

TERESA CADIerno

Es en la actualidad profesora titular del Departamento de Lengua y Comunicación de la Universidad del Sur de Dinamarca. Su investigación se enmarca dentro de la adquisición de segundas extranjeras, y se centra especialmente en las siguientes dos áreas: (a) la adquisición de la gramática por aprendientes de segundas lenguas y el papel de la enseñanza gramatical en la adquisición de las mismas; y (b) la contribución de la lingüística cognitiva al estudio de adquisición de lenguas extranjeras, y en especial, la investigación de cómo se aprende a expresar movimiento en una L2, y cómo se aprende a “hablar para pensar” (Slobin, 1996) en la misma.

El presente artículo fue publicado en el número 4 (1995) de *REALE: Revista de estudios de adquisición de la lengua española* (ISSN 1133-6978; págs. 67-86) y se reproduce ahora en versión electrónica con permiso expreso de su autora, a quien *marcoELE* agradece su amabilidad para esta autorizar esta edición.

1. INTRODUCCIÓN

El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido variaciones a lo largo de la historia dependiendo, en gran medida, de las teorías del lenguaje y del aprendizaje existentes tras los diferentes métodos de enseñanza. Así, el método de gramática-traducción, basado en la enseñanza del latín y cuyo objetivo fundamental era el estudio de la lengua extranjera para poder leer la literatura escrita en dicha lengua, enfatizaba el análisis deductivo de las reglas gramaticales y su posterior aplicación a ejercicios de traducción. Este método, según el cual el aprendizaje de una lengua consistía fundamentalmente en la memorización de reglas morfológicas y sintácticas, ponía, pues, un gran énfasis en la instrucción gramatical. A mediados del siglo XIX surgieron, sin embargo, voces que rechazaban este tipo de enseñanza, tales como las de Gouin, Saveur, Victor y Sweet, los cuales propusieron lo que se ha venido a llamar los métodos directos o naturales basados en la primacía del lenguaje oral *versus* el escrito. En estos métodos las reglas gramaticales se presentaban de manera inductiva, es decir, se presentaban después de que los estudiantes ya habían visto los puntos gramaticales en cuestión en contextos bien orales o escritos.

Ya en el presente siglo, surgieron con gran auge los llamados métodos estructuralistas y audiolinguales basados en una concepción estructuralista de la lengua y en teorías conductistas del aprendizaje. Según estos métodos, el aprendizaje de una lengua consistía en el dominio de los elementos del lenguaje y de las reglas por las cuales dichos elementos se combinan: los fonemas en morfemas, los morfemas en palabras, las palabras en frases y las frases en oraciones. Asimismo, se concebía el aprendizaje de una lengua como un proceso

mecánico de formación de hábitos, lo que llevaba, en, la práctica, a la memorización de diálogos y a la realización de diversos tipos de ejercicios gramaticales mecánicos tales como los de repetición, sustitución, transposición, expansión, etc., que constituían, en realidad, el componente esencial de la enseñanza.

Con la llegada de los enfoques comunicativos en los años 70, basados en una concepción funcional del lenguaje (Halliday 1970, Hymes 1972, Widdowson 1978), la gramática dejó de ser considerada como el elemento esencial en la enseñanza de una lengua. El objetivo de la enseñanza era que el alumno alcanzara una competencia comunicativa, la cual constaba de cuatro componentes esenciales: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia estratégica y competencia del discurso (Canale y Swain 1980). Es decir, que la gramática dejó de ocupar el papel estelar en la enseñanza de lenguas para pasar a considerarse no como un fin en sí mismo sino como un medio para expresar significados y permitir la comunicación. Sin embargo, la introducción de estos enfoques comunicativos llevó, en algunos casos, a un movimiento de rechazo de la enseñanza gramatical, lo cual trajo como consecuencia la aparición de métodos y programas comunicativos poco satisfactorios, por la falta de competencia gramatical alcanzada por sus alumnos (véanse, por ejemplo, los estudios realizados sobre los programas de inmersión canadienses).

Nos encontramos, pues, ante el dilema de definir qué papel debe tener la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras: qué valor debe otorgársele dentro de los programas y currículos comunicativos y cómo se puede presentar de manera más eficaz. A continuación, se examinará lo que las investigaciones nos muestran sobre el papel de la gramática en el aprendizaje de segundas lenguas (L2) y, tras analizar en qué consiste la enseñanza gramatical tradicional, se presentará una nueva manera de concebir dicha enseñanza, basada en los procesos psicolingüísticos involucrados en el procesamiento del input.

2. EFECTOS DE LA ENSEÑANZA GRAMATICAL EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Las investigaciones que han examinado el papel de la instrucción gramatical en el aprendizaje de segundas lenguas han distinguido entre cuatro aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje: la secuencia natural de adquisición (es decir, el orden de adquisición seguido por los aprendices); la rapidez con que éstos adquieren la segunda lengua y el nivel global final de dominio lingüístico alcanzado; y la precisión gramatical con que aprenden determinados aspectos gramaticales.

