Prueba general (Primera parte): Prueba conocimiento metalingüístico

Grupo	Pretest			Posttest		
	Media	DS	%Correcto	Media	DS	%Correcto
Control	1.4	0.08	74.4%	1.5	0.08	75.8%
ExpRM	0.6	0.17	32.8%	1.4	0.18	70.1%
ExpNRM	0.6	0.18	33.9%	0.9	0.21	45.7%

Como se puede apreciar, los resultados del grupo que realizó las tareas conducentes a la reflexión metalingüística mejoraron en comparación con el otro grupo experimental. Los resultados del ANOVA de medidas repetidas ratifican los resultados descriptivos: el factor *Pretest/Posttest* es significativo ($F(1,59) = 126.15, p < .000$) así como el factor grupo ($F(2,59) = 51.90, p < .000$). Como era de esperarse, existe una interacción entre los dos factores ($F(2,59) = 141.61, p < .000$), resultado este que señala que no todos los grupos experimentaron el mismo nivel de avance entre el *pretest* y el *posttest*. Para dar cuenta en detalle de esta interacción, se realizó un contraste *post hoc* de Bonferroni⁵ que indicó que el grupo de hablantes nativos tuvo un rendimiento mínimo pero significativo en comparación con los otros grupos ($p < .000$) y, entre estos últimos, el resultado es mejor

5. El contraste de Bonferroni permite controlar el nivel de confianza simultáneo para un conjunto completo de intervalos de confianza. Este contraste ajusta el nivel de confianza de cada intervalo individual, de modo que el nivel de confianza simultáneo resultante sea igual al valor que especifique (Lizasoain, Luis y Luis Joaristi 2003).

entre aquellos que hicieron las tareas conducentes a la reflexión metalingüística ($p < .000$). Estos datos revelan que las tareas realizadas en la forma del TP produjeron un cambio positivo en el conocimiento metalingüístico de los aprendientes.

La Tabla 4 presenta los promedios de los tres grupos en el *pretest* y *posttest*, así como los porcentajes correspondientes a la segunda parte de la prueba general, la prueba de competencia gramatical sobre los diferentes valores y significados de la perífrasis *ir a + infinitivo* y *a + sintagma nominal*.

Tabla 4 – Datos de la Prueba general (Segunda parte): Prueba de competencia gramatical

Grupo	Pretest			Posttest		
	Media	DS	%Correcto	Media	DS	%Correcto
Control	0.98	0.02	98.6%	0.98	0.01	98.9%
ExpRM	0.31	0.16	31.9%	0.67	0.13	67.4%
ExpNRM	0.32	0.13	32.2%	0.50	0.14	50.6%

Como se mencionó anteriormente, el puntaje máximo para esta prueba era de 24 puntos y, como bien puede apreciarse en la Tabla 4, los puntajes de la prueba inicial son más bajos que la primera parte, pero la diferencia no es substancial. Sin embargo, en la prueba final la diferencia es mucho más notoria. Para medir la incidencia de las tareas, se corrió una ANOVA de medidas repetidas que indican un efecto *pretest/posttest* ($F(1,59) = 125.44, p < .000$) y de grupo ($F(2,59) = 38.60, p < .000$). Además, se encontró una interacción significativa entre los factores ($F(2,59) = 133.43, p < .000$) y al precisar este resultado utilizando un contraste *post hoc* de Bonferroni, fue posible observar que los dos grupos experimentales lograron un mayor rendimiento que el grupo de control ($p < .000$) y hubo una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo que realizó el TP y el que no lo desarrolló ($p = .031$).

Al examinar con mayor detalle estos últimos resultados, es decir, discriminando por el tipo de estructura gramatical, se obtienen las cifras que se exhiben en la Tabla 5.

Tabla 5 – Datos de la Prueba general (Segunda parte): Diferencias entre los resultados de *Ir a + infinitivo* y *A + sintagma nominal*.

