

Instrucción de procesamiento como una alternativa para la enseñanza de estructuras gramaticales en lenguas extranjeras^{1,2}

Luis Humberto Rodríguez-Silva³, Silvia Rodríguez-Narciso⁴, &
Lorena Paulina Velázquez-Macías⁵,

Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, Mexico

Resumen

En los últimos 15 años, la investigación en el área de la enseñanza de la gramática en una lengua extranjera bajo un enfoque inductivo, ha incrementado gradualmente en relación con la que se realiza sobre el enfoque deductivo o tradicional, así como de la que incluye ambos enfoques de enseñanza (Goo et al., 2015; Spada & Tomita, 2010). El propósito de la presente investigación es constatar la eficiencia del modelo de Instrucción de Procesamiento (PI) de VanPatten (1996), el cual incluye tanto el enfoque deductivo como el inductivo para la enseñanza de cláusulas relativas en inglés. Esta investigación, de corte comparativo y descriptivo, se realizó en modalidad virtual debido a la pandemia del Covid-19, se administró una serie de tests para conocer el desempeño de los estudiantes con relación al aprendizaje de la estructura de cláusulas relativas, a través del modelo de PI. Para ello, se obtuvo la participación de tres grupos de alumnos con experiencias diferentes en cuanto a los años que han estado estudiando el idioma inglés: un grupo de alumnos con menor experiencia (grupo de intervención), un grupo con más experiencia y un grupo con la mayor experiencia. Estos dos últimos grupos se clasificaron como grupos de comparación. El análisis estadístico de los resultados recuperados demuestra una diferencia significativa sobre el desempeño de los alumnos del grupo de intervención en el post-test, el cual fue administrado después de la intervención con el modelo de PI. Se observa, además, que los grupos de comparación tuvieron un desempeño muy similar entre ellos durante el post-test y un mejor desempeño en cuanto al grupo de intervención, lo cual permite sugerir que el modelo de VanPatten resulta eficaz en la enseñanza de estructuras gramaticales específicas (como las cláusulas relativas) en el idioma inglés.

Abstract

In the past 15 years, research on the teaching of grammar of a foreign language employing an inductive approach has gradually increased, compared to the deductive or traditional approach. There are studies that include both approaches. The purpose of this study is to verify the efficiency of VanPatten's (1996) Processing Instruction (PI) model, which contains both approaches, in comparison to the traditional teaching model of the English relative clauses. This comparative-descriptive study was conducted online due to the Covid-19 pandemic, where a series of tests was administered to find out the performance of English language learners on relative clauses using the PI model. In order to do this, three groups of students were recruited: one less experienced in the learning of the English language group (intervention group), one more experienced group, and one with the greatest experience. The last two groups were classified as comparative groups. The statistical analysis of the results in the less experienced group shows a significant difference on the post-test after the PI intervention. The results from the comparative groups indicate that these groups performed similarly on the post-test, and they did better than the intervention group. Through the present study, which has been based on VanPatten's model, and includes both teaching approaches, it can be suggested that this model is an effective approach in the teaching of relative clauses of a foreign language.

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha evolucionado a través de los años. Iniciando con el Método de Traducción de la Gramática (*Grammar Translation Method*), con el paso del tiempo se han creado y adaptado enfoques enclíticos y comunicativos (Lightbown & Spada, 1999; Richards & Rodgers, 1986), que incluyen modelos de enseñanza de las estructuras gramaticales del idioma de forma deductiva, inductiva o de ambas.

Mallia (2014) define la enseñanza deductiva como el uso de la información metalingüística presentada de manera explícita por el docente a los estudiantes al inicio de la clase, mientras que la enseñanza inductiva parte de lo específico a lo general y provee a los aprendices una mayor responsabilidad de su propio

¹ Processing Instruction as an Alternative for Teaching Grammatical Structures in Foreign languages

² This is a refereed article. Received: 23 September, 2022. Accepted: 11 March, 2023. Published: 23 July, 2024.

³ lhrodri@gmail.com, 0000-0003-4923-3676, Correspondent

⁴ srodriqn@correo.uaa.mx, 0000-0001-5429-5914

⁵ lp_velazquez@outlook.com, 0000-0001-5203-6644

aprendizaje. Para el enfoque deductivo, el autor describe un escenario en el que los maestros ofrecen a los aprendices las estructuras gramaticales, desde cómo se forman, hasta ejercicios para que las practiquen; por su parte, para el enfoque inductivo, los maestros proporcionan a los aprendices ejercicios específicos que contienen la o las estructuras gramaticales que se van a estudiar en la clase. Argumenta, además, que en el enfoque inductivo los aprendices “descubren, con la orientación del maestro o la maestra, la lengua meta e infieren las reglas gramaticales” (p. 222). Con esta idea, se puede argumentar que son pocos los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras que contienen los dos tipos de instrucción; es decir, la enseñanza o enfoque deductivo y el inductivo. Un ejemplo de un modelo de enseñanza que incluye los dos tipos de enfoques es la versión débil (*weak versión*) del enfoque comunicativo. En esta versión, los maestros emplean ambos enfoques de enseñanza: deductiva e inductiva, tomando en cuenta el grado de dificultad de la estructura gramatical por enseñar, el nivel de dominio del idioma de los alumnos, así como los materiales disponibles para la clase.

El modelo de Instrucción de Procesamiento (PI) empleado en el presente estudio incluye tanto el enfoque deductivo o tradicional, como el inductivo para la enseñanza de estructuras gramaticales específicas. VanPatten (1996) desarrolló una teoría metodológica sobre cómo enseñar la gramática de un idioma extranjero con la idea central de alterar la información lingüística que reciben los aprendices (*input*), para la obtención de una buena selección de información (*intake* – toma de datos), con el objetivo de que los aprendices puedan lograr una conexión eficiente del significado y la forma de las estructuras gramaticales de la lengua meta; visto de otro modo, que los aprendices obtengan un aprendizaje explícito e implícito de estructuras gramaticales del idioma meta (R. Ellis, 2005; N. C. Ellis, 2011). Este modelo, plantea el logro de un aprendizaje más eficiente de una lengua extranjera, al desarrollar procesos cognitivos óptimos empleando estrategias de procesamiento efectivas para la interiorización de estructuras gramaticales. Diversos estudios que han seguido este modelo de intervención lingüística han presentado resultados favorables (Benati, 2001, 2005; Fernández, 2008; Lee, 2019; VanPatten & Cadierno, 1993), al igual que en contra (Erlam, 2003). A pesar de que Erlam concluye en los ocho estudios revisados que “existe evidencia que sugiere que la instrucción basada en input no es superior a la instrucción basada en output” (p. 565), son más los estudios que han demostrado la eficacia del modelo PI, en comparación con otros modelos de instrucción (Benati, 2017), en particular, sobre la enseñanza tradicional de la gramática.

El modelo de intervención de VanPatten (1996) es muy explícito en el tipo de intervención y en los principios que se deben seguir durante la enseñanza de las estructuras gramaticales del idioma. Los principios del modelo de PI (Lee & VanPatten, 2003; VanPatten, 1996) especifican que se hace entrega a los alumnos de un documento que contiene (1) información explícita de la estructura gramatical que se estudia, (2) un recordatorio explícito de las estrategias para la solución de problemáticas en el procesamiento de la estructura gramatical, por parte de los aprendices, y (3) actividades de información estructurada. Este último principio incluye actividades referenciales y afectivas, las cuales se pueden interpretar como actividades para aprender de manera explícita (actividades referenciales) e implícita (actividades afectivas).