Con respecto a la *secuencia natural de adquisición*, varias investigaciones (Felix 1981; Krashen, Sferlazza, Feldman y Fathman 1976; Fathman 1978; Wode 1981; Ellis 1984; Pavesi 1986; Weinert 1987; y Ellis 1989) han comparado la

secuencia de aprendizaje de ciertas estructuras lingüísticas seguida por aprendices que aprenden la L2 con o sin instrucción gramatical, y han mostrado que dicha instrucción no puede alterar la secuencia de aprendizaje. Es decir, ambos tipos de aprendices -los que adquieren la L2 en un contexto informal y los que la aprenden en un contexto formal- cometen los mismos tipos de errores y siguen secuencias similares en el aprendizaje de determinados morfemas gramaticales y aspectos sintácticos. Otros estudios como los de Kaplan 1987 y VanPatten 1987, 1990, señalan que la secuencia de adquisición seguida por los aprendices que reciben instrucción gramatical no es paralela a la secuencia que siguen sus profesores al presentar el material lingüístico en clase. Finalmente, algunos de los estudios, como los de Felix 1981, Lightbown 1983 y Pica 1983, muestran algunos efectos negativos de la enseñanza gramatical en la secuencia de aprendizaje. Estas investigaciones señalan que dicha enseñanza puede incluso interferir en los procesos naturales del aprendizaje de dos maneras: por una parte, provocando que los aprendices que reciben enseñanza gramatical aprendan ciertas estructuras más tarde que los aprendices que no reciben dicha enseñanza, y, por otra parte, causando la aparición de ciertas estructuras gramaticales incorrectas que no han sido observadas en la producción de aprendices que adquieren la lengua sin enseñanza gramatical, debido fundamentalmente a la presión que reciben estos alumnos para producir estructuras en la L2 para las que no se encuentran listos psicolingüísticamente.

Con respecto a la *rapidez* de aprendizaje y al *nivel general* de dominio lingüístico alcanzado, el investigador Long 1983 concluye, tras revisar once estudios, que la instrucción gramatical tiene un efecto positivo tanto para niños como para adultos y tanto para estudiantes principiantes como para avanzados. Otros estudios realizados posteriormente (Weslander y Stephany 1983; Spada 1986, entre otros) muestran, asimismo, que la enseñanza gramatical promueve niveles más altos de aprendizaje y con mayor rapidez. Es decir, los estudios parecen mostrar que si comparamos aprendices que reciben instrucción gramatical con aprendices que no la reciben, los primeros parecen aprender más rápido y alcanzar niveles de dominio lingüístico superiores a los segundos.

Finalmente, quedan por mencionar los estudios que han examinado los efectos de la enseñanza gramatical en la *precisión gramatical* con que se aprenden determinadas estructuras lingüísticas. La metodología de estos estudios consiste en la comparación de la puntuación obtenida por el alumno en un pretest, realizado antes de que se lleve a cabo la enseñanza gramatical, y en un posttest o posttests, realizados después de la misma. Los resultados de estas investigaciones (Perkins y Larsen-Freeman 1975; Schumann 1978; Lightbown, Spada y Wallace 1980; Terrell, Baycroft y Perrone 1987; Kadia 1988) muestran que la instrucción gramatical tiene un papel limitado en la mejora de la producción de las estructuras lingüísticas presentadas durante dicha instrucción. Más específicamente, los estudios señalan que, aunque la enseñanza gramatical mejora la producción del estudiante cuando ésta se mide mediante tareas controladas del tipo de rellenar huecos, ejercicios de transformación, etc., dicha enseñanza gramatical no parece tener efectos positivos cuando el estudiante realiza actividades comunicativas más espontáneas. Los estudios muestran

asimismo que el efecto sobre las tareas controladas se produce cuando el estudiante recibe el postest inmediatamente después de la instrucción, pero que dicho efecto tiende a desaparecer con el tiempo.

En resumen, la enseñanza gramatical produce efectos diferentes dependiendo del aspecto del aprendizaje estudiado: parece tener un efecto positivo sobre la rapidez de aprendizaje y los niveles finales de dominio lingüístico, pero el efecto es muy limitado en cuanto a la secuencia natural de adquisición y al nivel de precisión gramatical alcanzada en determinadas estructuras. Asimismo, se han observado efectos negativos en cuanto a la secuencia natural de adquisición.

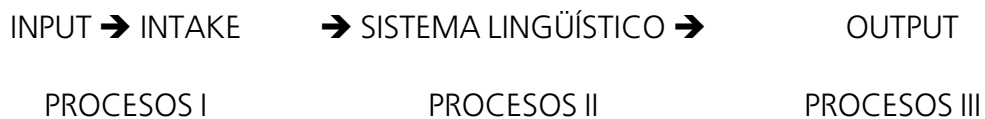
3. ENSEÑANZA GRAMATICAL TRADICIONAL *VERSUS* ENSEÑANZA GRAMATICAL DE PROCESAMIENTO