Grupo	Ir a + infinitivo					
	Pretest			Posttest		
	Media	DS	%Correcto	Media	DS	%Correcto
Control	1.00	0.00	100.0%	1.00	0.00	100.0%
ExpRM	0.31	0.16	30.9%	0.79	0.11	79.1%
ExpNRM	0.32	0.14	32.2%	0.57	0.16	56.9%
Grupo	A + sintagma nominal					
	Pretest			Posttest		
	Media	DS	%Correcto	Media	DS	%Correcto
Control	0.97	0.05	97.2%	0.97	0.03	97.8%
ExpRM	0.33	0.20	33.0%	0.56	0.28	56.6%
ExpNRM	0.32	0.17	32.2%	0.43	0.17	43.8%

Como se puede apreciar, las tareas conducentes a la reflexión metalingüística logran un efecto positivo en el grupo experimental. No solo mejoran su reconocimiento de los diferentes significados de la perífrasis *ir a + infinitivo*, sino que además tienen un incremento importante en el reconocimiento de una estructura diferente como *a + sintagma nominal* que puede ocasionar dificultades para los aprendientes, pues sus funciones y significados pueden variar según el contexto en el que se encuentren. Al efectuar la ANOVA de medidas repetidas considerando solamente los resultados relacionados con la perífrasis *ir a + infinitivo*, se encontró un efecto *pretest/posttest* ($F(1,59) = 250.51, p < .000$) y de grupo ($F(2,59) = 78.55, p < .000$). Además, se encontró una interacción significativa entre los factores ($F(2,59) = 119.31, p < .000$) y al precisar este resultado con un contraste *post hoc* de Bonferroni, se observó que los dos grupos experimentales lograron un mayor rendimiento que el grupo de control ($p < .000$) y hubo también una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo expuesto a la reflexión metalingüística y el que no la tuvo ($p < .006$). Por otra parte, al considerar los resultados *pre* y *posttest* de la estructura gramatical *a + sintagma nominal*, la ANOVA de medidas repetidas arrojó un efecto *pretest/posttest* ($F(1,59) = 18.90, p < .000$) y de grupo ($F(2,59) = 5.62, p < .006$). Se encontró, además, una interacción significativa entre los factores ($F(2,59) = 78.59, p < .000$). Sin embargo, al especificar este

resultado utilizando un contraste *post hoc* de Bonferroni, pese a que los dos grupos experimentales lograron un mayor rendimiento que el grupo de control ($p < .000$), no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo que realizó las tareas y el que no las desarrolló ($p = .400$). Es relevante, además, anotar que aunque las desviaciones estándares varían más en la prueba de *a + sintagma nominal* que en las otras pruebas, en general, la variación dentro de los grupos es bastante uniforme. Esto contribuye en buena medida a la generalización a partir de estos datos.

Discusión

Este estudio se realizó con el objetivo de analizar la incidencia de una serie de tareas conducentes a la reflexión metalingüística en la adquisición de los diferentes valores y significados de la estructura gramatical *ir a + infinitivo*. Se crearon una serie de ejercicios, agrupados en un TP, que permitieron a los aprendientes describir, analizar y clasificar un *corpus* relacionado con la perífrasis para, finalmente, verificar los significados propuestos con hablantes nativos del español. Como estudiantes de un curso de gramática avanzada, los dos grupos experimentales estuvieron expuestos a los mismos contenidos; sin embargo, solamente uno de los grupos realizó el TP. Los resultados obtenidos permitieron ver hasta qué punto las tareas conducentes a la reflexión metalingüística son eficaces para mejorar el aprendizaje del español L2. La utilización de dos pruebas de evaluación (de conocimiento metalingüístico y competencia gramatical) proporcionaron una perspectiva más completa del conocimiento logrado por los participantes al finalizar este estudio.

Si se considera la primera pregunta de investigación, los resultados corroboran los beneficios de las tareas conducentes a la reflexión metalingüística para este grupo de aprendientes. En efecto, pese a tener resultados semejantes al comienzo del estudio tanto en la prueba de conocimiento metalingüístico como en la de competencia gramatical, el grupo expuesto a tales tareas obtuvo promedios más altos en ambas pruebas después de realizar el TP. Dado que las diferencias con el otro grupo fueron estadísticamente significativas, es posible afirmar que estas tareas son decisivas en los resultados. Este hallazgo

confirma estudios anteriores que señalan que los aprendientes pueden beneficiarse de la reflexión enfocada en la lengua (Ellis 2002; Lyster 2004) y que las explicaciones gramaticales explícitas presentan ventajas para los aprendientes (Alanen 1995; De Graaf 1997; Rosa y Leow 2004; Xu y Lyster 2014).