Después de la explicación del documento que contiene la información explícita y las estrategias adecuadas a utilizar, los aprendices ejecutan las actividades de información estructurada. Para efectuar estas actividades, se siguen las directrices de VanPatten (1996), las cuales no incluyen actividades de escritura o habla para los alumnos. Dichas directrices se pueden resumir en los siguientes puntos: (1) enseñar un elemento a la vez, (2) enfocarse en el significado, (3) solicitar a los aprendices hacer alguna actividad con el input proporcionado, (4) conocer las estrategias de procesamiento psicolingüísticas, (5) pasar de las oraciones al discurso conectado y (6) el maestro o la maestra usa input oral y escrito.

Un estudio relativamente reciente que utilizó dicho modelo fue el trabajo de Alsadi (2013). Allí se presentó evidencia acerca de los efectos que tiene PI en el aprendizaje de la estructura gramatical correspondiente a las cláusulas relativas del inglés, por parte de estudiantes sirios. Además, la autora diseñó sus propios instrumentos de PI porque, en ese momento, no había alguno disponible en la literatura sobre esta estructura gramatical. Los resultados de su estudio mostraron un bajo desempeño del grupo experimental en el pre-test y un desempeño superior en el post-test.

Otro estudio basado en el modelo de PI es el de Lee (2019), quien comparó el desempeño de dos grupos de aprendices nativos del idioma inglés, en cuanto al aprendizaje de la voz pasiva en español. Uno de los grupos fue considerado como de menor experiencia en el dominio del español, como lengua extranjera, y el otro grupo como de mayor experiencia. El grupo de menor experiencia se clasificó como el grupo de

intervención; los alumnos cursaban el tercer y cuarto semestre de español intermedio en una universidad pública en Australia, mientras que los del grupo de mayor experiencia cursaban el sexto semestre de español avanzado en la misma universidad. Para conocer el desempeño de los grupos al inicio del estudio, se administró un pre-test sobre la estructura gramatical estudiada y, posteriormente, un post-test que da a conocer el desempeño final al estudio. Los resultados del pre-test de ambos grupos indicaron que el grupo de mayor experiencia tenía un mayor dominio de las estructuras gramaticales en la voz pasiva del español. En cambio, cuando se analizaron y compararon los resultados obtenidos en el post-test, el grupo de intervención demostró un mayor dominio de las estructuras gramaticales del español que fueron estudiadas. La presente investigación se orientó en este diseño de investigación e incluyó dos grupos con mayor experiencia en el dominio del idioma inglés.

Relevancia del estudio

Dentro de la revisión bibliográfica del tema de investigación, es importante destacar que en México no se han encontrado estudios que incluyan el modelo de intervención (PI) de VanPatten (VanPatten, 2002; 1996; VanPatten & Cadierno, 1993), en relación con la estructura gramatical de las cláusulas relativas en inglés. Esta es una brecha de investigación que este estudio cubrió. Asimismo, al igual que en el estudio de Lee (2019), la presente investigación incluyó dos grupos de comparación, un grupo de menor experiencia y un grupo de más experiencia en el dominio del idioma inglés y también incluyó un tercer grupo (el de mayor experiencia) y se midió su desempeño con las cláusulas relativas a través del uso de actividades estructuradas (*structured input activities*) que se clasifican en actividades referenciales y afectivas. Las actividades referenciales consistieron en ejercicios de lectura y escucha, mientras que las actividades afectivas consistieron en ejercicios de opinión. Este estudio se realizó con el propósito de medir el desempeño sobre la estructura gramatical de las cláusulas relativas restrictivas siguiendo el modelo de VanPatten (1996) y el diseño de investigación de Lee (2019) para poder determinar si la instrucción de las cláusulas relativas presenta un grado mayor de dificultad de aprendizaje, como lo muestran los hallazgos del estudio de Alsadi (2013).

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo es el desempeño de los alumnos del grupo de menor experiencia durante la instrucción de la estructura gramatical de las cláusulas relativas mediante el modelo PI?
2. ¿Cómo es el desempeño de los alumnos del grupo de menor experiencia durante la instrucción de la estructura gramatical de las cláusulas relativas mediante el modelo PI, en comparación con el grupo de más experiencia?
3. ¿Cómo es el desempeño de los alumnos del grupo de menor experiencia durante la instrucción de la estructura gramatical de las cláusulas relativas mediante el modelo PI, en comparación con el grupo de mayor experiencia?

Objetivo

Comparar el efecto que tiene la información explícita y las actividades estructuradas (*structured input activities*) del modelo de PI, con relación al procesamiento de la estructura gramatical de las cláusulas relativas del idioma inglés, en el de menor experiencia en comparación con el grupo de mayor experiencia y el grupo de más experiencia.

Metodología

Diseño de investigación

La presente investigación cuantitativa representa una réplica conceptual del estudio diseñado por Lee (2019) e incluye, además, un segundo grupo de comparación. A diferencia de los diseños de tipo experimental, este estudio se desarrolla a través de un método comparativo de tres grupos: un grupo con poco o nulo conocimiento de la estructura gramatical a ser estudiada (el grupo propedéutico), un grupo con más conocimiento de dicha estructura gramatical (el grupo de primer semestre) y otro grupo con el mayor conocimiento de dicha estructura (el grupo de tercer semestre).

Lee (2019) no le da un nombre específico a su diseño de investigación, pero con base en la descripción de este, es posible denominarlo como un estudio comparativo entre dos grupos; uno con menor y otro con

mayor experiencia en el dominio de una estructura gramatical en particular. En el caso del estudio actual, esta estructura gramatical comprende las cláusulas relativas en el idioma inglés.

Participantes

Para desarrollar el presente estudio, se seleccionaron tres grupos de estudiantes de Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés (LDII) del departamento de idiomas de una universidad pública de México. En esta institución, la licenciatura se conforma de un año propedéutico para aquellos alumnos de nuevo ingreso que obtuvieron menos de 500 puntos en el examen estandarizado TOEFL ITP, así como de ocho semestres para quienes obtuvieron 500 o más puntos que ha establecido la Academia de la licenciatura para el Plan de Estudios 2019, como requisito de colocación a la carrera.

El año propedéutico tiene como propósito que los alumnos de nuevo ingreso que no lograron alcanzar dicho puntaje refuercen las habilidades básicas de comprensión y expresión del idioma inglés. Para lograr este propósito, durante los dos semestres del periodo propedéutico, los alumnos cursan las materias de Comprensión Auditiva I y II, Conversación I y II, Lectura I y II, Escritura I y II, Gramática I y II, e Integración de las Habilidades a través de la Cultura I y II. Los alumnos deben aprobar con una calificación mínima de 7 cada una de las materias para poder pasar al primer semestre de la carrera.

Por su parte, los estudiantes que al ingresar a la carrera obtuvieron 500 o más puntos en el examen TOEFL ITP, se incorporan al grupo de estudiantes que acreditaron el año propedéutico del ciclo académico anterior. A partir del primer semestre de la carrera, los alumnos cursan materias enfocadas al desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas para la comunicación en inglés, así como de formación docente en el idioma, siendo estas, en su mayoría, impartidas en inglés, salvo las materias que pertenecen a otros departamentos de la universidad; es decir, dicha universidad tiene una estructura departamental en donde cada plan de estudios de cada carrera contempla materias básicas de educación, psicología, computación, entre otras áreas, para ser impartidas en los diferentes planes de estudio independientemente del departamento que atiende cada carrera.