Si analizamos el tipo de enseñanza gramatical típica que se imparte (típicamente) a los estudiantes de L2, se pueden observar las dos características siguientes (Cadierno 1994; Lee y VanPatten 1995): la primera es que las actividades o ejercicios gramaticales que siguen a la explicación metalingüística suelen presentar la siguiente gradación: de ejercicios más mecánicos y controlados a ejercicios más comunicativos, siguiendo así la distinción realizada por Paulston 1972 entre práctica mecánica (ejercicios en los que el estudiante no tiene que atender al significado y en los que solamente hay una respuesta correcta, ejercicios de sustitución tales como *María pone la mesa* → *María la pone*); práctica que incluye el significado (en este tipo de ejercicios el estudiante debe entender el contenido de las oraciones para poder realizarlos con éxito, pero sigue habiendo sólo una respuesta correcta que ya es conocida por el profesor y el resto de la clase -¿*De qué color es la chaqueta de María?* → *Es roja*); y, finalmente, se encuentra la práctica comunicativa, que requiere atención al contenido por parte del estudiante, el cual en su respuesta debe incluir información desconocida tanto para el profesor como para sus compañeros de clase; son, por tanto, actividades en donde se observa un vacío de información ¿*Qué hiciste el fin de semana pasado?* → *Estuve en la playa*. Es decir, que una gran parte de los ejercicios gramaticales utilizados tradicionalmente son ejercicios mecánicos, carentes de significado real en donde no hay un verdadero intercambio de información. Con la llegada de los enfoques comunicativos, sin embargo, han ido surgiendo progresivamente ejercicios gramaticales situacionales en donde las estructuras lingüísticas aparecen contextualizadas en situaciones reales o imaginarias.

La segunda característica esencial de la instrucción gramatical tradicional, y más importante para nuestra discusión, es que los ejercicios o actividades gramaticales suelen ser siempre ejercicios de producción, es decir, actividades en donde se requiere que el estudiante produzca, bien oralmente o por escrito, enunciados en la L2, tales como ejercicios de sustitución, de transformación, de completar, de traducción, de pregunta-respuesta, etc.

Frente al tipo de enseñanza gramatical tradicional basada en la producción, se ha propuesto recientemente en los Estados Unidos un nuevo tipo de enseñanza gramatical basada en el procesamiento del input. Este tipo de enfoque fue propuesto inicialmente por Terrell 1991, quien sugirió que la instrucción gramatical debía tener en cuenta los mecanismos y estrategias seguidas por el estudiante cuando procesa información en la L2. Este autor enfatizó, asimismo, la necesidad de examinar la relación que podría existir entre diferentes tipos de instrucción gramatical y la manera en que los aprendices procesan el input. La propuesta de Terrell es muy interesante, dado que varios modelos de adquisición de segundas lenguas, tales como los propuestos por Gass 1988 y VanPatten 1992, enfatizan el estrecho vínculo existente entre el procesamiento del input y la adquisición de la lengua o el conocimiento lingüístico obtenido.

Si analizamos el modelo propuesto por VanPatten, observamos que existen tres tipos de procesos fundamentales en la adquisición de segundas lenguas.



Los primeros procesos son los responsables de la conversión del input en "intake". "Intake" se ha definido como aquella porción del input que es percibida y procesada por el aprendiz. Es decir, sólo una porción del input lingüístico al que está expuesto el aprendiz es percibida inicialmente debido a limitaciones de procesamiento. El segundo tipo de procesos son los involucrados en la asimilación del "intake", es decir, no todo el "intake" se incorpora automáticamente al sistema lingüístico del aprendiz. Entran aquí en juego los procesos de reestructuración descritos por McLaughlin 1987, según los cuales el hecho de que un principiante preste atención o procese un determinado ítem lingüístico puede tener como consecuencia una reestructuración de su sistema lingüístico (véase, por ejemplo, la "conducta en forma de U" descrita por Kellerman 1983, según la cual, la adquisición de la forma lingüística del tiempo pasado del verbo *go* en inglés suele comenzar con la producción de la forma correcta *went* como forma no analizada, para pasar a un segundo estadio en donde el aprendiz sobregeneraliza la forma regular de los tiempos pasados produciendo la forma *goed* y, finalmente, llega al tercer estadio de producción de la forma correcta *went*). Finalmente, el tercer tipo de procesos son los involucrados en el uso productivo de la lengua. Es decir, el hecho de que el aprendiz haya asimilado una determinada forma lingüística no garantiza que pueda producir dicha forma en todos los contextos (véanse los estudios realizados por Tarone 1983 y otros investigadores sobre la variabilidad de la interlengua de los aprendices).

Si analizamos la relación de la enseñanza gramatical tradicional con los procesos de adquisición descritos anteriormente, podemos observar que ésta tiene el objetivo de influir en el sistema lingüístico del aprendiz mediante la manipulación del output -los procesos III. Por el contrario, la enseñanza

gramatical de procesamiento intenta influir en su sistema lingüístico mediante la alteración de la manera en que el aprendiz percibe y procesa el input -los procesos I. En otras palabras, la enseñanza gramatical tradicional y de procesamiento tienen como objeto influir en diferentes procesos de la adquisición de segundas lenguas. Dicho esto, cabría preguntarnos si la enseñanza de procesamiento tendría un efecto mayor en el sistema lingüístico de los aprendices que la enseñanza tradicional, dado el importante papel que juega el procesamiento del input en la adquisición de lenguas.

4. INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE PROCESAMIENTO

En los últimos años se ha llevado a cabo una serie de investigaciones, cuyo objeto ha sido comparar los efectos de la enseñanza gramatical tradicional y la de procesamiento en el sistema lingüístico de los aprendices. En los tres primeros estudios realizados (VanPatten y Cadierno 1993a, 1993b; Cadierno 1995) se compararon tres grupos de estudiantes: (1) unos que recibían instrucción gramatical tradicional, la cual constaba de explicación gramatical y ejercicios de producción; (2) otros que recibían instrucción gramatical de procesamiento, basada en la explicación gramatical y actividades de comprensión o interpretación, cuyo objetivo es que los aprendices presten especial atención a las formas gramaticales escogidas y que aprendan a procesarlas o interpretarlas correctamente; y (3) un grupo de control que no recibía ningún tipo de instrucción. Los tres grupos de estudiantes debían realizar dos tipos de ejercicios o actividades antes y después de la instrucción gramatical: una actividad de interpretación o comprensión y una actividad de producción. La puntuación obtenida por los estudiantes en el test dado antes de la instrucción fue comparada con la puntuación obtenida en tres tests dados después de la misma.

