

La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy

REYES LLOPIS GARCÍA
RWTH AACHEN UNIVERSITY
reyes.llopisgarcia@romanistik.rwth-aachen.de

Reyes Llopis García es *Doctor Europæus* en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid). Su tesis doctoral, llamada *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de E/LE* se defendió en enero de 2009. Actualmente es profesora de Lingüística y E/LE en la RWTH Aachen University (Alemania) pero se incorporará al Departamento de Español y Portugués de Columbia University (Nueva York) a partir del curso académico 2009-2010. Sus líneas de investigación están centradas en la didáctica de gramática, el desarrollo de las destrezas en el aula y la aplicación de las nuevas tecnologías al mundo de E/LE.

Resumen: Dentro del marco de la Adquisición de Segundas Lenguas, este artículo pretende dar una perspectiva global de la enseñanza de gramática en el aula de lenguas extranjeras y de su evolución histórica. El objetivo es entender el lugar que actualmente ocupa en la investigación la instrucción formal de gramática y presentar sus últimas tendencias. Por un lado, para la enseñanza explícita de formas meta, se introduce la Gramática Cognitiva en general y su enfoque Operativo para E/LE en particular. Y por otro lado, se discute la utilidad de las metodologías de foco en la forma en general, y de la Instrucción de Procesamiento en particular para la práctica de estructuras en el aula. Se plantea aquí la unión metodológica de ambas propuestas para promover la conexión de formas lingüísticas y sus significados, con el propósito de proporcionar a los aprendientes una *comprensión* de gramática que les permita controlar su propio aprendizaje y construir significados basados en su intención comunicativa.

Palabras clave: adquisición de segundas lenguas, conexión de forma y significado, didáctica de gramática, procesamiento, instrucción formal, gramática cognitiva, Gramática Operativa, foco en la forma.

1. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: UNA INTRODUCCIÓN

La Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante ASL) es el campo de la Lingüística que trata el aprendizaje de una lengua diferente a la materna. Su

ámbito de acción es variado y puede tratarse desde muchas perspectivas¹: psicología, sociología, análisis del discurso, ciencias cognitivas encargadas del procesamiento del lenguaje, pragmática, lingüística aplicada y, por supuesto, didáctica y aprendizaje de lenguas. En estrecha relación con estas dos últimas disciplinas, el marco teórico de la ASL reflexiona “sobre el conocimiento y la adquisición de una competencia y de una serie de habilidades que nos permiten hacer uso de un instrumento de comunicación que no somos capaces de aprender tal como aprendimos nuestra lengua materna” (Baralo, 1999, p.7).

El proceso de aprendizaje puede tener lugar tanto en un contexto de instrucción como a través de la exposición a la lengua y/o la inmersión en el país donde ésta se habla. El primer caso se refiere al concepto de “lengua extranjera” (LE) y el segundo se conoce como “segunda lengua” (L2). La asimilación de una LE/L2, según Krashen (1985, 1989) puede darse de dos formas: o bien la lengua se *aprende* (es decir, conscientemente y a través de instrucción) o bien *se adquiere* (inconscientemente y a través de la exposición a *input* comprensible en la L2). Sea cual fuere el caso, la ASL trata todos los escenarios posibles, incluidos los que mezclan contextos de adquisición en un ambiente de LE o aprendizaje en situaciones de inmersión, pues en realidad las fronteras entre el aprendizaje y la adquisición son difusas.

Al contrario de lo que pueda pensarse al encontrar la vasta colección de bibliografía e investigación en el campo (ver Doughty & Long, 2003, y Hinkel, 2005 para una completa revisión), la ASL es en realidad una disciplina bastante joven. Sus orígenes se estiman a finales de los años 60, cuando S.P. Corder publicó su artículo “La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua”. En este trabajo se adjudicó por primera vez un papel activo a los errores del aprendiente en la construcción de conocimiento. Hasta ese momento, el proceso de aprendizaje de una L2 se había estudiado independientemente del propio aprendiente: dominaba el análisis contrastivo de lenguas para definir sus similitudes y buscar las diferencias, concentrando los esfuerzos de didáctica en las últimas.

Gass (1995) buscó definir la ASL y estableció que aún se necesitaba profundizar más en la investigación para poder definirla apropiadamente, pues su radio de acción es demasiado amplio. Sin embargo, y a pesar de la variedad temática en ASL, Gass identificó una característica indiscutible: la ASL es la “base para comprender el aula de lenguas” (p.6²). Esta relación entre la ASL y la enseñanza de lenguas es altamente controvertida, pero al mismo tiempo tiene una enorme

¹ Se recomienda la lectura del capítulo introductorio de Doughty & Long (2003) para obtener una sólida panorámica del alcance y los intereses de la ASL como disciplina.