Para seleccionar los primeros grupos participantes de este estudio, se siguió la clasificación de grupos utilizada por Lee (2019). Es decir, se incluyeron tres muestras no aleatorias. De esta manera, los alumnos que estudiaban durante el periodo académico agosto-diciembre, 2021, el primer semestre de Propedéutico de la licenciatura, conformaron el grupo con menor experiencia en el idioma inglés (grupo de intervención), quienes, debido a la pandemia del Covid-19, cursaban la materia de Gramática I en línea a través de la plataforma Microsoft 365 usando la herramienta de Teams, mientras que los alumnos que cursaban el primer semestre de la LDII conformaron el grupo de más experiencia en inglés. Este grupo, al igual que el grupo Propedéutico, cursaba la materia de Introducción a la Lingüística y Morfología en línea. A diferencia del estudio de Lee (2019), en el presente estudio se reclutó un tercer grupo; los alumnos del tercer semestre conformaron el grupo de mayor experiencia. Este grupo cursaba la materia de Análisis Gramatical del Inglés con la misma modalidad de instrucción que los otros dos grupos participantes.

Es importante señalar que los grupos del primer y tercer semestre de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés fueron seleccionados como los grupos comparativos al de intervención y, como se mencionó anteriormente, ambos cursaron materias en inglés que les proporcionaron mayores conocimientos culturales y lingüísticos en comparación con el grupo del primer semestre del periodo propedéutico.

El grupo de intervención contaba con 35 alumnos, de los cuales 13 eran hombres y 22 mujeres. La edad promedio de este grupo de participantes era de 17.14 años, con un rango de 17-21 años. Los niveles de inglés de estos alumnos, obtenido del resultado de la prueba TOEFL, se ubicaban del A2 al C1, de acuerdo con escala del Marco Común Europeo de Referencia (Common European Framework of Reference). En el siguiente grupo, el de más experiencia, participaron 36 alumnos, de los cuales 7 eran hombres y 29 mujeres. La edad promedio de los participantes era de 20.83 años, con un rango de 17-22 años. Sus niveles de inglés también se ubicaban del A2 al C1. Por último, el grupo con la mayor experiencia contaba con 32 alumnos, 7 hombres y 25 mujeres. La edad promedio era de 21.56 años, con un rango de 19-24 años. Los niveles de inglés de este grupo se ubicaban del A2 al B2, durante el periodo en el que se llevó a cabo el estudio. Los 103 alumnos participantes del estudio firmaron una carta de consentimiento al inicio de esta investigación, declarando estar de acuerdo en completar los instrumentos y participar en las clases bajo el modelo de VanPatten (1996). De igual manera, se les explicó a los participantes que podrían abandonar el estudio en el momento que lo desearan, que su participación no afectaría su calificación final y que sus nombres no serían revelados.

Estructura gramatical (target structure)

La estructura gramatical que se incluyó en este estudio refiere a las cláusulas relativas restrictivas o especificativas, las cuales a su vez se subclasifican en cláusulas relativas con pronombre relativo como sujeto, con pronombre relativo como objeto, con pronombre relativo posesivo, y con pronombre relativo como objeto de la preposición. Se decidió seleccionar esta estructura por los siguientes motivos: (1) es una estructura compleja de formular y, a su vez, difícil de aprender y usar, considerando que se utiliza en oraciones que contienen una cláusula independiente y una dependiente, (2) los aprendices mexicanos del inglés tienden a traducir esta estructura gramatical en su lengua materna y 3) la estructura presenta una distancia lingüística de los pronombres relativos de la lengua meta a la lengua materna; es decir, los pronombres *whom* y *whose* no tienen una equivalencia en español.

Cabe mencionar que se explicó a los alumnos el segundo tipo de cláusulas relativas que son las no restrictivas o explicativas, de manera breve e informal, para evitar confusión entre estas.

Instrumentos

Los instrumentos empleados para la obtención de datos fueron un pre-test (aplicado un día antes de la intervención), la intervención de seis días que comprendió la instrucción explícita y las actividades estructuradas de información (*structured input activities*), las cuales se subdividen en actividades referenciales y afectivas, así como un post-test (el día después de la intervención). Se incluyó el mismo contenido en los dos tests para que la comparación de los resultados obtenidos en los tres grupos fuera posible. Asimismo, se programó un grupo focal para determinados alumnos con la finalidad de conocer sus perspectivas sobre los puntajes que obtuvieron en los instrumentos. Además, los instrumentos fueron administrados en una modalidad en línea debido a la pandemia del Covid-19.

El pre-test y el post-test se adoptaron de Alsadi (2013), los cuales se componen de cuatro secciones: dos de comprensión y dos de producción, y cada una con cinco enunciados. Los enunciados a su vez, se conforman de pronombres relativos como sujetos, objetos de verbo, objetos de preposición y pronombres posesivos (Ver Apéndice 1).

La sección de comprensión del pre-test y el post-test incluía dos partes con un puntaje de cinco puntos para cada una. De manera similar, la sección de producción del pre-test y el post-test involucraba dos partes con un total de cinco puntos. El total de puntos son 20 (10 para la sección de comprensión y 10 para la sección de producción).

Las puntuaciones brutas de ambos tests se calcularon otorgando, en las secciones de comprensión y de producción, un punto por cada respuesta correcta y un cero por cada respuesta incorrecta, de manera que no se asignó puntuación parcial para las respuestas que sí fueron correctas, pero no en su totalidad. Los errores ortográficos y gramaticales relacionados con los tiempos verbales no fueron considerados durante la asignación de puntos, ya que la atención se centró en el uso correcto de la estructura gramatical de las cláusulas relativas.

En cuanto a la instrucción explícita, se elaboró un documento con base en la experiencia de cada investigador, siempre tomando en cuenta las explicaciones de autores en el tema de cláusulas relativas (Eastwood, 1999; Murphy, 2012). Posteriormente se procedió a darle a los alumnos el documento con la información detallada de la estructura gramatical, así como información de los errores que deben evitar cometer, por ejemplo, el pronombre posesivo *whose* y el pronombre relativo *whom* que no tienen equivalencia en la lengua materna de los alumnos mexicanos (Ver Apéndice 2).

Al igual que el pre-test y el post-test, se utilizó el instrumento diseñado por Alsadi (2013) respecto a las actividades estructuradas de información. Para las actividades referenciales, los alumnos no produjeron la estructura gramatical de forma oral o escrita y sólo realizaron ejercicios de lectura y escucha. Respecto a las actividades afectivas, los alumnos realizaron ejercicios basados en sus opiniones sobre el tema, esto con la intención de que se enfocaran en el significado de las oraciones. En síntesis, se siguieron las directrices del modelo de VanPatten (2002) (Ver Apéndice 3).

Pilotaje

Los instrumentos utilizados en el presente estudio se pilotearon con un grupo de siete estudiantes que comparten características con los participantes que conforman la muestra del estudio. Dicho pilotaje se realizó en la segunda semana de clases del periodo semestral agosto-diciembre, 2021. Los alumnos

reportaron que las instrucciones del instrumento eran claras, su formato no era confuso y los ítems no presentaban dificultad en el vocabulario empleado.

Procedimiento

Siguiendo el estudio de Lee (2019), se aplicaron el pre-test y el post-test al grupo de intervención y solo el post-test a los dos grupos de comparación, mientras que, para asignar su calificación, se siguió el estudio de Alsadi (2013). De esta manera, un día antes de la instrucción con el modelo de PI, se procedió a la administración del pre-test solo para el grupo de intervención. Posterior a esto, se llevó a cabo la intervención con la explicación explícita de la estructura gramatical y las actividades referenciales y afectivas, la cual duró seis días consecutivos (45 minutos por día) en vez de tres como lo indica el modelo de PI. La razón de los seis días de intervención se debió a que los alumnos tuvieron problemas de conexión de internet, fallas de audio y, en algunos casos, de electricidad.

