

REFLEXIONES SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA Y SU IMPLICACIÓN EN EL AULA

MARTA BARALO
UNIVERSITAS NEBRISSENSIS

Si repasamos la historia de la metodología del español como lengua extranjera (LE) en las últimas décadas, podemos comprobar que la gramática ha recibido tratamientos muy diferentes, pasando de un extremo a otro. y sin que hayamos encontrado todavía una respuesta adecuada a la problemática que plantea. En este trabajo tratamos de reflexionar sobre la adquisición de esta parcela de la competencia lingüística, a la luz de las últimas investigaciones realizadas en el marco de la teoría de la adquisición y de la teoría lingüística, con el objeto de comprender mejor los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición de la gramática y de extraer algunas posibles implicaciones para su tratamiento en el aula de español / L2.¹

1. INTRODUCCIÓN

Empezaremos por clarificar algunos conceptos previos para acotar el campo del estudio, esto es, qué entendemos por “adquisición y a qué llamamos “gramática”.

El término “adquisición” se ha contrapuesto a “aprendizaje”, en especial, a partir de la formulación del Modelo del Monitor de Krashen (1977,1985). Normalmente se utiliza “adquisición” para referirse a los procesos no conscientes, intuitivos y automáticos, que tienen lugar, particularmente, cuando el conocimiento de la lengua se adquiere en un ambiente “natural”. Por el contrario, “aprendizaje” se refiere a los procesos conscientes.

¹ Utilizamos los términos interlengua (IL), lengua segunda (L”) y lengua extranjera (LE) indistintamente; lengua materna (LM) equivalente a (L1); lengua objeto (LO) la que se está tratando de adquirir.

reflexivos y controlados. que soportan el conocimiento que se construye a partir del contacto reflexivo con los datos de la LO, en contextos institucionales o formales. Esta distinción, aparentemente clarificadora, no lo es tanto, en la medida en que no somos capaces de determinar cómo, cuándo y por qué se produce un proceso consciente o subconsciente. Sin embargo, intuitivamente, una expresión “suena bien / mal” a los estudiantes, sin saber muy bien por qué, mientras que otras veces son capaces de explicar mediante una regla la corrección o la agramaticalidad de una oración. La dicotomía adquisición - aprendizaje da cuenta de los procesos cognitivos diferentes que subyacen a estas dos actitudes.

Ahora bien, adquirir una lengua, sea L1 o L2, supone la construcción de un sistema cognitivo mental, que llamamos Lengua-I(nteriorizada)² altamente complejo y abstracto, y que comprende, al menos, un conocimiento pragmático, léxico-semántico, gramatical y fonológico, además de un procesador que permite comprender y expresar las cadenas de signos lingüísticos. En este trabajo nos referiremos solamente a la adquisición de la competencia gramatical.

La cuestión de cómo se adquiere la gramática de una lengua tiene que ver, por un lado, con las características de los datos a los que está expuesto el niño (LM), considerados insuficientes para construir un sistema lingüístico tan complejo y abstracto, sólo por el simple contacto con el aducto; por otro, con la complejidad del proceso adquisición de la lengua, desde el estado inicial hasta alcanzar el estadio final de la gramática adulta, o en el caso de L2, de la gramática de los hablantes nativos. Estos dos aspectos fundamentales se conocen, respectivamente, como el “problema lógico” y el “problema del desarrollo” (o real) de la adquisición. El problema lógico consiste en explicar la aparente facilidad, rapidez y uniformidad de la adquisición, frente a unos datos pobres y poco determinados: por ejemplo, cómo sabemos que en la oración (1)a. “María” y “ella” pueden ser correferentes (se refieren a la misma persona), mientras que en (1)b. no lo son, dado que el tipo de información que el niño necesita no está disponible en los datos que escucha:

- (1) a. María dice que ella tiene hambre.
- b. * Ella dice que María tiene hambre.