² Las fuentes citadas de autores no hispanohablantes han sido traducidas por la autora de obras que no están disponibles en español.

importancia, pues funciona en ambos sentidos y tanto los profesores como los investigadores “necesitan trabajar conjuntamente para determinar cómo se han de evaluar los hallazgos de la ASL, cuáles usar y cómo se han de aplicar a las situaciones del aula” (p.16).

De acuerdo con todo lo anterior, la perspectiva de repaso histórico que se ofrece aquí trata esta relación entre las teorías lingüísticas de aprendizaje/procesamiento de L2 y de sus aplicaciones a la enseñanza, de manera que el aprendizaje (e incluso la adquisición) puedan promoverse y entenderse mejor. En definitiva, interesan los efectos de la instrucción gramatical en el aula de L2/LE y por eso es importante caracterizar a qué nos referimos con el término *instrucción*.

La instrucción puede definirse como un acercamiento sistemático y programado a una L2/LE por medio de una explotación de aspectos lingüísticos que provea el contexto de trabajo necesario para que los alumnos aprendan. El contexto del aula de LE y cualquier metodología que dentro de ella se aplique pueden enmarcarse aquí también, dada la amplitud de la definición anterior.

2. EL PAPEL DE LA INSTRUCCIÓN FORMAL EN ASL

En el mundo de ASL hay tendencias que separan los contextos de inmersión (que ocurren de forma natural y sin instrucción por medio de la exposición a la L2) de los de instrucción, que tienen lugar cuando el aprendiente se apoya en ayuda externa para aprender la L2 y que típicamente se refiere al aula de LE. Dentro de esta segunda tendencia, Doughty (2004) enfatiza la importancia de comparar la eficacia de diferentes metodologías y acercamientos a la gramática para que puedan arrojar luz sobre cómo se desarrolla la interlengua del aprendiente. Los argumentos en favor de este punto de vista estipulan que la instrucción podría influenciar una serie de aspectos:

- Las estrategias de procesamiento de los aprendientes. La instrucción formal motiva las que promueven el crecimiento de la interlengua y trata de alterar las que son negativas, pues dificultan o retrasan la comprensión de estructuras.
- Motivación para el aprendizaje, aplicando metodologías que fomenten un progreso que el aprendiente pueda ver, y trabajando con tareas que le permitan hacerse cargo de su propio desarrollo lingüístico.
- El grado de fluidez al que el aprendiente puede llegar en las fases finales de su aprendizaje. Esto se consigue con programas de enseñanza que se centran en ofrecer práctica controlada para corregir, modificar y consolidar el conocimiento adquirido.

- En contextos de inmersión, la instrucción formal permite al estudiante ejercitar y desarrollar su interlengua en un ambiente controlado que le ayudará a lograr precisión y corrección.
- Si el aprendiente no se encuentra en inmersión lingüística, la instrucción puede dar a los estudiantes suficientes oportunidades y la calidad necesaria para aprender la lengua extranjera con éxito.

Doughty (2003, 2004) expone que la cuestión clave de la instrucción formal “es si la ASL de los adultos implica, en general, procesamiento implícito o explícito y si la instrucción más efectiva es implícita o explícita” (2003, p.256). Cadierno (1995), al debatir la cuestión anterior y a la luz de los resultados de su propia investigación sobre el indefinido en E/LE, abogó por la instrucción fomal, diciendo que “en lugar de discutir si la instrucción formal propiamente dicha marca una diferencia en la ASL, sería más apropiado considerar *qué tipo* de instrucción formal sería la más efectiva” (p.190). Robinson & Ellis, en una reciente revisión de los efectos de la instrucción fomal en la investigación de ASL (derivados del estudio de Norris & Ortega en 2000), plantearon que la instrucción *explícita* que dirige a los aprendientes a hacer conexiones de forma y significado es “más efectiva en favorecer la evaluación posterior a la instrucción del aprendizaje de formas, comparada con situaciones *implícitas*, donde los aprendientes no promueven o demuestran tal percepción” (p.498-499).

La cuestión relacionada con este tema aún se encuentra en activo y dinámico debate, pero la investigación realizada hasta el momento parece apoyar el argumento de que la instrucción explícita tendrá mayores y mejores efectos para los aprendientes que deben tratar con estructuras gramaticales complejas³.