Durante los primeros dos días de la intervención, se abrió un archivo en Word, que previo a la intervención, el investigador había subido a la herramienta de Teams. El archivo contenía la definición de las cláusulas relativas restrictivas y ejemplos de oraciones complejas que incluyen los pronombres relativos *who* y *which* como sujetos, los pronombres relativos *whom* y *which* como objetos, el pronombre relativo *whom* como objeto de una preposición y el pronombre posesivo *whose*, así como la explicación de posibles errores a evitar por cada pronombre, acompañada de sus respectivos ejemplos (Ver Apéndice 2).

Los siguientes dos días, los estudiantes realizaron las cinco actividades referenciales asignadas y, durante el quinto y al sexto día de la intervención, completaron las tres actividades afectivas. En todo momento el investigador tuvo contacto con los estudiantes en cada una de las clases sincrónicas, en caso de que surgiera alguna duda con las actividades.

Una vez que se analizaron los resultados del post-test del grupo de intervención, se programó un grupo focal con los nueve alumnos que obtuvieron el mismo puntaje (2 alumnos) o inferior (7 alumnos) comparado al puntaje obtenido en el pre-test. En esa sesión de retroalimentación a la que asistieron los nueve alumnos, ellos expresaron sus razones para no haber obtenido un desempeño superior después de la intervención.

Resultados y análisis de la información

Se realizó un análisis estadístico usando el software R 2022 (R Core Tema, 2022), donde se incluyó un estudio descriptivo y estimación por intervalos de confianza de las puntuaciones promedio que obtuvieron los tres grupos estudiados en cláusulas relativas. En la Tabla 1 se incluyen los promedios de los puntajes obtenidos y las desviaciones estándar en el pre-test y el post-test para el grupo de intervención, así como los promedios y las desviaciones estándar de los puntajes en el post-test de los grupos de más experiencia y con la mayor experiencia. En dicha tabla se muestra el bajo promedio obtenido por el grupo de intervención en el pre-test, el cual es igual a 29 puntos. En el grupo de intervención, los promedios de la puntuación obtenida en el pre-test y el post-test presentan una marcada diferencia, con un puntaje significativamente mayor en el post-test, igual a 48.

En la misma tabla, al comparar los resultados del post-test en los tres grupos, es importante observar que, a mayor tiempo dedicado al idioma inglés, los puntajes promedios en el post-test de las cláusulas relativas tienden a ser mayores (48%, 58% y 60%, respectivamente). Se observa que el grupo con la mayor experiencia tuvo un desempeño ligeramente más alto que el grupo de más experiencia. Dentro de cada uno de los tres grupos, los puntajes de los alumnos en el post-test tienden a ser más homogéneos, cuando el tiempo dedicado al idioma es mayor. Esta conclusión se debe a que las desviaciones estándar de los grupos tienden a disminuir (23.49%, 18.34% y 15.05%, respectivamente).

	Grupo de intervención Grupo con menor experiencia		Grupo de más experiencia Grupo con más experiencia	Grupo con la mayor experiencia Grupo con la mayor experiencia
	Pre-test	Post-test	Post-test	Post-test
Media	29	48	58	60
Desviación estándar	15.67	23.49	18.34	15.05

Nota. La Tabla 1 contiene los resultados finales, así como la desviación estándar que cada grupo obtuvo en el pre-test y post-test.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos del desempeño de los tres grupos en el pre-test y el post-test.

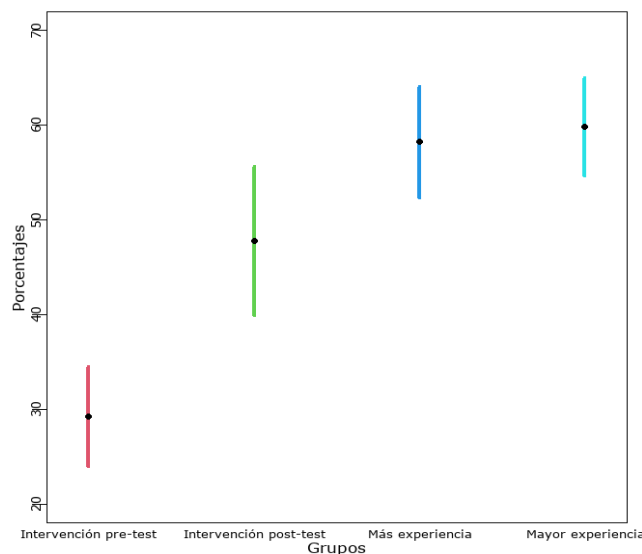
La Tabla 2 muestra los promedios obtenidos en cada subestructura gramatical. En la mayoría de las subestructuras se observa un comportamiento similar a los promedios globales, con excepción de la subestructura con el pronombre relativo como objeto de la preposición⁶.

Grupo de intervención	N	Media
POSTTEST rproj*	33	50
POSTTEST rsubj**	33	61
POSTTEST poss***	33	57
POSTTEST prepr****	33	12
Grupo con más experiencia	N	Media
POSTTEST rproj	37	61
POSTTEST rsubj	37	80
POSTTEST poss	37	72
POSTTEST prepr	37	5
Grupo con la mayor experiencia	N	Media
POSTTEST	32	58
POSTTEST rsubj	32	89
POSTTEST poss	32	78
POSTTEST prepr	32	8

Nota. La Tabla 2 contiene los promedios de las secciones de comprensión y producción del post-test de cada grupo de alumnos.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del desempeño global de los tres grupos en el post-test, en porcentajes.

Los hallazgos anteriores también se pueden apreciar claramente en la Figura 1, donde se reúnen los intervalos de confianza del 95% de los resultados promedio del pre-test y de los post-tests en el grupo de intervención, al igual que los intervalos correspondientes para los promedios en el post-test del grupo con más experiencia y los del grupo con la mayor experiencia.



Nota. La Figura 1 muestra el no traslape de los intervalos de confianza en el pre-test y post-test del grupo con menor experiencia, y del traslape de los intervalos de confianza en el post-test de este grupo con los grupos de más experiencia y con la mayor experiencia.

Figura 1: Intervalos de confianza de porcentajes promedios para los tres grupos

⁶ *Pronombre relativo como objeto del verbo
 **Pronombre relativo como sujeto
 ***Pronombre posesivo
 ****Pronombre relativo como objeto de la preposición

La Figura 1 muestra, de manera conjunta, las diferencias que existen en cuanto a los promedios obtenidos, así como en la variabilidad que presentan los tres grupos. Los intervalos de confianza para el grupo de intervención en el pre-test y el post-test no se traslapan, lo que significa que existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos.

Además, el intervalo de confianza del promedio en el post-test en el grupo de intervención es más amplio que el intervalo del grupo con más experiencia; así mismo, el intervalo de confianza del grupo con más experiencia es más amplio que el intervalo del grupo con la mayor experiencia. Esto se debe a que un aumento en la desviación estándar genera un intervalo de confianza más amplio. En la misma figura, se puede ver la forma en que se incrementan los puntajes promedios.

Por todo lo anterior, se concluye que, entre los grupos, los promedios presentan un comportamiento creciente, en cuanto a las cláusulas relativas durante el post-test, al aumentar el tiempo que han estudiado el idioma inglés.

Discusión

A través del análisis de la información recopilada de los instrumentos que se utilizaron para conocer la eficiencia del modelo de instrucción de PI, ha sido posible dar respuesta a las preguntas que se plantearon para el estudio de este fenómeno educativo, las cuáles se muestran en la presente sección.