Como respuesta a este problema, la teoría lingüística ha propuesto la existencia de una gramática universal (GU) innata, un sistema de conocimiento especificado para el lenguaje en la mente / cerebro del niño, que guía y constriñe el proceso de adquisición. La gramática que representa el conocimiento lingüístico inconsciente es un constructo mental, psicológico, y subyace al procesamiento y al lenguaje. Se puede describir metafóricamente como “órgano mental”, constituido por principios universales y parámetros no especificados, de manera que el contacto con los datos de la lengua a la que está expuesto permitiría al niño seleccionar el valor adecuado de los parámetros para su lengua particular. El fenómeno de la adquisición del lenguaje podría esquematizarse como en (2):

(2) Aducto → GU → Gramática de L

² Ver Chomsky (1981, 1986) para una distinción entre L-I y L-E(xteriorizada).

La tarea de los que aprenden una lengua extranjera se parece, en este sentido, a la tarea del niño que aprende la lengua materna. Si los datos del aducto a los que está expuesto el que aprende una L2 también están subdeterminados, y él debe construir un sistema que analizará esos datos y proyectará la gramática de su interlengua, entonces es posible que la GU también juegue un papel, es decir, que los principios lingüísticos innatos medien en la adquisición de L2, como en (3):

(3) Aducto L2 → GU → Gramática de L2

Pero el problema de la adquisición de la gramática de L2 es diferente al de L1 en aspectos importantes que hay que tener en cuenta: la edad; el grado de éxito final; la importancia de la instrucción y de la corrección; y el papel de los factores afectivos, entre otros. El punto de partida, el estado previo a la adquisición de L2 presenta también una diferencia fundamental: el aprendiente adulto ya posee el conocimiento de una lengua, su LM, y posee, también, un poderoso sistema de resolución de problemas generales y abstractos, no en vía de desarrollo como en el caso del niño, sino que, en el adulto, ya está completamente desarrollado su sistema cognitivo.

Si los que aprenden una L2 internalizan y proyectan en su interlengua una gramática que va más allá de los datos del aducto de esa L2 en aspectos relevantes, podría ser que fuera su gramática de la L1, más que la GU, la que les permitiera alcanzar ese conocimiento, como se muestra en (4):

(4) Aducto L2 → Gramática L1 → Gramática L2

Si el proceso de adquisición del español / L2 se lleva a cabo en ambientes institucionales y formales, es necesario disponer de una gramática pedagógica que describa de forma explícita las peculiaridades del sistema gramatical que el hablante nativo conoce de forma implícita.

2. LA INVESTIGACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE L2

Desde que se empezó a considerar que la adquisición de L2 es un proceso de construcción creativa, y no un proceso de formación de hábitos y destrezas, hace ya tres décadas, se reconoció que los sistemas no nativos constituyen un lenguaje en sí mismos y se generalizó el término "interlengua (IL)" para referirse a ellos. Se trata de un sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona, tornándose cada vez más complejo. Este sistema es diferente del de la lengua materna (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la lengua objeto: no se puede considerar como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico. La IL se caracteriza por su variabilidad, y por la existencia de tres fenómenos específicos: la transferencia, la permeabilidad y la fosilización.

El papel de la L1 en la adquisición de L2 es bastante más complejo de lo que se pensaba en los tiempos del análisis contrastivo. La transferencia es una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento en la LO. Sin embargo, su uso se ve constreñido por la percepción de la "distancia" de L1 - L2, es decir, la manera como el aprendiente percibe las formas marcadas en su propia lengua, entendiendo como marcadas las formas menos

frecuentes, menos productivas, menos semánticamente transparentes, más periféricas.