Housen & Pierrard (2005) dan múltiples razones a favor de trabajar con instrucción formal en ASL y a continuación se presentan varias de ellas desde el punto de vista de E/LE:

- El creciente número de personas que actualmente estudian E/LE en todo el mundo⁴ en academias de lengua, cursos específicos, universidades, manuales y otros materiales, bibliografía de E/LE, etc. Considerando este dato, investigar en el marco de E/LE está justificado desde su validez sociológica, pues su alcance

³ “Estructura gramatical compleja” se refiere a todas aquellas formas que o bien tienen una fuerte carga morfológica, bajo valor léxico o semántico, o bien una combinación de todo lo anterior. Por lo general, la estructura no se percibirá ni procesará desde el *input* si no hay una instrucción que dirija la atención de los aprendientes explícitamente hacia estas formas.

Recomendamos al lector consultar Housen & Pierrard (2005) para ver una serie de estudios que apoyan este argumento.

⁴ El Instituto Cervantes estima que el número de aprendientes de E/LE es aproximadamente 14 millones. Para más detalles ver:

http://www.elpais.com/articulo/semana/lengua/activo/estrategico/elpepueconeg/20080210elpneglse_6/Tes y http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2008/noticias/noticia_08-05-21.htm.

será positivo para estudiantes, profesores, diseñadores de materiales, autores de manuales o planificadores lingüísticos.

- Teniendo en cuenta las dificultades que el aprendizaje y la enseñanza de E/LE suponen, es necesario llevar a cabo más investigación para dar respuestas a las dos caras de esta misma moneda, así como para unificar ambas eficazmente en el aula.
- La lengua española se percibe como compleja, pues incluye numerosas dicotomías que dificultan su aprendizaje. La selección modal, las preposiciones *por* y *para*, el contraste del indefinido y el imperfecto o los verbos *ser* y *estar* son excelentes ejemplos ilustrativos de este argumento. Por tanto, la investigación en el marco de E/LE es de interés para intentar descubrir cuál es la verdadera naturaleza del lenguaje, de sus componentes y de las relaciones entre ellos.

Todos los argumentos anteriores pueden agruparse en una meta común: seguir investigando para encontrar un método de enseñanza que incluya los fundamentos del procesamiento de la LE y contribuya en la búsqueda de respuestas a la pregunta de cuál es el papel de la instrucción explícita en la ASL.

3. INSTRUCCIÓN GRAMATICAL DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ASL

Considerado uno de los “puntos calientes” en ASL, el tema de la gramática es fuente de polémica. ¿Se necesita gramática en el aula de L2/LE? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de gramática y cuánta? Lee & VanPatten (2003, p.123) hablan sobre los usos tradicionales de la gramática en las aulas americanas (y sus opiniones son fácilmente trasladables a otros países) y la describen como “mayormente mecánica, con un foco exclusivo en utilizar una forma gramatical para *producir* algún tipo de enunciado”.

Los años 80 y 90 vieron nacer el llamado enfoque comunicativo, en el que la gramática apenas tenía presencia en el programa de clase y si se enseñaba, era de manera casi “clandestina”, sin referencia específica a metalenguaje y con el foco en nociones lingüísticas que se expresaban a través de formas (Santos Gargallo, 1999, ofrece una excelente revisión histórica de las metodologías de enseñanza en E/LE).

Hoy en día, sin embargo, se ha reconsiderado el papel de la gramática y se están llevando a cabo intentos de reconciliarla con el enfoque comunicativo, aunque la cuestión continúa siendo problemática, pues muchos profesores tienden a considerar la gramática como una serie de formas lingüísticas desconectadas entre sí y que pueden usarse en muchos contextos. Esta perspectiva trata las categorías lingüísticas (tiempos verbales, tipos de oraciones, sintagmas, etc.)

independientemente de su significado o como unidades con significado que cambian según el contexto (Byrd, 2005 revisa y discute estas y otras ideologías de los profesores).

Dado que el enfoque comunicativo continúa floreciendo en el aula de LE, Byrd (2005) señala que la cuestión más importante relativa a la instrucción gramatical se refiere al foco: ¿foco en la forma o foco en las formas?