¿Cómo es el desempeño de los alumnos del grupo de menor experiencia durante la instrucción de la estructura gramatical de las cláusulas relativas mediante el modelo PI?

El bajo promedio obtenido por el grupo propedéutico en el pre-test (29 puntos) muestra un resultado esperado, tomando en cuenta que la estructura gramatical de las cláusulas relativas es difícil de aprender y usar. Datos similares resultaron en el estudio de Alsadi (2013) en cuanto a las cláusulas relativas. Los resultados de ambos estudios son evidencia de que los alumnos deben ser diagnosticados con un pre-test antes de la intervención con el modelo PI para conocer su nivel de conocimiento respecto a una estructura gramatical, específicamente si se trata de una estructura gramatical difícil.

Es importante señalar que, a pesar de que las cláusulas relativas comprenden más características similares que diferentes entre el idioma español y el inglés, los alumnos del presente estudio obtuvieron un bajo desempeño en el pre-test, como ya se ha señalado. Una posible razón de tal resultado es que no todos los alumnos pueden tener un conocimiento explícito de las cláusulas relativas para que puedan usar las estructuras en contextos diferentes de manera fluida durante una conversación. En otras palabras, se podría inferir que los alumnos del presente estudio presentan dificultad para conceptualizar las cláusulas relativas, en particular las cláusulas relativas restrictivas. Es decir, el incorporar una cláusula adjetival dependiente, como adjetivo de un sustantivo en una oración compleja, no es fácil de conceptualizar y aprender y, dada esta dificultad de aprendizaje en una temprana etapa de estudio del idioma meta en la que se encuentra el grupo de intervención, el desafío a superar es mayor, por parte de los alumnos.

Por otro lado, los alumnos obtuvieron un desempeño superior en el post-test (48 puntos) en comparación al resultado del pre-test (29 puntos); estos resultados concuerdan con los obtenidos en otras investigaciones enfocadas en el estudio de estructuras gramaticales desarrolladas en modalidad presencial, además del idioma inglés, en otros idiomas metas como el español y el italiano, (Benati, 2001, 2005; Fernández, 2008; Lee, 2019; VanPatten & Cadierno, 1993). Cabe mencionar que la diferencia significativa entre los dos puntajes del presente estudio indica que las actividades referenciales y afectivas del modelo de PI son actividades que le ayudan a los alumnos a interiorizar las cláusulas relativas. No obstante, es difícil precisar hasta qué punto los alumnos pueden utilizar dichas estructuras de manera fluida en una conversación, puesto que el modelo de VanPatten no incluye actividades de producción del idioma. Ésta representa un área de oportunidad a considerar para la mejora del modelo de PI.

La respuesta a la segunda pregunta, ¿cómo es el desempeño de los alumnos del grupo de menor experiencia durante la instrucción de la estructura gramatical de las cláusulas relativas mediante el modelo PI, en comparación con el grupo de más experiencia?, el resultado es diferente al compararlo con lo que se obtuvo en el estudio de Lee (2019). En la presente investigación no se encontró una diferencia significativa entre el grupo de intervención y el grupo con más experiencia en comparación con el estudio de Lee.

Una posible razón del hallazgo en respuesta a la pregunta dos probablemente es que, al analizar los resultados individuales del grupo de intervención, se encontró que dos alumnos alcanzaron el mismo

puntaje en el post-test que en el pre-test. Además, siete alumnos obtuvieron un resultado más bajo en el post-test (de 5 a 15 puntos menos) que lo que habían obtenido en el pre-test. Durante la retroalimentación con los nueve alumnos que obtuvieron estos peculiares resultados, ellos comentaron que se confundieron con algunos ejercicios o, aunque no lo expresaron literalmente, tal vez no comprendieron en su totalidad las instrucciones que se les proporcionaron para realizar las actividades referenciales y afectivas. De igual manera, pudieron haber comprendido las instrucciones, pero no aprendieron la forma ni el uso de las cláusulas relativas o, como R. Ellis (2005) y N. C. Ellis (2011) argumentan, no hay una conexión entre la forma y el significado de las estructuras gramaticales, posiblemente porque no se tiene todavía un conocimiento explícito ni implícito de tales estructuras.

También existe la posibilidad de que sí hayan comprendido las instrucciones, al interiorizar la estructura gramatical, pero tuvieron dificultades técnicas de audio o fallas de conexión de internet durante la aplicación del instrumento. Si estos nueve alumnos hubieran tenido un desempeño superior en el post-test, posiblemente el desempeño grupal hubiera sido superior al grupo con más experiencia y al grupo con la mayor experiencia y se hubiera obtenido una diferencia significativa, como lo muestran los resultados en el estudio de Lee (2019).

Finalmente, respecto a la pregunta tres, ¿cómo es el desempeño de los alumnos del grupo de menor experiencia durante la instrucción de la estructura gramatical de las cláusulas relativas mediante el modelo PI, en comparación con el grupo de mayor experiencia?, la respuesta es similar a la pregunta dos, con una diferencia de diez puntos en comparación con el grupo con más experiencia y de 12 puntos con el grupo con la mayor experiencia. Sin embargo, cuando se analizan los resultados individuales de las cuatro subestructuras gramaticales que son las cláusulas relativas con pronombre relativo como objeto del verbo, con pronombre relativo como sujeto, con pronombre posesivo y con pronombre relativo como objeto de la preposición, se puede observar un resultado superior con la primera subestructura (50 y 58 puntos respectivamente) y un resultado ligeramente superior del grupo de intervención en la última subestructura (12 y 8 puntos respectivamente). Pareciera ser que estos puntajes determinan en gran medida la no diferencia significativa en el desempeño de ambos grupos en cuanto a las cláusulas relativas.

Asimismo, es notorio el mejor desempeño del grupo con la mayor experiencia en cada una de las subestructuras, con excepción de las cláusulas relativas con pronombre relativo como objeto de la preposición. En esta subestructura en particular, no sólo el grupo de menor experiencia y el grupo de mayor experiencia obtuvieron un puntaje bajo, sino también el grupo de más experiencia, debido probablemente al uso de los pronombres *who* y *whom* como sujeto y objeto de la oración. Anteriormente se indicó que las cláusulas relativas con el pronombre *whom* presentan una distancia lingüística entre la lengua materna de los alumnos y la lengua meta que están aprendiendo, es decir, lo que no existe en la lengua nativa de los alumnos, como el pronombre *whom* en el idioma inglés, representa un grado mayor de dificultad para la interiorización y uso del mismo (N. Ellis, 2006).

Otra posible razón de la diferencia no significativa entre el grupo de intervención y el grupo con la mayor experiencia puede ser la falta de práctica de las cláusulas relativas por parte del grupo de menor experiencia (grupo de intervención) en comparación con el grupo con la mayor experiencia. Esto es entendible desde la perspectiva de que el grupo con la mayor experiencia ha desarrollado más conocimiento explícito e implícito de las cláusulas relativas, ya que el grupo con la mayor experiencia lleva más tiempo practicando el idioma inglés y, por lo tanto, los alumnos de este grupo han logrado una mayor automatización de las estructuras gramaticales (Sharwood-Smith, 1981).

Conclusiones

A través de la instrucción de la estructura gramatical de las cláusulas relativas mediante el modelo PI, se observó que los alumnos en el grupo de intervención tenían un desempeño superior durante el post-test, en comparación con el pre-test, ya que se obtuvo una diferencia significativa en los puntajes arrojados de la aplicación de los instrumentos. Sobre este hallazgo, es importante notar que, aunque el modelo de VanPatten (1996) no incluye ejercicios de producción verbales o escritos, los alumnos participantes en este estudio tuvieron un desempeño superior después de la intervención.