Desde el punto de vista de la enseñanza de L2, parece importante abrir espacios para que los aprendientes puedan intercambiar ideas acerca de sus reflexiones sobre la L2. Más que proporcionar la información metalingüística o enseñar programáticamente elementos gramaticales aislados, el instructor puede provocar a los aprendientes para que generen la reflexión en el aula a partir del trabajo colaborativo y la solución de problemas específicos. Esto parece favorecer la participación activa del aprendiente y contribuir al proceso de formación de hipótesis y evaluación que puede ser extendido a otros contextos de la L2. Tal y como lo afirman Rosa y Leow (2004), las condiciones explícitas pueden generar niveles altos de conciencia metalingüística que conducen a niveles más altos de desarrollo lingüístico porque les permite a los aprendientes reestructurar e integrar el conocimiento lingüístico de su L2. En este estudio, el trabajo directo con un *corpus* específico, su descripción, análisis, formación y verificación de hipótesis sobre sus significados, es decir, tareas conducentes a la reflexión metalingüística, se manifestaron como una herramienta útil para el desarrollo del conocimiento lingüístico en la L2.

En relación con la segunda pregunta de investigación, se puede afirmar que, pese a no existir mayores diferencias entre los dos grupos experimentales en la prueba *pretest*, estas se presentan de manera importante en los resultados de la prueba *posttest*. Sin embargo, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos experimentales en la prueba relacionada con la estructura *a + sintagma nominal*. Este resultado permite afirmar que los aprendientes pudieron producir inferencias gramaticales aplicables a otras estructuras lingüísticas, pero no como resultado directo de las tareas conducentes a la reflexión metalingüística. Aunque este análisis no resultó en una diferencia significativa entre los dos grupos, los porcentajes de aciertos en la prueba de competencia gramatical (56.6% vs. 43.8%) hacen posible asegurar que generar la reflexión metalingüística puede producir algunos beneficios en el análisis de otras estructuras difíciles para los

aprendientes del español L2. A diferencia de los resultados obtenidos con la perífrasis, es conveniente señalar que los resultados en la prueba de *a + sintagma nominal* manifiestan mayores diferencias individuales (ver Tabla 5). En otras palabras, algunos aprendientes lograron mayores avances que otros y, en este sentido, es importante tener en cuenta que los factores individuales, difíciles de controlar completamente en un estudio como el presente, pudieron haber intervenido.

Es posible afirmar que las tareas conducentes a la reflexión metalingüística juegan un papel importante en la adquisición de una L2 en los contextos de instrucción. Estos hallazgos son consistentes con el acervo investigativo que señala los beneficios de la reflexión sobre el conocimiento lingüístico en la L2. En particular, con aquellos que enfatizan la reflexión generada por los aprendientes, pues éstos pueden manipular *corpus* que les permiten hacer uso de estrategias metacognitivas (clasificación, distribución, análisis, etc.) y, además, tener acceso a significados lingüísticos que no se presentan necesariamente en el salón de clases. Con base en estos resultados, es posible observar que algunos significados asociados a la adquisición de una L2 son sensibles al contexto y las tareas en las cuales se presentan. Adicionalmente, aunque la evidencia es restringida, es posible admitir que las tareas conducentes a la reflexión metalingüística pueden contribuir a que los aprendientes amplíen el uso de estas estrategias a otras formas lingüísticas.

Aplicaciones pedagógicas

Los resultados presentados en este estudio muestran que las tareas conducentes a la reflexión metalingüística en contextos de instrucción avanzada del español L2 son efectivas para que los aprendientes adquieran y diferencien los significados de la perífrasis *ir a + infinitivo*, a los cuales no tienen acceso regularmente en tales contextos. Esto indica la necesidad de incorporar actividades centradas en la lengua en los contextos de instrucción y como parte de un programa de adquisición del español L2.