3.1. EL FOCO EN LA FORMA

El término “foco en la forma” (en adelante FF) lo acuñó por primera vez Long a finales de los años 80. Su intención era buscar un hueco apropiado para la gramática dentro del enfoque comunicativo. En aquella época, poco a poco comenzaba a atraer la atención de los investigadores la idea de hacer estudios en un ambiente de clase supervisado que controlara las numerosas limitaciones que los aprendientes parecían tener (a pesar de estar recibiendo *input* comprensible y de tener numerosas oportunidades de trabajar en situaciones comunicativas). La Hipótesis del *Input* (Krashen, 1985, 1989) y la noción de adquisición natural que imperaba en ASL tenían enorme presencia en el aula de LE, pero la idea de que una instrucción explícita pudiera ayudar a los aprendientes a acelerar su proceso de adquisición había empezado a ganar atractivo.

Siguiendo la idea anterior, el FF se basa en la siguiente cuestión: si los aprendientes deben percibir algún aspecto del *input* en L2 pero por alguna razón no lo hacen o no pueden hacerlo, entonces se necesitará una instrucción (fundamentalmente centrada en tareas de negociación e interacción) que los “reconduzca” para que lo consigan:

Tal tipo de *feedback* atrae la atención del aprendiente hacia las discrepancias que ocurren entre el *input* y el *output*, es decir, hace que se centren en la forma y puede promover la percepción de los tipos de estructuras para las que una pura dieta de *input* comprensible no es suficiente (Long & Robinson, 1998, p.23)

Sin embargo, es importante distinguir entre FF y foco en laS formaS. Este último enfoque es el que tradicionalmente se ha utilizado para componer el curriculum de L2/LE y está dividido en unidades que tratan las formas gramaticales como elementos básicos separados de significado y contexto. La distinción primaria entre ambos tratamientos de la gramática se encuentra en que el FF “implica actividad previa con el significado antes de que la atención a los aspectos gramaticales sea efectiva” (Doughty & Williams, 1998, p.3), mientras que con el foco en las formas el trabajo con los significados no es un requisito.

Según Long & Robinson (1998), el FF “consiste en un desplazamiento ocasional de la atención a los aspectos lingüísticos codificados –por los profesores y/o uno o más

estudiantes- producido porque se perciben problemas de comprensión o producción” (p.23). De esta forma, el FF establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, y permite así un procesamiento basado más en percepción y en comprensión, y menos en memorización. Así, se hace posible trabajar en el *input* que aparece (accidentalmente o indicado por el profesor) en el aula comunicativa y hace que las formas lingüísticas sean más notorias para que el alumno pueda prestarles atención.

A pesar de la definición anterior de Long & Robinson, el FF se ha trabajado y operacionalizado desde muchas perspectivas (algunas de las cuales han regresado hacia enfoques estructuralistas), por lo que con el tiempo se han ido produciendo cambios en su concepción y aplicación. Hoy en día, el concepto de FF (tal y como también le ocurrió al enfoque comunicativo en su momento) se utiliza para definir diversos acercamientos a las conexiones de forma y significado⁵. De cualquier forma, casi todos estos acercamientos utilizan el FF con una combinación de información explícita y algún tipo de *input* especialmente trabajado con el apoyo de cuadros, colores, textos orales o estructuración determinada.

Cadierno (2008), después de revisar los tratamientos de gramática presentes durante los últimos 30 años en el aula de L2, concluye que el FF es el mejor tipo de instrucción gramatical, pues con él se pueden unir la presentación de contextos comunicativos con las formas lingüísticas y sus significados, y favorecer así que el aprendiente preste atención a las conexiones entre forma y significado que pueden y deben hacerse.

3.2. LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO

Una de las operalizaciones posibles del FF que están presentes en la literatura de ASL (aunque ciertamente no es la única disponible⁶) es la llamada Instrucción de Procesamiento (VanPatten, 1996, 2002, 2004, 2007). Esta metodología, presente en el ámbito de la investigación desde principios de los años 90, da a los aprendientes la oportunidad de procesar formas meta por medio de actividades con un *input* que ha sido especialmente estructurado para aumentar las posibilidades de desarrollo de la interlengua y una eventual adquisición. Sin embargo, para que la adquisición tenga lugar no basta con exponer al aprendiente a un *input* cualquiera, sino que éste tiene que ser *comprensible*, pues “aunque la comprensión no garantiza la adquisición, la adquisición no sucede si la comprensión no tiene lugar” (VanPatten, 2007, p.115). Por eso, aun teniendo las condiciones necesarias y

⁵ Para una revisión histórica del FF y de los diferentes acercamientos que éste trata en la literatura de ASL, se recomienda la lectura de Williams, 2005.