Los dos primeros estudios (VanPatten y Cadierno 1993a y b) tenían como objeto intentar alterar una estrategia de procesamiento que parecen utilizar tanto aprendices de primeras como de segundas lenguas: la estrategia denominada "NVN = SVO", que consiste en la tendencia a procesar las secuencias de Sustantivo – Verbo - Sustantivo como Sujeto – Verbo - Objeto. Así las estructuras pasivas inglesas son a menudo interpretadas de manera incorrecta como activas por niños que aprenden el inglés como lengua materna (Bever 1970). De esta manera, una oración como *The boy was kissed by the girl –El niño fue besado por la niña-* es interpretada como *El niño besa a la niña*. Esta misma estrategia ha sido identificada en aprendices de L2 con variedad de lenguas maternas (Fathman y LoCoco 1982; Stevens 1984; LoCoco 1987, entre otros).

Con respecto al español como L2, VanPatten 1984 identificó esta misma estrategia en la manera en que alumnos de habla inglesa procesan los pronombres de objeto directo o indirecto. Así, parece que oraciones del tipo *Lo besa la chica* son interpretadas como *Él besa a la chica*. El propósito de los dos estudios arriba mencionados era examinar si la instrucción gramatical de

procesamiento era más efectiva que la instrucción gramatical tradicional a la hora de alterar esta estrategia.

El objetivo del tercer estudio (Cadierno 1995) era alterar otra estrategia de procesamiento utilizada por aprendices de una L2 (Glass y Cadierno 1989; Cadierno y Glass 1990; Musumeci 1989): la denominada "estrategia de procesamiento léxico", según la cual, los aprendices parecen prestar más atención a los elementos léxicos -los adverbios- que a la morfología verbal cuando procesan o interpretan el tiempo -presente, pasado, futuro- de un enunciado, debido a que los adverbios son mucho más perceptibles en el input que los morfemas verbales y, por lo tanto, contienen un valor comunicativo superior para el aprendiz (VanPatten 1984, 1985).

Los resultados obtenidos en los tres estudios fueron claros y paralelos: los estudiantes que recibieron instrucción gramatical de procesamiento mejoraron significativamente tanto en las actividades de interpretación o comprensión como en las de producción, mientras que los estudiantes que recibieron instrucción tradicional mejoraron sólo en las actividades de producción. Es decir, que los estudiantes presentes en el grupo de gramática tradicional realizaban significativamente mejor las actividades de producción después de haber recibido la instrucción, pero no mejoraban de manera significativa en las actividades de interpretación. Estos resultados son interesantes, debido a que los estudiantes presentes en la instrucción gramatical de procesamiento realizaban solamente actividades de interpretación o comprensión y en ningún momento se les pidió que produjeran pronombres clíticos de objeto directo o formas de pasado.

En un estudio posterior, VanPatten y Sanz (en prensa) replicaron parcialmente los estudios realizados por VanPatten y Cadierno, añadiendo dos tipos más de actividades de producción, además del ejercicio de rellenar huecos utilizado en los tres estudios originales. Esta investigación se proponía examinar si el efecto positivo de la instrucción de procesamiento sobre las actividades de producción también se extendía a actividades de naturaleza más espontánea y comunicativa. Por esta razón, se añadieron una entrevista y una narración oral. Los resultados fueron también positivos, en el sentido de que los estudiantes de este estudio también mejoraron significativamente su producción espontánea de los pronombres clíticos de objeto directo.

Finalmente, queda mencionar otro estudio señalado por Ellis 1995 sobre la adquisición del inglés por estudiantes con japonés como L1. En esta investigación Tuz 1992 comparó también un grupo de estudiantes, que recibió instrucción que incluía solamente actividades de interpretación, con otro grupo que recibió solamente actividades de producción. La estructura lingüística escogida para este estudio fue el orden sintáctico regido por los verbos denominados "psicológicos", tales como *like*, *attract* y *disgust*. Los resultados obtenidos fueron muy similares a los de los estudios de VanPatten y Cadierno: los alumnos que recibieron instrucción gramatical basada en la interpretación del

input realizaron mejor que los otros estudiantes tanto los tests de interpretación como los de producción.

Resumiendo, las investigaciones realizadas hasta la fecha sugieren que la instrucción gramatical de procesamiento, la cual incluye actividades de interpretación, da como resultado un mejor rendimiento tanto en los procesos de comprensión como de producción, mientras que la instrucción tradicional basada en la producción solamente produce efectos positivos en los procesos de producción.

5. ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO

Como ya quedó mencionado anteriormente, la instrucción formal de procesamiento debería tener en cuenta lo que sabemos hoy día en cuanto a los procesos de comprensión que guían a los aprendices de segundas lenguas. Es decir, la instrucción gramatical -tanto las explicaciones metalingüísticas como las actividades o ejercicios que las sigan- deberían enfocarse en el procesamiento del input de los aprendices. Como Lee y VanPatten 1995 señalan, este tipo de enseñanza debería responder a las dos preguntas siguientes: ¿Procesan los aprendices las formas gramaticales en cuestión en el input? y ¿realizan los aprendices las conexiones entre formas y significados de manera correcta cuando atienden al input?