Desde el punto de vista pedagógico, este tipo de tareas favorece la interacción centrada en los estudiantes y les permite convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje. La posibilidad de trabajar con un

corpus específico, describirlo, clasificarlo, analizarlo, proponer hipótesis y constatarlas puede resultar en un elemento clave para la autonomía de los aprendientes porque se les ofrece la oportunidad de trabajar colaborativamente para identificar similitudes y diferencias entre la L1 y la L2 antes que ser receptores individuales y pasivos. Igualmente, los aprendientes tienen la opción de valorar las contribuciones de sus compañeros y negociar las hipótesis más coherentes. Durante la realización de esta investigación, fue posible observar el énfasis de los aprendientes en el trabajo cooperativo para responder los interrogantes en cuestión. En efecto, los diversos estilos de aprendizaje se manifestaron como una herramienta para la construcción de las hipótesis de trabajo y, en muchos casos, los aprendientes comentaron como aprendían unos de otros. La docente sirvió, a su vez, de guía y estímulo en este proceso. Aunque inicialmente los aprendientes esperaban recibir la respuesta correcta, en el transcurso del semestre se habituaron a usar sus propios recursos y otras fuentes de información.

La observación y la inducción fueron fundamentales para descubrir significados posibles en el *corpus* inicial. En este estudio se planteó una pregunta general para el TP (¿Tiene la perífrasis *ir a + infinitivo* el mismo significado en todos los contextos en que se usa?) y varias preguntas específicas que se iban respondiendo a medida que avanzaba el semestre y los participantes realizaban los análisis requeridos del *corpus*, conducentes a la reflexión metalingüística (¿Permanece invariable el verbo *ir* en los diferentes contextos?, ¿Al reemplazar la forma sintética del futuro se mantiene el mismo significado en la oración?, etc.). Este acercamiento permitió a los aprendientes interactuar con el *corpus* y elaborar hipótesis de trabajo que, luego, debían justificar y confrontar con los hablantes nativos. En otras palabras, desarrollaron estrategias para analizar el *input* al que están expuestos y construir sus significados.

Asimismo, en su afán por ofrecer el mejor argumento, los aprendientes usaron tanto la L1 como la L2 y, progresivamente, volvían a la L2 hacia el final de la discusión, al elaborar la conclusión respectiva. Por último, es importante señalar que uno de los momentos relevantes se dio con la consulta a los hablantes nativos, pues aspectos como la variación dialectal en el uso de la perífrasis se hicieron evidentes para los aprendientes.

Conclusiones

Diversos factores pueden contribuir al conocimiento de una L2 en contextos de instrucción. En este estudio se mostraron las ventajas de desarrollar tareas conducentes a la reflexión metalingüística para lograr la adquisición de significados y usos de la perífrasis *ir a + infinitivo*. A partir de un trabajo colaborativo y más participativo, por parte de los aprendientes, y un rol facilitador, por parte de la docente, tales tareas contribuyeron a mejorar y refinar el conocimiento de los aprendientes sobre significados y usos de la perífrasis, generalmente inaccesibles en el contexto de instrucción, y a desarrollar herramientas que les permitieron analizar otras estructuras gramaticales. De la misma manera, la solución de problemas lingüísticos específicos estimuló la comunicación significativa entre los aprendientes, su ayuda mutua y el uso de sus diversos estilos de aprendizaje en la adquisición del español como L2. Para futuras investigaciones, sin embargo, sería interesante explorar la contribución de estas tareas conducentes a la reflexión metalingüística a la proficiencia general de los aprendientes en la L2.

Recibido em novembro de 2015
Aprovado em novembro de 2016
E-mail: jsnaranjo@amherst.edu

Referencias bibliográficas

- ALANEN, Riika. 1995. Input Enhancement and Rule Presentation in Second Language Acquisition. En Richard Schmidt. Ed. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- ANDERSON, John. 1993. *Rules of the Mind*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BOWLES, Melissa A. 2010. *The think-aloud controversy in second language research*. New York, NY: Routledge.
- BRAVO, Ana. 2007. *La perífrasis "Ir a + infinitive" en el sistema temporal y aspectual del español*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- BRUHN DE GARAVITO, Joyce y Elena Valenzuela. 2007. Interpretive Deficit? Evidence from the Future Tense in L2 Spanish. En José Camacho, Nydia Flores-Ferrán, Liliana Sánchez, Viviane Déprez y María