⁶ Otros modelos teóricos que utilizan el FF como aplicación al aula de L2/LE incluyen la Teoría de Adquisición de Destrezas de DeKeyser (DeKeyser & Sokalski, 1996, DeKeyser, 1998) o la Hipótesis del *Output* de Swain (1998ab, y también Izumi & Bigelow, 2000).

favorables, el aprendiente no será capaz de descifrar todo el contenido del *input*, sino que se fijará en ciertos elementos mientras que otros le pasarán desapercibidos y serán ignorados. Para poder asimilar el *input*, es necesario que el significado que se transmite y su referente, es decir, la forma lingüística, se detecten y ensamblen conjuntamente en la mente del hablante. Este acontecimiento, parte del procesamiento, se conoce como “conexión de forma y significado” (CFS) e implica la comprensión de una forma. Por tanto, cuando una CFS tiene lugar puede hablarse de *input* detectado y que, si se procesa con éxito, podría llegar a convertirse en *intake*⁷.

Lo que hace la Instrucción de Procesamiento (IP), entonces, es identificar problemas de procesamiento existentes y tratar de resolverlos, pues se centra en las formas meta que son difíciles de procesar con las metodologías gramaticales tradicionales. Así puede asegurarse que la CFS que se busca pueda realizarse correctamente en las actividades estructuradas que se diseñan para ello, y que conducen a los aprendientes a modificar sus estrategias de procesamiento erróneas. El foco está en trabajar con la comprensión/interpretación de formas meta⁸, pues se parte del supuesto de que su correcta comprensión en el *input* puede derivar en *intake*, el cual a su vez tiene más posibilidades de ser incorporado a la interlengua del aprendiente, haciéndola progresar en conocimiento. Así aumentan las posibilidades de que los aprendientes comprendan la forma meta y la procesen con éxito, incluso con efectos a largo plazo⁹.

4. A FAVOR DEL FOCO EN LA FORMA

Los lingüistas a menudo se quejan de que los métodos que se usan en las clases de lengua extranjera no se corresponden con lo que ellos investigan sobre el lenguaje, y lamentan que sus conocimientos se pasen por alto en el diseño de métodos y actividades. Por otra parte, los profesores de lenguas extranjeras se quejan de que los conocimientos de los lingüistas simplemente son poco prácticos con los asuntos de clase, porque en las teorías lingüísticas actuales no se pueden encontrar los elementos que puedan ser útiles en el día a día y que proporcionen directrices firmes sobre las que basar los métodos didácticos (Achard, 2004, p.167).

⁷ El término *intake* fue primeramente acuñado por Corder en 1967 (Muñoz Licerias, 1996, p.36): “una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se le presente al alumno en el aula [...] y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o para ser más exactos, su toma (“intake”)”. El *intake* es el *input* que el aprendiente ha detectado y que podría ser conocimiento que se incorporara eventualmente a la interlengua del hablante.

⁸ Sin embargo, es relevante mencionar que hay un número creciente de estudios que muestran que la IP aplicada a la producción de estructuras meta (*output*) también resulta en ganancias de aprendizaje muy significativas. Llopis García (2007) es uno de ellos.

⁹ La tesis doctoral de la autora recoge y explica todas las investigaciones realizadas dentro del marco de la IP hasta la fecha, así como una explicación exhaustiva de la metodología y el Modelo de Procesamiento del *Input* en el que está incluida.

Hoy en día son muchos los lingüistas y profesores que comparten esta visión de desunión presentada por Achard: Collentine (2003), Grove (2003), Ruiz Campillo (2007), Langacker (2008 a y b), Tyler (2008), o Llopis García (2008) son algunos ejemplos. El trabajo de Tyler es especialmente interesante, pues se puso por meta probar la afirmación anterior y examinó el contenido de artículos publicados sobre ASL en revistas especializadas. Después de repasar más de 400 artículos, Tyler encontró que solamente 21 se centraban en algún aspecto específico de gramática (con la excepción de aquellos estudios sobre pronunciación). Además, la autora también repasó los manuales más populares de inglés como L2 y concluyó que la tipología de actividades era básicamente la misma utilizada en las metodologías estructuralistas de los años 50.

Bien entrados en el siglo XXI, esta falta de acuerdo tan significativa entre la investigación teórica y práctica general en clase continúa planteando un serio reto para la ASL. Hay una gran necesidad de investigación que se centre en unir, combinar, aliar y probar diferentes acercamientos de ASL a la instrucción formal, pues su desarrollo podrá ayudar a la creación de nuevos y más efectivos materiales de enseñanza, a la mejor formación de profesorado, a una más completa planificación de programas de enseñanza y a métodos de evaluación eficaces.