A continuación se presentan algunos principios fundamentales de las actividades de interpretación utilizadas en la enseñanza de procesamiento, seguidos de algunos ejemplos de las mismas.

5.1. PRINCIPIOS DE LAS ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO

En el libro titulado *Making communicative language teaching happen*, Lee y VanPatten 1995 establecen los siguientes principios:

(1) Presentar una sola forma de cada vez, con el objeto de enfocar la atención del alumno sobre la forma lingüística que se quiera enseñar. Se debe intentar que la actividad se enfoque en una única relación de forma-significado. Este principio conlleva, por ejemplo, la no presentación de todo un paradigma verbal a la vez, sino la presentación de formas por separado para así facilitar el procesamiento lingüístico, o también se pueden crear transparencias con todo el paradigma verbal pero señalando de manera especial la forma que se quiere ilustrar en una determinada lección.

(2) Tener siempre en cuenta el significado, es decir, las actividades no deben consistir en ejercicios mecánicos sino en actividades en donde el alumno deba prestar atención al significado del enunciado para poder realizar dicha actividad con éxito. Este principio es muy importante debido a que el proceso de

comprensión de una lengua consiste en el establecimiento de conexiones entre forma y significado.

(3) Empezar con actividades a nivel de la oración para después pasar al nivel del discurso. Este principio viene motivado por la ya clásica observación hecha por McLaughlin, Rossman y McLeod 1983 sobre la limitada capacidad de atención que los seres humanos en general y, por lo tanto, los aprendices de una L2, tienen al procesar información. Según estos autores, el hecho de que seamos procesadores limitados de información hace que nuestra atención esté selectivamente enfocada, es decir, que cuando estamos expuestos al mismo tiempo a diferentes estímulos de diversa índole (por ejemplo, la radio, la televisión, alguien que nos esté hablando por teléfono, etc.), no podemos prestar atención a todos a la vez, y debemos centrarnos de manera selectiva en uno de ellos. Al utilizar primeramente actividades a nivel oracional, se le da al estudiante un tiempo de procesamiento mayor que le permite mantener la atención dirigida hacia la forma lingüística que se quiere enseñar.

(4) Usar tanto input oral como escrito, con el objeto de abarcar diferentes estilos de aprendizaje, ya que es un hecho comprobado que hay estudiantes que obtienen un mayor beneficio de actividades orales mientras otros necesitan ver el input de forma escrita.

(5) Conseguir que los alumnos hagan “algo” con el input, es decir, los alumnos no deben comportarse como meros receptores pasivos de la lengua. El profesor no debe, por lo tanto, simplemente hablar a los alumnos sino que éstos deben estar involucrados en las actividades de forma activa; se les debe integrar activamente en las actividades para que presten atención y procesen la gramática correctamente.

(6) Mantener las estrategias de procesamiento en mente, es decir, se debe tener en cuenta cuáles son las estrategias de procesamiento que están en juego en un determinado momento y dirigir la atención de los estudiantes hacia la estructura lingüística en cuestión para facilitar la alteración de las mismas. Por ejemplo, si se quiere que los alumnos presten más atención a los morfemas temporales que a los adverbios de tiempo, las actividades no deben contener estos últimos para forzar la atención del aprendiz hacia los morfemas. O si se quiere enseñar las terminaciones verbales de persona y número, es contraproducente presentar actividades que contengan el sujeto explícito de la oración puesto que, al ser más perceptible que las terminaciones, los alumnos le prestarán más atención a éste.

Resumiendo, como mantiene Ellis 1995, las actividades de procesamiento o de interpretación tienen tres objetivos fundamentales: (1) permitir que los aprendices de una lengua extranjera identifiquen de una manera más efectiva las relaciones entre formas y significados; (2) realzar las formas gramaticales en el input (lo que Sharwood-Smith 1993 ha denominado “input enhancement”), favoreciendo que los aprendices adviertan en el input estructuras lingüísticas que, o bien podrían pasar ignoradas, o bien podrían ser mal interpretadas; y (3) favorecer que los aprendices lleven a cabo una “comparación cognitiva” entre la

manera en que ellos interpretan las relaciones forma-significado en el input y la manera en que dichas relaciones se producen de forma correcta en la L2 - fenómeno descrito por Schmidt y Frota 1986 como "notice the gap".

5.2. TIPOS DE ACTIVIDADES

Lee y VanPatten 1995 han identificado los siguientes tipos de actividades, las cuales se ejemplificarán con las utilizadas bien en los estudios de VanPatten y Cadierno (a y b), de Cadierno 1995 o de Lee y VanPatten 1995: (1) actividades en donde se debe suplir información; (2) actividades de opciones binarias; (3) actividades de seleccionar alternativas; y (4) actividades de "emparejamiento". Es necesario señalar que, dado que los estudios se realizaron con estudiantes universitarios de los Estados Unidos, las actividades contienen información pertinente para un público americano, pero no necesariamente pertinente para otro tipo de público. La información presentada deberá, por lo tanto, estar siempre ligada, en la medida de lo posible, al universo cultural de los alumnos en cuestión.