Se observó, además, que los alumnos en el grupo de intervención lograron un desempeño inferior en comparación con el grupo con más experiencia durante el post-test. No obstante, la diferencia no resultó significativa al comparar los resultados del grupo de intervención con el grupo con más experiencia.

De igual manera, el desempeño de los alumnos en el grupo de intervención en comparación al grupo con la mayor experiencia en el post-test fue similar al resultado de la segunda pregunta de investigación, considerando que el grupo con más experiencia obtuvo un promedio de 58 puntos y el del grupo con la mayor experiencia fue de 60. Con ello, se puede sugerir que los datos de los dos grupos de comparación no tuvieron una diferencia significativa al grupo de intervención.

De acuerdo con los resultados obtenidos en los tres grupos participantes, pero en particular en el grupo de intervención, es posible concluir que el modelo de PI ha permitido un progreso eficiente en este grupo, a diferencia de los grupos comparativos. En otras palabras, el input que reciben los alumnos es alterado, para que éstos, a su vez, lo procesen en su memoria operativa, considerando las estrategias que ofrece este modelo, de las cuales destacan el contemplar que el primer sustantivo de la oración no siempre es precisamente el sujeto de la oración o bien, el evitar errores gramaticales típicos como darle una equivalencia literal en español al pronombre relativo *whom* por el pronombre *qué* o *quién* o *quiénes*.

Este modelo de enseñanza de PI tiene dos objetivos fundamentales que deben ser atendidos al ponerlo en práctica en el aula de idiomas. El primero, sus actividades referenciales deben ser centradas en la enseñanza de estructuras gramaticales, para lograr un aprendizaje explícito de la forma de cada estructura gramatical. El segundo, sus actividades afectivas deben ser enfocadas en el logro de un aprendizaje implícito de la conexión entre la forma y el significado de las estructuras gramaticales. Dicho de otra manera, los alumnos obtienen un conocimiento explícito e implícito derivado de ambos aprendizajes (R. Ellis, 2005; N. C. Ellis, 2011).

Es importante reflexionar además acerca de que aun cuando el desempeño superior que tuvo el grupo de intervención en el post-test y de la diferencia no significativa obtenida en los grupos comparativos, sería relevante valorar las habilidades de producción oral y escrita del idioma con las mediciones que se utilizaron en el presente estudio. A pesar de que el modelo de PI no contempla el desarrollo de las habilidades productivas, dados los resultados en la presente investigación, el modelo de PI se presta como una alternativa educativa con directrices claras para enseñar estructuras gramaticales específicas en una lengua extranjera, particularmente del idioma inglés. Por lo tanto, en una futura investigación en este mismo tema, se podría considerar incluir instrumentos para la medición de las habilidades productivas de los participantes, y así corroborar el efecto de la intervención con el modelo PI en la instrucción de estructuras gramaticales difíciles.

Limitaciones del estudio

Dos de las limitaciones de este estudio fueron el no haberlo podido realizar dentro del salón de clases y de manera presencial; aunque, por supuesto, esto no impidió la participación de los alumnos. No obstante, debido a ello, queda la duda sobre si los resultados arrojados en los instrumentos hubieran sido diferentes. La otra limitación fue no haber incluido un grupo control para poder determinar con mayor certeza la eficiencia de este modelo de instrucción. Sin embargo, a pesar de haber realizado el estudio en línea y no contar con un grupo control, los resultados son alentadores y con ello, es posible sugerir que el modelo de PI representa una buena alternativa para desarrollar en los alumnos un conocimiento explícito e implícito entre la forma y el significado de estructuras gramaticales en una lengua extranjera.

Referencias

- Alsadi, R. (2013). *An investigation into the effects of processing instruction on the acquisition of English relative clauses by Syrian learners*. [Una investigación sobre los efectos de la instrucción de procesamiento en la adquisición de cláusulas relativas en inglés por parte de estudiantes sirios] [Tesis de doctorado]. University of Aston. <https://research.aston.ac.uk/files/7400325/Studentthesis-2013.pdf>
- Benati, A. (2001). A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense [Un estudio comparativo de los efectos de la instrucción de procesamiento y la instrucción basada en producción en la adquisición del tiempo futuro en italiano]. *Language Teaching Research*, 5(2), 95-127. <https://doi.org/10.1177/136216880100500202>
- Benati, A. (2005). The effects of processing instruction, traditional instruction and meaning – Output instruction on the acquisition of the English past simple tense [Los efectos de la instrucción de procesamiento, instrucción tradicional e instrucción de producción y significado en la adquisición del pasado simple en inglés]. *Language Teaching Research*, 9(1), 67-93. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr154oa>
- Benati, A. (2017, October 9-11). Classroom-oriented research: Processing instruction (findings and implications) [Investigación en el salón de clase: Instrucción de procesamiento (hallazgos e implicaciones)] [Discurso de

- apertura]. *Classroom oriented research: The Importance of Macro and Micro Perspective Conference*, Kronin, Poland.
- Eastwood, J. (1999). *Oxford practice grammar with answers* [Práctica de la gramática de Oxford con respuestas] (2a ed.). Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning [Atención selectiva y fenómenos de transferencia en la adquisición de L2: Contingencia, competición de entrada, prominencia, interferencia, ensombrecimiento, bloqueo, y aprendizaje de percepción]. *Applied Linguistics*, 27(2), 164-194. <https://doi.org/10.1093/applin/aml015>
- Ellis, N. C. (2011). Implicit and explicit SLA and their interface [SLA implícito y explícito y su interferencia]. En C. Sanz y R. P. Leow (Eds.), *Implicit and explicit language learning: Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism* (pp. 35-47). Georgetown University Press.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study [Midiendo el conocimiento implícito y explícito de un segundo idioma: Un estudio psicométrico]. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-72. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050096>
- Erlam, R. (2003). Evaluating the relative effectiveness of structured-input and output-based instruction in foreign language learning: Results from an experimental study [Evaluando la efectividad relativa de la instrucción estructurada y la instrucción de producción en el aprendizaje de lenguas extranjeras: Resultados de un estudio experimental]. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 559-82. <https://doi.org/10.1017/S027226310300024X>
- Fernández, C. (2008). Reexamining the role of explicit information in processing instruction [Reexaminando el rol de la información explícita en la instrucción de procesamiento]. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 277-305. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080467>
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning: Norris and Ortega (2000) revisited and updated [Instrucción implícita y explícita en el aprendizaje de L2: Norris y Ortega (2000) revisado y actualizado] En P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 443-482). John Benjamins.
- Lee, J. F. (2019). The second language processing of passives, object pronouns and null subjects: Processing instruction compared to language experience [El procesamiento de la voz pasiva, pronombres objeto y sujetos vacíos en un segundo idioma: La instrucción de procesamiento comparada con la experiencia de la lengua], *Hispania*, 102(1), 91-100. <https://doi.org/10.1353/hpn.2019.0013>
- Lee, F. L., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* [Haciendo que la enseñanza del lenguaje comunicativo suceda]. McGraw-Hill.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned* [Cómo se aprenden los idiomas]. Oxford University Press.
- Mallia, J. G. (2014). Inductive and deductive approaches to teaching English grammar [Enfoques inductivo y deductivo para la enseñanza de la gramática inglesa]. *Arab World English Journal*, 5(2), 221-235. <https://awej.org/images/AllIssues/Volume5/Volume5Number2June2014/17.pdf>
- Murphy, R. (2012). *English grammar in use* [Gramática inglesa en uso] (4ª ed.). Cambridge University Press.
- R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing* [Un lenguaje y entorno para la computación estadística]. R Foundation for Statistical Computing.
- Richards, J. C., & Rogers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching* [Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas]. Cambridge University Press.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner [Concientización y el aprendiz de una segunda lengua]. *Applied Linguistics*, 2(2), 159-169. <https://doi.org/10.1093/applin/II.2.159>
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis [Interacciones entre el tipo de instrucción y el tipo de estructura gramatical: Un estudio de meta-análisis]. *Language Learning*, 60(2), 263-308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition* [El procesamiento de información lingüística y la instrucción de gramática en la adquisición de un segundo idioma]. Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update [La instrucción de procesamiento: Una actualización]. *Language Learning*, 52(4), 755-803. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00203>
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing [Instrucción explícita y el procesamiento de información lingüística]. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 225-43. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011979>

Apéndice 1 Pre-test

I. Choose the relative pronoun which can best substitute the word THAT in the following sentences. Elige el pronombre relativo que mejor pueda sustituir la palabra THAT de las siguientes oraciones.