Los procesos de transferencia están relacionados con la permeabilidad, que se puede definir como una propiedad de la IL que permite la entrada en ella de las reglas de la gramática de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2. Esta característica de la IL, sea o no específica, se manifiesta en todos los casos en que analizamos datos de producción de los que aprenden una L2, en relación a principios generales de la gramática y nos encontramos con variaciones debidas a la falta de fijación de la regla o del valor del parámetro en cuestión. Los principios de la GU presentan niveles de densidad distintos dada la "mediación" de la gramática nativa. Si un aprendiente de L2 se encuentra con datos poco transparentes en la LO para una construcción que, además, es marcada tendrá muchas dificultades para llegar a la fijación unívoca de la regla o el parámetro correspondiente y, por tanto, no va a tener intuiciones fijas con respecto a ese proceso. Liceras (1986) estudia el caso de los hablantes anglófonos que aprenden español / L2 con respecto a las relativas especificativas no oblicuas, en las que es obligatorio el uso del complementante "que" y no admiten el uso de los pronombres relativos, y encuentra que en la IL española de estos hablantes ésta es una área permeable y candidata a fosilizarse.

La fosilización es un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su LM en relación a una LO dada. En hablantes que utilizan la L2 con niveles aceptables o muy aceptables de competencia comunicativa es frecuente que aparezcan ciertos "errores" o expresiones diferentes a las del hablante nativo, que ya se consideraban erradicados de su IL. En el caso de la IL española encontramos ejemplos claros de estos procesos en diversos ámbitos de la gramática: indicativo vs. subjuntivo en ciertos tipos de subordinación; pretérito imperfecto vs. perfecto simple / compuesto; artículos definidos vs. indefinidos, etc.

La investigación sobre la adquisición de la gramática se ha preocupado por determinar si existen diferencias en el desarrollo de la competencia gramatical en contextos naturales y en contextos institucionales o formales, con respecto a los procesos descritos. En esta línea podemos encontrar dos posiciones diferentes:

a) la adquisición de L2 es un proceso universal que refleja propiedades universales de la mente humana: esto es, en ambos tipos de contextos la adquisición de L2 es un proceso de construcción creativa, que depende, más bien, de factores internos del que aprende, independientes del tipo de aducto al que esté expuesto. Las similitudes encontradas en el orden de adquisición de morfemas nexivos por parte de aprendientes de una L2, con diferentes lenguas maternas, sean niños o adultos, apoyan esta teoría³.

b) la adquisición de L2 es diferente según la adaptación del aprendiente a los diferentes entornos: es decir, la interacción con el medio y la frecuencia de las formas del aducto van a regir el orden del desarrollo de la L2. Según algunos investigadores, la instrucción puede afectar el proceso, desencadenando un exceso de morfología gramatical, por un lado, o inhibiendo el uso de construcciones agramaticales, aunque con efectos comunicativos, que se encuentran en los "pidgins", por otro.

³ Para el orden de adquisición de morfemas flexivos del español se puede consultar Zobl y Liceras (1994), que presentan una revisión de los trabajos realizados sobre el tema, a partir de los datos de Van Naerssen (1986).

3. LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA EN LA IL ESPAÑOLA

En el epígrafe anterior hemos comentado de forma genérica que la gramática de la IL posee áreas permeables que van a permitir la transferencia de ciertos procesos de la L1, que podrán fosilizarse en la IL y dar lugar a intuiciones variables, poco firmes y consistentes. Ante la imposibilidad de analizar aquí todas esas posibles áreas, nos centraremos sólo en dos aspectos muy concretos de la gramática del español: la adquisición de una Regla de Formación de Palabras (RFP) y la adquisición de las subordinadas relativas restrictivas no oblicuas. Con estos elementos trataremos de ejemplificar y de explicar qué estructuras pueden ser proclives a fosilizarse en la IL española.