Doughty (2003) afirma que la investigación debería dar prioridad a trabajar con formas de instrucción que, mediante el foco en la forma, estudien el procesamiento de L2. Pica (2005) no sólo se muestra de acuerdo con el argumento anterior, sino que además expresa de manera certera esta visión:

Los investigadores deben también desarrollar formas de operacionalizar y estudiar los procesos de reestructuración e internalización que ocurren después de que los aprendientes han percibido el *input* y lo han procesado como *intake*. Las intervenciones [pedagógicas] diseñadas para estimular estos procesos no sólo proveerán información sobre la progresión de *input-intake-reestructuración-internalización*, sino que servirán como base para [crear] materiales y actividades que pueden aplicarse según las necesidades del aula (p. 277)

Robinson & Ellis señalan que “algunos aspectos de una L2 requieren conciencia y/o atención a la forma lingüística –el aprendizaje implícito no es suficiente para una ASL con éxito– y el foco en la forma mejora el ritmo y maximiza los logros en L2” (2008, p.7).

5. EL ALIADO TEÓRICO DEL FOCO EN LA FORMA: LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Cadierno (2008, p.264) resalta además las ventajas de trabajar con este acercamiento a la gramática desde un enfoque cognitivo:

Con la clave en el foco en la forma, en las relaciones entre significados y en el uso del lenguaje en contextos comunicativos [el FF] está más

en consonancia con la visión del lenguaje propuesta por la lingüística cognitiva, por lo que se espera que se beneficie con sus fundamentos teóricos.

Esta visión del lenguaje que propone la Lingüística Cognitiva se centra en la relación inseparable que existe entre forma y significado y que representa al lenguaje como parte de nuestro sistema cognitivo general, o sea, de nuestro pensamiento. Se toma en cuenta la intención comunicativa del hablante y su uso del lenguaje alrededor de la construcción de significados a través de las formas lingüísticas. De esta forma, todos los hablantes (nativos y no nativos) expresan significado de acuerdo con cómo perciben la realidad y cómo quieren expresar su perspectiva. En otras palabras una misma situación será descrita con diferencias por los hablantes porque será percibida siempre de acuerdo con las perspectivas y visiones que cada uno extraiga de ella.

Desde esta comprensión de lo que es la lengua (representación fónica del pensamiento), la gramática deja de ser un conjunto arbitrario de formas y reglas que se usan en contextos (significativos o no), y pasa a convertirse en la herramienta necesaria que permite a los aprendientes construir una nueva realidad en la L2 por medio de conexiones de forma y significado. Desde el enfoque cognitivo es posible encontrar otras maneras de operacionalizar estas conexiones. El objetivo será siempre que los estudiantes no tengan que trabajar con listados de formas y puedan manejar valores de operación que reduzcan todos los contextos posibles a una decisión formal basada en su intención comunicativa.

Dentro del enfoque cognitivo, la Gramática Operativa (Ruiz Campillo, 2007ab, 2008) parte de esta base y permite al aprendiente *ser dueño* de su comunicación y dominar en cada momento qué quiere decir y por qué. Esta Gramática está dirigida a la enseñanza de formas lingüísticas y consiste en buscar valores de operación prototípicos que permitan restringir los usos posibles de una forma lingüística para manejarlos con un mínimo de estos valores. El objetivo es que el aprendiente pueda ser capaz de producir un número ilimitado de enunciados sin tener que aprender cada contexto de uso individualmente.

Por tanto, por medio de la combinación de metodologías de foco en la forma (como la Instrucción de Procesamiento) y acercamientos cognitivo-operativos a la gramática se puede:

- Hacer a los estudiantes conscientes de la naturaleza de las formas lingüísticas y de los propósitos comunicativos que implican (en lugar de tratar su gramática en el aula como una tarea más a completar durante la instrucción, al lado e independientemente de otras tareas como las de expresión oral o escrita).