1. Focus on the question THAT your brother raised.
a) who b) whom c) which
2. They ignored the suggestion THAT Kim made.
a) who b) whom c) which.
3. This is the girl THAT he wants to live with.
a) who b) whom c) which.
4. Bill likes the girl THAT you gave the book to.
a) who b) whom c) which.
5. I know the girl THAT you met at the party yesterday.
a) who b) whom c) which.

II. A) Cross out the noun phrase/pronoun which should be substituted by a relative pronoun.
B) Then, choose either a, b, c, or d to substitute that noun (write the relative pronoun which you choose in the space).
A) Tacha la frase nominal o pronombre que debería ser sustituido por un pronombre relativo.
B) Después, elige a, b, c, o d para sustituir ese sustantivo o pronombre (escribe el pronombre relativo que elegiste en el espacio en blanco).

1. I saw the boy _____ - The boy kissed Mary.
a) Whom b) Who c) Whose d) Which
2. I saw the boy _____ - Mary kissed him.
a) Who b) Which c) Whom d) Who she
3. I know the girl _____ - Her mother is a teacher.
a) Whom b) Which c) Who d) Whose
4. I looked for the article _____ - Bill wrote it.
a) Who b) Which c) Whom d) Whose
5. I met the woman _____ - Bill is looking for the woman.
a) Whom b) Who c) Which d) to whom

III. Complete each sentence using a relative clause (use the prompts below): Completa cada oración usando una cláusula relativa (usa las entradas que se encuentran debajo):

1. The teacher congratulated the student _____
2. I know the man _____
3. I want the book _____
4. I know the lady _____
5. I know the teacher _____

Prompts

1. He passed all his exams.
2. You met him in the conference.
3. It is on the table.
4. Her son graduated last year.
5. You gave the book to her.

IV. Join the following sentences using the correct relative pronoun. Une las siguientes oraciones usando el pronombre relativo correcto.

- 1) The man is my cousin. - He works in this office.
The man _____
- 2) The girl is my classmate. - You gave the book to her.
The girl _____
- 3) The lady is my sister. - You met her at the party.
The lady _____
- 4) I know the place. - You spoke about it.
I know the place _____
- 5) The woman is from China. - Her car was stolen yesterday.
The woman _____

Apéndice 2

Explicit instruction

Types of clauses

There are two types of clauses: Independent and dependent clauses.
 An independent clause is a complete sentence.
 A dependent clause is not a complete sentence.

Types of dependent clauses

There are three types of dependent clauses: Relative, adverb, and noun clauses.

Relative clauses

A relative clause is a dependent clause that functions as an adjective. In other words, a relative clause identifies which person or thing we are talking about. For example, in the sentence "the teacher who teaches English is a nice person," "who teaches English" is the relative clause that modifies the noun "teacher", and the relative pronoun "who" is the subject of the relative clause. Sometimes we can use an adjective or a phrase to identify someone or something.

Adjective: the tall girl

Phrase: the woman with red hair

But when we need a longer explanation, we can use a relative clause.

Relative clause: the woman who gets up early

- Relative pronouns as subjects*

I thanked the woman.
She helped me.

I thanked the woman *who* helped me.

The book is mine.
It is on the table.

The book *which* is on the table is mine.

Le agradecí a la mujer.
Ella me ayudó.

Le agradecí a la mujer *que* me ayudó.

El libro es mío.
Está en la mesa.

El libro *que* está en la mesa es mío.

- who* = used for people
which = used for things
that = used for both people and things
that can replace *who*, but it is less usual.
that can replace *which*, but it is less formal.

Note: A relative pronoun *who*, *which* and *that* go after the noun they modify and at the beginning of the relative clause.

REMEMBER:

There are two important things to keep in mind about relative pronouns as subjects.

(1) In English, a relative pronoun as subject may not be omitted from a relative clause.

INCORRECT: I thanked the woman helped me.

INCORRECT: The book is on the table is mine.

(2) Also in English, a relative pronoun can function as the subject of the dependent clause, so it is not necessary to add another subject pronoun.

INCORRECT: I thanked the woman who she helped me.

INCORRECT: The book which it is on the table is mine.

- Relative pronouns as objects*

The man was Mr. Jones.
I saw *him*.

The man *whom* I saw was Mr. Jones.

The movie wasn't very good.
We saw *it* last night.

The movie *which* we saw last night wasn't very good.

El hombre era Mr. Jones.
Lo vi.

El hombre *que* vi era Mr. Jones.

El libro es mío.
Está en la mesa.

El libro *el cual* está en la mesa es mío.

whom = used for people
which = used for things
that = used for both people and things
that and *who* can replace *whom*, but they are considered informal.
whom is generally used only in very formal English.

REMEMBER:

There is something important to keep in mind about relative pronouns as objects.
 In English, a relative pronoun can function as the object of the main verb of the dependent clause, so it is not necessary to add another object pronoun.

INCORRECT: The man whom I saw him was Mr. Jones.
 INCORRECT: The movie which we saw it last night wasn't very good.

Also remember that the position of the object pronoun is not at the end of the relative clause. It is at the beginning of the relative clause close to the noun the object pronoun modifies. Keep in mind that relative pronoun *whom* has no equivalent in Spanish.

Relative pronouns as objects of prepositions

She is the woman
 I told you *about her*.
 ↓
 She is the woman *about whom* I told you.

 The music was good.
 We listened *to it* last night.
 ↓
 The music *to which* we listened last night was good.

Ella es la mujer.
 Te hablé *de ella*.
 ↓
 Ella es la mujer *de quien/de la cual* te hablé.

In very formal English, the preposition comes at the beginning of the relative clause.

REMEMBER:

There is something important to keep in mind about relative pronouns as objects of a preposition.

In English, a preposition is never immediately followed by *that* or *who*.

INCORRECT: She is the woman about who I told you.
 INCORRECT: The music to that we listened last night was good.

Possessive relative pronoun

I know the man.
 His bicycle was stolen.
 ↓
 I know the man *whose* bicycle was stolen.

 The students write well.
 I read *their* composition.
 ↓
 The students *whose* compositions I read write well.

 John has a car.
 Its value is a lot.
 ↓
 John has a car *whose* value is inestimable.

Conozco al hombre.
 Su bicicleta fue robada.
 ↓
 Conozco al hombre *cuya* bicicleta fue robada.

 Los estudiantes escriben bien.
 Leí *sus* composiciones.
 ↓
 Los estudiantes *cuyas* composiciones leí escriben bien.

 John tiene un auto.
 Su valor es mucho.
 ↓
 John tiene un auto *cuyo* valor es mucho.