3.1. LA ADQUISICIÓN DE UNA RFP

Según el modelo teórico propuesto por Chomsky (1981 - 1989) y adoptado en este estudio, la GU podría contener, entre otros componentes, un lexicón mental y un sistema computacional que proyecte en las estructuras sintagmáticas toda la información contenida en las entradas léxicas, constreñidos ambos por una serie de principios universales, esto es, comunes a todas las lenguas. El lexicón no se concibe simplemente como un diccionario de palabras, sino como un conjunto de formantes (raíces y afijos) y un sistema ordenado de reglas que permiten formar nuevas palabras, por distintos procesos. Si analizamos con cierto detenimiento el caso, aparentemente tan simple, de la RFP que deriva adverbios en –*mente* a partir de adjetivos, podemos comprobar que el hablante nativo de español posee una competencia morfoléxica que le permite conocer intuitivamente todas las restricciones que el afijo impone a su base. De forma muy sintética, recordemos que esta RFP impone una restricción categorial (sólo se adjunta el sufijo a adjetivos) y ciertas restricciones semánticas (no puede derivar adverbios a partir de adjetivos que contengan los rasgos semánticos concretos de color, forma, tamaño, edad, estado, clasificación, o que presenten un aspecto [+estativo]). De ahí la mala formación de **rojamente*, **grandemente*, **viejamente*, **contentamente*. Son los rasgos [+abstracto], [+dinámico] o [+temporal] los que van a permitir que un adjetivo pueda formar un adverbio morfológicamente complejo. Ahora bien, todo este tipo de conocimiento intuitivo no se aprende en las clases de español / L2 de manera explícita, ni lo enseñamos ni se encuentra en los programas habituales. Sin embargo no es frecuente encontrar formaciones agramaticales del tipo de (5) - (9), en las producciones orales y escritas espontáneas:

- (5) Ella lo dijo **amadamente*.
- (6) Habla **demostrablemente* con gestos.
- (7) Vivir **olvidablemente* para mí no es vivir.
- (8) Me contaba sus mentiras muy **creíblemente*.

(9) Caminaba *contentamente por el bosque.⁴

Los "errores" de (6), (7) y (8) no se pueden atribuir a procesos de transferencia de su LM, ya que en inglés no existen los adjetivos correspondientes en *-ly*; aunque los de (5) y (9) sí tienen sus equivalentes en la LM. Más bien parece tratarse de otra tendencia de la IL: la sobregeneralización de una RFP adquirida, esto es, su aplicación en adjetivos que semánticamente no lo admiten, pero que el aprendiente no domina lo suficiente. Esa diferencia frente a la producción nativa puede deberse no sólo a un desconocimiento de la palabra, sino a aspectos más substanciales de la adquisición de L2: la pobreza de la información situacional paralela, necesaria para la adquisición de la entidad forma-significado que caracteriza a la L2, frente a la riqueza de la información situacional en la L1. Como este aspecto de la gramática está constreñido por principios universales, no es de esperar que este tipo de derivaciones morfológicas se fosilicen. De hecho, no es habitual encontrarlas en la IL española más avanzada. Sin embargo, la proyección sintagmática de estos adverbios y su posición de la oración, dependen de otros aspectos, sujetos a variaciones paramétricas en las diferentes lenguas y, por ello, pueden dar lugar a procesos de transferencia y de fosilización. Los ejemplos de (10) - (12), producidos por hablantes de inglés y francés / L1, se pueden interpretar como una transferencia del orden posible en sus LM:

(10) *Las modelos se han elegantemente vestido para el desfile.

(11) *Todo el trabajo se ha desgraciadamente venido abajo.

(12) *Manuel ha bien hecho los ejercicios.

A diferencia de lo que ocurre en el léxico del español / L2 con la adquisición de la RFP, los errores y variaciones en los juicios de gramaticalidad de los no nativos ponen de manifiesto diferencias cualitativas entre la gramática nativa y la no nativa en relación a la estructura sintáctica de la frase, el orden de palabras y la posición superficial de los adverbios. La sintaxis de estos elementos depende de ciertas categorías funcionales, en especial de la flexión, y de ciertos parámetros vinculados a ella, como el parámetro del movimiento del verbo y el de la direccionalidad del núcleo de los sintagmas. Estas peculiaridades explican que nos encontremos en una área permeable de la IL española que favorece la transferencia de la LM y, probablemente, la fosilización, ya que los aprendientes de español / L2 deberían cambiar el valor del parámetro en su LM, es decir, "refijarlo". Pero cuando el valor de un parámetro es diferente en la LM y en la LO, se producirán "errores" en la IL ya que la fijación del nuevo valor no será posible, al menos mediante los mismos mecanismos cognitivos con que se fijan de la LM⁵.