- Cabrera. Eds. *Romance Linguistics. Selected Papers from the 26th Symposium on Romance Linguistics (LSRL)*. Amsterdam: John Benjamins.
- BIALYSTOK, Ellen. 1978. A theoretical model of second language learning, *Language Learning*, 28 (1): 69-83.
- CAMACHO, Juan. 1990. Interpretación de MANOVA: análisis de la importancia de las variables dependientes. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 1: 107-120.
- CARRASCO, Ángeles. 1998. *La correlación de tiempos en español*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- CARTAGENA, Nelson. 1999. Los tiempos compuestos. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Eds. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- COSERIU, Eugenio. 1996. *El Sistema Verbal Románico, Compilación y Redacción de Hansbert Bertsch*. Madrid: Siglo XXI.
- DE GRAAF, Rick. 1997. The Esperanto Experiment: Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 249-297.
- DEKEYSER, Robert. 2003. Implicit and Explicit Learning. En Catherine Doughty y Michael Long. Eds. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- ELDER, Warren y Diane Manwaring. 2004. The Relationship Between Metalinguistic Knowledge and Learning Outcomes Among Undergraduate Students of Chinese. *Language Awareness*, 13 (3): 145-162.
- ELLIS, Nick. 2005. Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27: 141-172.
- ELLIS, Rod. 2002. Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2): 223-226.
- GARCÍA-FERNÁNDEZ, Luis. 2000. *La gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor.
- _____. 2006. *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos.
- GEORGE, Darren y Paul Mallery. 2003. *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.a ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- GOUNDAREVA, Irina. 2014 Spanish future of probability: teaching and learning. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos* 3.2. Artículo 1.

- GOZALO, Paula. 2009. La alternancia entre el futuro morfológico y la perífrasis *ir a + infinitivo* en la enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera. *Signos ELE*: 3.
- GUDMESTAD, Aarnes y Kimberly Geeslin. 2011. Assessing the Use of Multiple Forms in Variable Contexts: The Relationship Between Linguistic Factors and Future-Time Reference in Spanish. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 4: 3-34.
- HAN, Youngju y ELLIS, Rod. 1998. Implicit Knowledge, Explicit Knowledge and General Language Proficiency. *Language Teaching Research*, 2 (1): 1-23.
- HU, Guangwei. 2011. Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners. *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39: 63-77.
- JESSNER, Ulrike 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- KANWIT, Matthew y Megan Solon. 2013. Acquiring Variation in Future-Time Expression Abroad in Valencia, Spain and Mérida, Mexico. En Jennifer Cabrelli, Gillian Lord, Ana de Prada y Jessi Aaron. Eds. *Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- KODA, Keiko. 2007. Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57 (1): 1-44.
- LEE, James. 2002. The Incidental Acquisition of Spanish. Future Tense Morphology Through Reading in a Second Language. *Studies in Second Language Acquisition*, 24: 55-80.
- LEOW, Ronald. 2000. A Study of the Role of Awareness in Foreign Language Behavior: Aware Versus Unaware Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 557-584.
- LEOW, Ronald, Ellen Johnson y Germán Záráte-Sandez. 2011. Getting a Grip on the Slippery Construct of Awareness: Toward a Finer-Grained Methodological Perspective. En Cristina Sanz y Ronald Leow. Eds. *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- LINCK, Jared A. y WEISS, Daniel J. 2011. Working memory predicts the acquisition of explicit L2 knowledge. En Cristina Sanz & Ronald P. Leow (Eds.), *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press.