(1) Las actividades de suplir información son típicamente actividades en donde los alumnos deben primeramente escuchar o leer oraciones o porciones de discurso que contengan la estructura o forma gramatical que constituye el foco de la lección y, después, suplir información relacionada con ella. El ejemplo presentado a continuación está tomado de una actividad presente en Lee y VanPatten 1995: 106.

ACTIVIDAD A¹

Paso 1. Los estudiantes deben formar grupos de tres y escuchar una narración que será leída por el profesor.

Paso 2. Cada grupo debe proporcionar cuantos más detalles mejor y completar las siguientes oraciones. Se les da tres minutos y el grupo que recuerde más detalles gana.

1. Juan se levanta a _____.
2. Necesita al menos _____ para despertarse completamente.
3. Prefiere no _____ por la mañana.

Modelo: Juan se levanta a las 8:00, y yo también.

Juan se levanta a las 8:00, pero yo no.

[Parte de la narración leída por el profesor: Juan es un estudiante en la universidad X. La mayor parte de los días se levanta a las 8:00. Pero las mañanas se le hacen difíciles ya que no le gusta levantarse temprano. Necesita beber por

¹ El ejercicio original está escrito en inglés.

lo menos tres tazas de café para despertarse. Y la mayor parte de los días lee el periódico en silencio ya que prefiere no hablar con nadie hasta que esté totalmente despierto...].

(2) Las actividades de opciones binarias son actividades en donde, de nuevo, se presenta al alumno algún tipo de información y éste debe reaccionar o responder a dicha información mediante la selección de una o dos respuestas posibles. El ejemplo que se presenta a continuación forma parte de una actividad utilizada en los estudios de VanPatten y Cadierno (1993a y b) sobre la enseñanza de los pronombres clíticos de objeto directo del español.

ACTIVIDAD B

Indica si las afirmaciones que vas a escuchar a continuación sobre tus padres corresponden con tu circunstancia personal. Después, comparte tus respuestas con un compañero de clase.

SÍ CORRESPONDE	NO CORRESPONDE	
_____	_____	1. Los llamo con frecuencia por teléfono.
_____	_____	2. Los visito los fines de semana.
_____	_____	3. Los visito una vez al mes.
_____	_____	4. Los abrazo cuando los veo.
_____	_____	5. Los comprendo muy bien.
_____	_____	6. Los ignoro completamente.
_____	_____	7. Los aprecio mucho.

(3) Las actividades de selección de alternativas comprenden actividades en donde se proporciona al estudiante un estímulo y se le pide que escoja entre tres o más alternativas. El estímulo o bien las alternativas deben contener la forma gramatical en cuestión. El siguiente ejemplo está tomado del estudio de Cadierno 1995:

ACTIVIDAD C

¡Viva Hollywood! Escucha las siguientes oraciones. Primero, decide si las oraciones están expresadas en presente o en pretérito y, a continuación, selecciona el nombre de la persona que realiza o ha realizado la acción.

1.	_____ pretérito	_____ Kevin Costner
	_____ presente	_____ Alfred Hitchcock
		_____ John Ford
2.	_____ pretérito	_____ Bette Midler
	_____ presente	_____ Meryl Streep
		_____ Julia Roberts

- | | | |
|----|-----------------------------------|---|
| 3. | _____ pretérito
_____ presente | _____ Robert de Niro
_____ Mel Brooks
_____ Orson Wells |
| 4. | _____ pretérito
_____ presente | _____ Grace Kelly
_____ Barbra Streisand
_____ Liz Taylor |
| 5. | _____ pretérito
_____ presente | _____ Henry Fonda
_____ James Dean
_____ Kathleen Tumer |

El profesor lee las siguientes oraciones en voz alta:

1. Dirigió "Bailando con lobos". (Kevin Costner)
2. Ganó un óscar como mejor actriz. (Meryl Streep)
3. Actúa en muchas películas cómicas. (Mel Brooks)
4. Recibe mucha atención por sus numerosos matrimonios. (Liz Taylor)
5. Murió joven en un accidente de coche. (James Dean)

(4) Las actividades de "emparejamiento" comprenden actividades en donde los estudiantes deben indicar la correspondencia entre la "oración que constituye el input y otra "cosa". Así por ejemplo, se le puede pedir al alumno que empareje o case una oración con una foto, una oración con un sustantivo específico, un evento con su consecuencia lógica, los meses del año con determinadas actividades, etc. El ejemplo que se presenta a continuación está de nuevo tomado de los estudios de VanPatten y Cadierno (1993a y b):

ACTIVIDAD D

Selecciona la interpretación correcta de las oraciones que vas a escuchar.

1. Me llama frecuentemente mi hermana.
Who calls whom?
a. I call my sister
b. My sister calls me
2. Me conocen bien mis hermanos.
Who knows whom well?
a. My siblings know me
b. I know my siblings
3. ¿Te escriben tus padres?
Who writes to whom?
a. Do you write to your parents?
b. Do your parents write to you?

6. LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL DE PROCESAMIENTO Y LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

Desde la década de los años 70 los especialistas en lingüística aplicada y los profesionales de la enseñanza de lenguas han recomendado el uso de enfoques comunicativos en las clases de lenguas extranjeras. Con la llegada de estos enfoques, los profesores de lenguas han comenzado a incluir en su enseñanza actividades destinadas a que los alumnos alcancen una competencia comunicativa en la L2. Se ha enfatizado asimismo la necesidad de proveer input comprensible a los estudiantes (Krashen 1982) mediante la utilización de la L2 en la clase, para que los alumnos tengan la oportunidad de establecer conexiones correctas entre formas y significados en actividades, en donde se produzca un intercambio real de información. Paralelamente, han surgido una serie de métodos que, siguiendo estos enfoques comunicativos, han incorporado elementos destinados a desarrollar en los estudiantes no sólo una competencia gramatical sino también otro tipo de competencias tales como las descritas por Canale y Swain 1980. Asimismo, la enseñanza de lenguas extranjeras ha comenzado a incorporar elementos funcionales y pragmáticos. Sin embargo, la enseñanza de la gramática sigue ligada, en un alto grado, a las ideas conductistas de principios de siglo. Las secciones gramaticales de la mayoría de los libros de texto de español utilizados en diferentes países del mundo, tales como Estados Unidos y Dinamarca, siguen el viejo patrón de las clases tradicionales, en las cuales se sigue la típica secuencia descrita por Paulston 1972. Además, los ejercicios presentados son siempre actividades en donde los alumnos producen las estructuras de la lengua. Este tipo de enseñanza gramatical no está en consonancia con los enfoques comunicativos, los cuales, entre otros aspectos, enfatizan el suministro de input comprensible a los alumnos. El tipo de instrucción gramatical presentado aquí no sólo está en mayor consonancia con este tipo de enfoques, sino que también tiene en cuenta los descubrimientos empíricos de las investigaciones sobre cómo los aprendices de una L2 procesan el input.

Como ya se discutió en VanPatten y Cadierno 1993b, la adopción de este tipo de instrucción gramatical no implica la desaparición de las actividades de producción, puesto que este tipo de actividades son necesarias para que el aprendiz pueda poner en práctica los procesos involucrados en la producción de la lengua -Procesos III del modelo de VanPatten. En otras palabras, la instrucción gramatical debería intervenir en los procesos de comprensión de la lengua en donde se establecen las conexiones de formas y significados, mediante actividades de interpretación, para después pasar a actividades de producción en donde los estudiantes puedan automatizar dichas formas y desarrollar una fluidez en la lengua extranjera.

Finalmente, es preciso señalar que la adopción de este tipo de enseñanza gramatical no significa una vuelta a un énfasis gramatical en las aulas, sino que

las actividades de procesamiento están pensadas como un componente más del currículo, como una alternativa válida a los ejercicios de gramática utilizados hoy día, ejercicios que todo enfoque comunicativo debe integrar, para lograr que los aprendices de una L2 alcancen una correcta competencia gramatical, la cual constituye un componente más de la competencia comunicativa de cualquier individuo.

BIBLIOGRAFÍA

BEVER, Thomas, 1970, "The cognitive basis for linguistic structures". En Hayes (ed.). *Cognition and the development of language*, New York, Wiley and Sons, pp. 279-362.

CADIERNO, Teresa y William R. GLASS, 1990, "The communicative value of morphological and lexical cues as processed by L2 readers of Spanish", Comunicación presentada en el *Tercer Coloquio sobre Adquisición de Segundas Lenguas y Educación del Profesorado*, Urbana, IL, U. S. A.

- 1994, "On the role of instruction in SLA: Research results and theoretical explanations", *Pluridicta*, 29, pp. 1-39.

- 1995, "Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense", *The Modern Language Journal*, 79 (2), pp. 179-193.

CANALE, Michael y Merrill SWAIN, 1980, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1 (1), pp. 1-47.

ELLIS, Rod, 1984, *Classroom second language development*, Oxford, Pergamon.

- 1989, "Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules", *Studies in Second Language Acquisition*, 11, pp. 305-328.

- 1995, "Interpretation tasks for grammar teaching", *TESOL Quarterly*, 29 (1), pp. 87-105.

FATHMAN, Ann, 1978, "ESL and EFL learning: similar or dissimilar?". En Blatchford y Schachter (eds.). *On TESOL '78: EFL Policies, programs, practices*, Washington DC, TESOL, pp. 213-223.

FATHMAN, Ann y Veronica LOCOCO, 1982, "Word order contrasts in three target languages", Comunicación presentada en el Congreso "Second Language Research Forum" de Los Angeles, U. S. A.

FELIX, Sascha, 1981, "The effect of formal instruction in classroom L2 learning", *Language Learning*, 31 (1), pp. 87-112.

GASS, Susan, 1988, "Integrating research areas: A framework for second language studies", *Applied Linguistics*, 9 (2), pp. 198-217.

GLASS, William R. y Teresa CADIerno, 1989, "A comparison of the communicative value of past tense verb morphemes and past tense temporal adverbs", Comunicación presentada en el Congreso "Second Language Acquisition-Foreign Language Learning", Champaign, IL, U.S.A.

HALLIDAY, Michael, 1970, "Language structure and language function". En Lions (ed.). *New horizons in linguistics*. Harmondsworth, Penguin, pp. 140-165.

HYMES, Dell, 1972, "On communicative competence". En Pride y Holmes (eds.). *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293.

KADIA, Kayiba, 1988, "The effects of formal instruction on monitored and spontaneous naturalistic interlanguage performance", *TESOL Quarterly*, 22, pp. 509-515.

KAPLAN, Marseha, 1987, "Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French". En VanPatten, Dvorak y Lee (eds.). *Foreign language learning: A research perspective*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 52-60.