The relative pronoun *whose* is used to show possession. It carries the same meaning as other possessive pronouns used as adjectives: *his*, *her*, *its*, and *their*. Like *his*, *her*, *its*, and *their*, *whose* is connected to a noun:

His bicycle → *whose bicycle*
Their compositions → *whose compositions*
Its value → *whose value*

Both *whose* and the noun it is connected to are placed at the beginning of the relative clause.

Whose cannot be omitted.

Whose usually modifies people, but it may also be used to modify things.

REMEMBER:

The possessive relative pronoun *whose* is the only one in English to show possession while in Spanish there are several possessive relative pronouns (*cuyo*, *cuya*, *cuyos*, *cuyas*) that agree in number and gender with the noun they modify.

Apéndice 3. Structured Input Activities

Referential activity 1

1. Choose the relative pronoun (who, whom, or which) which can best substitute (THAT).

E.g., I met the teacher THAT you talked with.

a) who b) whom c) which

1. This is the book THAT she recommended.

a) Who b) whom c) which

2. I know the girl THAT lives next to your flat.

a) Who b) whom c) which

3. I have read the book THAT our teacher talked about.

a) Who b) whom c) which

4. I know the girl THAT the teacher talked about.

a) Who b) whom c) which

5. I know the girl THAT you met at the party,

a) Who b) whom c) which

6. I know the shop THAT you gave the journal to.

a) Who b) whom c) which

7. Do you know the girl THAT showed you the way?

a) Who b) whom c) which

Referential activity 2

Teacher's sheet

Listen to the teacher saying some Spanish sentences.

Choose either (a) or (b) as the best translation.

E.g. Me refiero al palacio cuyos visitantes son principalmente turistas.

1. Conocí a la maestra cuya hija pasó todos sus exámenes.

2. Tomé el libro cuya portada estaba rota.

3. Conozco a la muchacha cuya madre enseñan en nuestra escuela.

4. Vi al hombre que tomó las llaves y salió corriendo.

5. Conocí al estudiante que perdió su reloj ayer.

6. Vio al hombre cuya hermana es tu vecina.

Referential activity 2

Students' sheet

1. a) I mean the palace whose visitors are mainly tourists.

b) I mean the palace which its visitors are mainly tourists.

2. a) I met the teacher who her daughter passed all her exams.

b) I met the teacher whose daughter passed all her exams.

3. a) I took the book which its cover was torn.

b) I took the book whose cover was torn.

4. a) I know the girl whose mother teaches in our school.

b) I know the girl who her mother teaches in our school.

5. a) I saw the man which took the keys and ran out quickly.

b) I saw the man who took the keys and ran out quickly.

6. a) I met a student who lost his watch yesterday.

b) I met a student which lost his watch yesterday.

7. a) She saw the man who his sister is your neighbor.

b) She saw the man whose sister is your neighbor.

Referential activity 3

Cross out the noun phrase/pronoun which should be substituted by a relative pronoun. Then, choose either a, b, c, or d to substitute that noun. Write the relative pronoun you choose in the space provided then write down the full sentence.

E.g., I know the book which - You mentioned ~~the book~~.

a) to which b) to whom c) which d) for which

I know the book which you mentioned. 1. I saw the man _____ - you talked with him.

a) whom b) who c) whose d) which

2. The girl is my classmate _____ - You met her at the party yesterday.

a) who b) which c) whom d) who she

3. I know the teacher _____ - He teaches Science in your school.

a) whom b) which c) who d) whose

4. The man is working in a job agency _____ - I gave the book to the man.

- a) who b) which c) whom d) whose

5. The woman is from China _____ - Bill is looking for the woman.

- a) whom b) who c) which d) to whom

6. The teacher is very kind _____ - Her car was stolen yesterday.

- a) who her b) who c) whose d) whom

Referential activity 4

Underline the relative pronoun which should be used to complete the following sentences. The antecedent (head noun) is the same for all the sentences.

Head noun: YOUR FRIEND

E.g., who/whom/whose/which you talked to in the party yesterday is a genius.

- who/whom/whose/which book was stolen yesterday.
- who/whom/whose/which got the prize last year.
- who/whom/whose/which you study with.
- who/whom/whose/which sister graduated last year.
- who/whom/whose/which we talked about yesterday.
- who/whom/whose/which wants to be a doctor.

Referential activity 5

Teacher's sheet

Listen to the teacher saying the first part of an English sentence.

Choose either a) or b) to complete the teacher's statement.

Teacher's statements:

- The book
- I know the man
- The teacher
- The bird
- I saw the professor
- I found the ring

Referential activity 5

Students' sheet

- a) _____ which you ordered last week is ready for collection.
b) _____ who you ordered last week is ready for collection.
- a) _____ who his son is a well-known engineer.
b) _____ whose son is a well-known engineer.
- a) _____ who her car was stolen yesterday is sad.
b) _____ whose car was stolen yesterday is sad.
- a) _____ who is in the nest is colorful.
b) _____ which is in the nest is colorful.
- a) _____ who taught me last year.
b) _____ which taught me last year.
- a) _____ which my sister bought last week.
b) _____ who my sister bought last week.

Affective activity 1

Teacher's sheet

Listen to the teacher making a series of statements. Decide whether you agree or disagree with the following statements by underlying either (AGREE) or (DISAGREE) (notice the use of relative clauses in each sentence).

- Pupils who use mobile phones in classrooms should be punished.
 - A person who borrows money from others and do not pay it back should not be trusted.
 - The lesson which the teacher taught today is not clear.
 - Shops which sell cigarettes to teenagers should be closed.
 - The teacher who is teaching us English relative pronouns is not kind.
 - A teacher who is always shouting should not teach us.
 - You do not like going to the restaurant which is near our school.
 - People whose houses were damaged in the flood should receive partial compensations from the government.
- Check if your friend gave the same answer.

Affective activity 1

Students' sheet

Listen to the teacher making a series of statements. Decide whether you agree or disagree with the following statements by underlying either (AGREE) or (DISAGREE) (*notice the use of relative clauses in each sentence*).

Agree Disagree

1. -----
2. -----
3. -----
4. -----
5. -----
6. -----
7. -----
8. -----

Check if your friend gave the same answer.

Affective Activity 2

Read the following statements. These are some commands in which the speaker uses relative clauses. To whom do you expect each command is told.

1. Give Rosie the red book which is beside the black one.
 - a) Mother to her child b) Teacher to a student
1. Put the glass on the table which is in the middle of the room.
 - a) A father talking to his child. b) A child talking to his father.
2. Hand the book to the student who is standing by the door.
 - a) A mother talking to her child. b) A student talking to her teacher.
3. Read the poem which is on page 83.
 - a) Your neighbor talking to you. b) A teacher talking to students.
4. Speak to the teacher whom you gave the report to.
 - a) Friends talking to each other. b) a principal talking to a student.
5. Give support to people whose houses were affected by the earthquake.
 - a) A government ordering people. b) a preacher talking to people.

Check your answers with the student next to you, and see if you have the same letter checked.

Affective Activity 3

Read the following sentences. Check whether you have been involved in these things before or not by underlying either YES or No.

1. You felt sorry for the girl who failed her exam.
 - a) Yes b) no
2. The teacher who teaches you Maths was not happy about your exam results.
 - a) Yes b) no
3. You help people who ask for free help.
 - a) Yes b) no
4. You looked after a child whose mother was sick.
 - a) Yes b) no
5. Your neighbour whom you met in the morning shouted at you.
 - a) Yes b) no

Check your answers with the student next to you and see if you have the same responses.