- LIZASOAIN, Luis y Luis Joaristi. 2003. *Gestión y análisis de datos con SPSS. Versión 11*. Thomson: Madrid.
- LONG, Michael y Peter Robinson. 1998. Focus on Form: Theory, Research, and Practice. En Catherine Doughty y Jessica Williams. Eds. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* Cambridge: Cambridge University Press.
- LYSTER, Roy. 2004. Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (3): 399-432.
- MATTE BON, Francisco. 2007. Maneras de hablar del futuro en español: del sistema codificado a las interpretaciones contextuales. *MarcoELE Revista de didáctica ELE*: 5.
- MOGASHANA, D.; CASE, J. y MARSHALL, D. 2012. What do student learning inventories really measure? A critical analysis of students' responses to the approaches to learning and studying inventory. *Studies in Higher Education*, 37 (7): 783-792.
- OLBERTZ, Hella. 1998. *Verbal Periphrasis in a Functional Grammar of Spanish*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- OROZCO, Rafael y Joshua J. Thoms. 2014. The Future Tense in Spanish L2 Textbooks. *Spanish in Context* 11 (1): 27-49.
- PITLOUN, Petr. 2005. La perífrasis *ir a + infinitivo* y la expresión de la posterioridad en el habla culta de Costa Rica. *Filología y Lingüística*, XXXI (1): 233-250.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. 2 Vols. Madrid: Espasa Libros.
- RENOU, Janet. 2001. An Examination of the Relationship Between Metalinguistic Awareness and Second Language Proficiency of Adult Learners of French. *Language Awareness*, 10: 248-267.
- ROBINSON, Peter. 2007. Attention and Awareness. En Jasone Cenoz y Nancy Hornberger. Eds. *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 6. New York: Springer.
- ROBINSON, Peter, Alison Mackey, Susan Gass y Richard Schmidt. 2012. Attention and Awareness in Second Language Acquisition. En Susan Gass y Alison Mackey. Eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- ROSA, Elena y Ronald Leow. 2004. Awareness, Different Learning Conditions, and Second Language Development. *Applied Psycholinguistics*, 25: 269-292.
- ROSSOMONDO, Amy. 2007. The Role of Lexical Temporal Indicators and Text Interaction Format in the Incidental Acquisition of the Spanish Future Tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 29: 39-66.

- SOLÍS, Inmaculada. 2007. Tipos de reflexión metalingüística y competencia gramatical en E/LE: estudio práctico sobre la perífrasis IR A +infinitivo. *RedELE Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*: 11.
- SPIEGEL, Murray; SCHILLER, John y Alu Srinivasan. 2007. *Probabilidad y Estadística*. México D.F.: McGraw-Hill.
- STORCH, Neomy. 2001. Comparing ESL Learners' Attention to Grammar on Three Different Collaborative Tasks. *RELC Journal*, 32: 104–124.
- SWAIN, Merrill. 1995. Three Functions of Output in Second Language Learning. En Guy Cook y Barbara Seidlhofer. Eds. *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, Merrill y Sharon Lapkin. 1982. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- TRUSCOTT, John y SHARWOOD SMITH, Michael. 2011. Input, intake, and consciousness: The quest for a theoretical foundation. *Studies in Second Language Acquisition*, 33: 497–528.
- XU, Hainu y Lyster, Roy. 2014. Differential effects of explicit form-focused instruction on morphosyntactic development. *Language Awareness*, 23 (1–2): 107–122.

Anexo

Corpus

1. Van a comprar el apartamento pronto
2. ¿Vas a venir a casa?
3. Un día de estos va a cometer un error y le diré “te lo dije”
4. Irá a pasear al campo.
5. Le dije que íbamos a ir al campo.
6. Me siento mal. Creo que voy a desmayarme.
7. Iba a barrer el patio pero sonó el teléfono.
8. No vayas a salir al jardín. Tienes que estar muy “arregladito” para cuando lleguen los abuelos.
9. ¿Puede alguien apagar la luz? Justo iba a apagarla en este momento.
10. Fue a levantarse cuando sintió un dolor en la espalda.
11. Ellos van a hacer la tarea.
12. ¡Estos niños son unos maleducados! Miran donde fueron a poner los pies.
13. Fui a agarrar la pelota cuando apareció el perro y me mordió.
14. ¡Vamos a terminar el arreglo!
15. No fui a trabajar a la oficina. Trabajé en casa.
16. No creyeron que fuera a llover.
17. ¡Ten cuidado! No vayas a caerte.
18. Ve a decírselo a su casa.
19. Habían ido a comer a casa de María.
20. No creo que haya ido a caminar a la calle.
21. He ido a bailar al club.