KELLERMAN, Eric, 1983, "If at first you do succeed...". En Gass y Madden (eds.). *Input in second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 345-353.

KRASHEN, Stephen, Victoria SFERLAZZA, Lorna FELDMAN y Ann FATHMAN, 1976, "Adult performance on the SLOPE test: more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition", *Language Learning*, 26, pp. 146-151.

- 1982, *Principles and practice in second language acquisition*, Englewood Cliffs, NJ., Prentice-Hall.

LEE, James F. y Bill VANPATTEN, 1995, *Making communicative language teaching happen*, New York, McGraw-Hill,

LIGHTBOWN, Patsy, Nina SPADA y Robert WALLACE, 1980, "Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners", En Scarcella y Krashen (eds.). *Research in second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 162-172.

- 1983, "Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition", En Seliger y Long (eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, Mass" Newbury House, pp. 217-245.

LOCOCO, Veronica, 1987, "Learner comprehension of oral and written sentences in German and Spanish: the importance of word order". En VanPatten, Dvorak y Lee (edsO). *Foreign language learning: A research perspective*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 119-129.

LONG, Michael, 1983, "Does second language instruction make a difference? A review of research", *TESOL Quarterly*, 17 (3), pp. 359-382.

MCLAUGHLIN, Barry, Tammi ROSSMAN y Beverly McLEOD, 1983, "Second language learning: An information-processing perspective", *Language Learning*, 33, pp. 135-158.

- 1990, "Restructuring", *Applied Linguistics*, 11, 113-128,

MUSUMECI, Diane, 1989, *The ability of second language learners to assign tense at the sentence level*, Tesis doctoral, Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, IL, U.S.A.

PAULSTON, Christina, 1972, "Structural pattern drills: A classification", *Foreign Language Annals*, 4, pp. 187-193.

PAYESI, Maria, 1986, "Markedness, discourse models and relative clause formation in a formal and informal context", *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp. 38-55.

PERKINS, Kyle y Diane LARSEN-FREEMAN, 1975, "The effects of formal language instruction on the order of morpheme acquisition", *Language Learning*, 25, pp. 237-243.

PICA, Teresa, 1983, "Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure", *Language Learning*, 33, pp. 465-497.

SCHUMANN, John, 1978, *The pidginization process: A model for second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.

SHARWOOD-SMIDTH, Michael, 1993, "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases", *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 165-179.

SPADA, Nina, 1986. "The interaction between type of contact and type of instruction: some effects on the L2 proficiency of adult learners", *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp. 181-200.

STEVENS, Florence, 1984, *Strategies for second-language acquisition*, Montreal, Quebec, Eden Press.

TARONE, Elaine, 1983, "On the variability of interlanguage systems", *Applied Linguistics*, 4 (2), pp. 143-163.

TERRELL, Traey, Bernard BAYCROFT y Charles PERRONE, 1987, "The subjunctive in Spanish interlanguage: accuracy and comprehensibility". En VanPatten, Dvorak y Lee (eds.). *Foreign language learning: A research perspective*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 19-32.

- 1991, "The role of grammar instruction in a communicative approach", *The Modern Language Journal*, 75 (1), pp. 52-63.

TUZ, L., 1992, "Comparison of two grammar teaching options: Comprehension-based instruction vs. production-based instruction", Manuscrito no publicado, Universidad de Temple, Japón.

VANPATTEN, Bill, 1984, "Learners' comprehension of clitic pronouns: more evidence for a word order strategy", *Hispanic Linguistics*, 1, pp. 57-67.

- 1985, "Communicative value and information processing in second language acquisition". En Larson, Judd y Messerschmidt (eds.). *On TESOL '84, A brave new World for TESOL*, Washington, DC, TESOL, pp. 89-99.

- 1987, "Classroom learners' acquisition of ser and estar: Accounting for developmental patterns". En VanPatten, Dvorak y Lee (eds.). *Foreign language learning: A research perspective*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 61-75.

- 1990, "The acquisition of clitic pronouns in Spanish: Two case studies". En VanPatten y Lee (eds.). *Second language acquisition - Foreign language learning*, Clevedon, PA, Multilingual Matters, pp. 118-139.

- 1992, "Second language acquisition research and foreign language teaching, Part 2", *ADFL Bulletin*, 23 (3), pp. 23-27.

- y Teresa CADIerno, 1993a, "SLA as input processing: A role for instruction", *The Modern Language Journal*, 77 (1), pp. 45-57.

- y Teresa CADIerno, 1993b, "Explicit instruction and input processing", *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 225-243.

y Cristina SANZ, en prensa, "From input to output: Processing instruction and communicative tasks". En Eckman (ed.). *Second language acquisition theory and practice*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

WEINERT, Regina, 1987, "Processes in classroom second language development: The acquisition of negation in German". En Ellis (ed.). *Second Language acquisition in context*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, pp. 83-99.

WESLANDER, Darrell y Gene STEPHANY, 1983, "Evaluation of an English as a second language program for southeast Asian students", *TESOL Quarterly*, 17, pp. 473- 480.

WIDDOWSON, Henry G., 1978, *Teaching language as communication*, Oxford, Oxford University Press.

WODE, Henning, 1981, "Language-acquisitional universals: A unified view of language acquisition". En Winitz (ed.). *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, pp. 218-234.