- Llamar su atención al hecho de que, para comunicar ideas con éxito y significativamente en la L2, necesitan utilizar formas y que si no las unen a sus significados, no podrán comunicarse con precisión y efectividad.
- Afirmar rotundamente que lo que dicta la selección de estructuras lingüísticas no es la relación entre las mismas y una miríada de contextos –expresar duda, hablar de sentimientos, comunicar rutinas, información compartida, estados, cambios, lugar, hora, dinamismo, narraciones repetidas, etc. –, tal y como se enseña en la actual aula nociofuncional de E/LE, sino que hay una perspectiva más amplia que incluye el *objetivo de comunicación* del propio aprendiente.
- Preparar a los alumnos para superar las barreras de procesamiento a las que se enfrentan por medio de información explícita sobre estrategias de aprendizaje, dirigiendo su atención hacia el camino correcto para procesar con éxito¹⁰.
- Asegurar que las conexiones de forma y significado en la LE se fijen con la práctica estructurada en tareas tanto de interpretación (*input*) como producción (*output*), pues de esta manera se consigue un acercamiento más completo a la realidad del aula de E/LE.

En suma, la pregunta que la investigación debe tratar de responder es: ¿cómo afectaría al proceso de adquisición un tipo de instrucción que considerara como *intake* potencial tanto el *input* como el *output*, y que otorgara a los aprendientes más responsabilidad gramatical a la hora de procesar y crear una situación comunicativa?

6. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha hablado de lo que es la Adquisición de Segundas Lenguas y de cuáles han sido y son las áreas de investigación en su marco. Se ha puesto especial interés en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y se ha tomado como punto de partida que la instrucción gramatical explícita ayuda, motiva y allana el camino hacia la adquisición.

Con ello se ha querido:

- Dar una visión de conjunto sobre la evolución de los diversos acercamientos a la gramática y su didáctica, pues es necesario conocerlos y entenderlos para poder familiarizarse con los enfoques actuales. Para comprender dónde está el presente de la ASL es necesario saber desde dónde llega y por qué.

¹⁰ Sobre las estrategias de aprendizaje destaca el trabajo de Vázquez *et al* (2009), cuyas investigaciones se han traducido en la próxima publicación de manuales para estudiantes universitarios centrados en el aprendizaje de E/LE con las estrategias como guía para el desarrollo consciente de la interlengua. Ver bibliografía.

- Hacer consciente a la comunidad lingüística de que la distancia entre la lingüística teórica y la didáctica de lenguas no es tan insalvable como se ha venido afirmando y que la colaboración de ambas es necesaria y crucial para entender cómo funciona realmente la ASL y cómo podemos marcar una diferencia en la calidad de su desarrollo.
- Afirmar que la gramática ES comunicación y que es el hablante quien construye el significado de su mensaje por medio de la selección de formas lingüísticas concretas.
- Presentar la idea metodológica de que las formas lingüísticas son inseparables de sus significados y que poner el foco en la forma permite al aprendiente comprender tanto el *input* que recibe como el *output* que produce, y que no es necesario prescindir de lo comunicativo para enseñar gramática significativamente.

Es necesario seguir investigando sobre cómo podemos proporcionar al aprendiente las herramientas cognitivas necesarias para construir significados en la L2 a través la enseñanza explícita de gramática. Devolverle al hablante (nativo o no) su papel crucial en el proceso de comunicación le independizará de la memorización de reglas, excepciones, contextos o combinaciones. También le permitirá crear lenguaje sobre unas premisas lógicas que le capaciten para seleccionar una forma específica y expresar el significado *exacto* que tiene en mente. Para ello, desde aquí se proponen los enfoques cognitivo-operativos para la presentación explícita de formas gramaticales en el aula de E/LE, y el foco en la forma como metodología para su práctica. El tiempo y el trabajo con ellos decidirán si la propuesta fue acertada o no.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achard, M. 2004. Grammatical Instruction in the Natural Approach. En Achard, M. & Niemeier, S. (Eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Mouton de Gruyter, Berlín. Págs. 165-194.
- Baralo, M. 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Ed. Arco/Libros, Madrid.
- Byrd, P. 2005. Instructed Grammar. En Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey. Págs. 545-561.
- Cadierno, T. 1995. Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense. *The Modern Language Journal*, vol. 79(2). Págs. 179-193.
- Cadierno, T. 2008b. Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlín/Nueva York. Págs. 259-294.
- Collentine, J. 2003. The Development of Subjunctive and Complex-Syntactic Abilities among FL Spanish Learners. En Lafford, B. & Salaberry, R. (Eds.)

- Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Ed. Georgetown University Press, Washington. Págs. 74-97.
- Corder, S.P. 1967 (1996). La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua. En Muñoz Licerias, J. (Ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Ed. Visor, Madrid. Págs. 31-40.
- DeKeyser, R. & Sokalski, K. 1996. The Differential Role of Comprehension and Production Practice. *Language Learning*, vol. 46(4). Págs. 613-642.
- DeKeyser, R. 1998. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. CUP, Cambridge. Págs. 42-63.
- Doughty, C. & Williams, J. 1998. Issues and Terminology. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. CUP, Cambridge. Págs. 1-11.
- Doughty, C. & Long, M. 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Ed. Blackwell Publishing, Oxford.
- Doughty, C. 2003. Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. En Doughty, C. & Long, M. (Eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing, Oxford. Págs. 256-310.
- Doughty, C. 2004. Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research. VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. & Overstreet, M. (Eds.) *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey. Págs. 181-202.
- Gass, S. 1995. Learning and Teaching: The Necessary Interaction. En Eckmann, F., Highland, D., Lee, P., Mileham, J. & Rutkowski, R. (Eds.) *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey. Págs. 3-20.
- Grove, C. 2003. The Role of Instruction in Spanish Second Language Acquisition. En Lafford, B. & Salaberry, R. (Eds.) *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Ed. Georgetown University Press, Washington. Págs. 287-319.
- Hinkel, E. 2005. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey.
- Housen, A. & Pierrard, M. 2005. *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Mouton de Gruyter. Berlín-Nueva York.
- Izumi, S. & Bigelow, M. 2000. Does Output Promote Noticing and Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly*, vol. 34(2). Págs. 239-278.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, Londres.
- Krashen, S. 1989. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, vol.73(4). Págs. 440-464.
- Langacker, R. W. 2008a. Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction. En Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge, Londres. Págs. 66-88.
- Langacker, R. W. 2008b. The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlín/Nueva York. Págs. 7-36.
- Lee, J.F. & VanPatten, B. 2003. *Making Communicative Language Teaching Happen*. McGraw-Hill, Nueva York.
- Llopis García, R. 2007. Procesamiento del *input* y mejora en el *output* para el aprendizaje de segundas lenguas: un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para el subjuntivo español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, vol. 1(1). Págs. 100-123. Disponible en línea [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/Vol_1_01.htm]

- Llopis García, R. 2008a. Input and Output Processing in Second Language Acquisition: A Case Study for the Spanish Subjunctive. En *33rd International LAUD Symposium (2008) Conference Papers*. LAUD (Linguistic Agency, University of Duisburg-Essen), Essen. Págs. 409-429.
- Long, M. & Robinson, P. 1998. Focus on form. Theory, research, and practice. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. CUP, Cambridge. Págs. 15-41.
- Muñoz Licerias, J. (Ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Ed. Visor, Madrid.
- Norris, J.M. & Ortega, L. 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, vol. 50(3). Págs. 417-528.
- Pica, T. 2005. Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. En Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey. Págs. 263-280.
- Robinson, P. & Ellis, N.C. 2008a. Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction - Issues for Research. En Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge, Londres. Págs. 489-545.
- Ruiz Campillo, J.P. 2007a. El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. En *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006*, Pastor Villalba, C. (Ed.), Instituto Cervantes de Múnich. Disponible en línea [http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/02.html].
- Ruiz Campillo, J.P. (Revista *MarcoELE*) 2007b. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE*, n°5. Disponible en línea [<http://www.marcoele.com/num/5/index.html>].
- Ruiz Campillo, J.P. El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad? *MarcoELE*, n°7. Disponible en línea [<http://marcoele.com/numeros/numero-7/>].
- Santos Gargallo, I. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* Ed. Arco/Libros, Madrid.
- Swain, M. 1998a. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *Canadian Modern Language Review*, vol. 50(1). Págs. 158-164.
- Swain, M. 1998b. Focus on form through conscious reflection. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. CUP, Cambridge. Págs. 64-81.
- Tyler, A. 2008a. Cognitive Linguistics and Second Language Instruction. En Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge, Londres. Págs. 456-488.
- VanPatten, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Ablex Publishing Corporation, Nueva Jersey.
- VanPatten, B. 2002. Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, vol. 52(4). Págs. 755-803.
- VanPatten, B. (Ed.) 2004. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey.
- VanPatten, B. 2007. Input Processing in Adult Second Language Acquisition. En VanPatten, B. & Williams, J. (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey. Págs. 115-136.
- Vázquez, G., Tayefeh, E., Ainciburu, C., Navas Mendes, A., & González-Planck, V. 2009 (en prensa). *Con dinámica: competencias y estrategias*. Ed. Klett, Stuttgart.
- Williams, J. 2005. Form-Focused Instruction. En Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey. Págs. 671-691.