⁴ Todos estos ejemplos están extraídos de Baralo (1994), y fueron producidos por anglófonos que aprendían español / L2, en cursos de nivel intermedio alto, en una prueba de producción léxica en la que se les presentaron 50 palabras, a partir de las cuales debían formar un adverbio en *-mente* si les "sonaba" bien, y utilizarlo en una frase.

⁵ Para esta cuestión se puede consultar el trabajo de Tsimpli y Roussou (1991).

3.2. LA ADQUISICIÓN DE LAS RELATIVAS ESPECIFICATIVAS

Esta parcela de la gramática de la IL española también puede considerarse permeable y, por tanto, es previsible que dé lugar a procesos de fosilización. En los ejemplos de (13) - (17) podemos observar los errores cometidos por hablantes de inglés / L1 que aprenden español / L2⁶:

(13) Este es el libro que tiene fotos de los planetas.

*el que

*el cual

(14) He traído todos los libros que necesito.

*los que

*los cuales

(15) Este es el periodista al que conté la noticia.

al cual

a quien

*que

*a que

(16) Madrid ya no es la ciudad que era cuando llegué.

*la que

*la cual

(17) Madrid es la ciudad de la que tanto hablamos.

de la cual

*que

Si el que aprende una L2 se encuentra con datos poco transparentes en la LO, para una construcción que, además, tiene el valor marcado del parámetro, se encontrará con dificultades para la fijación del valor correcto de esa oposición, de manera unívoca. Aparecerán "errores" de este tipo en su producción, y sus juicios de gramaticalidad sobre este tipo de construcciones, se caracterizarán por la variabilidad y la falta de firmeza, frente a los juicios de los hablantes nativos. Veamos con más detalles. En español, es imprescindible utilizar el complementante "que" en las subordinadas relativas restrictivas sin preposición (sujeto, objeto, predicado nominal). En inglés, por el contrario, hay dos opciones posibles: el uso del complementante "that", como en español, y el uso de los relativos "who" o "which", que no están permitidos en español:

(18) That is the man that / who / 0 has arrived..

Por otro lado, en el caso oblicuo es posible el uso de la preposición seguida del relativo, o del artículo y del relativo, por lo que los datos del aducto pueden resultar confusos o contradictorios para el aprendiente de español / L2, como se ve en:

⁶ Para la adquisición de las relativas en el español / L2 se puede consultar el exhaustivo trabajo de Licerias (1986).

(19) Ese es el compañero de que te hablé.
del que
de quien
del cual

No disponemos en este trabajo de espacio suficiente para explayarnos en más ejemplos de las áreas permeables y fosilizables de la gramática de la IL española, pero sería deseable que se extendieran estas investigaciones a otros ámbitos, tales como la alternancia de modos, o de tiempos, en relación con el aspecto verbal, a los determinantes, a ciertos aspectos de la alternancia de "ser" y "estar", entre otros, que tantas preocupaciones didácticas acarrearán a los profesores de español / L2.

4. IMPLICACIONES METODOLÓGICAS EN EL AULA DE ESPAÑOL / L2

Es difícil y aventurado extraer conclusiones definitivas sobre el papel de la enseñanza de la gramática en la adquisición de L2, debido a la escasez de resultados claros en las investigaciones realizadas. Sin embargo, dada la importancia del tema para los que nos dedicamos a esta tarea, intentaremos proponer algunas hipótesis de trabajo de manera provisoria. Las pruebas empíricas disponibles se deben tratar con precaución, a causa de las dificultades para controlar las variables individuales de los aprendientes y las de la instrucción, potencialmente importantes. Comentemos, aunque sea superficialmente, estos dos tipos de variables, a partir de los estudios recogidos por Ellis (1988).

4.1. VARIABLES DE INSTRUCCIÓN

En una clase convencional de gramática, el profesor presenta un tema o una regla, se realizan ejercicios prácticos con el objeto de que el estudiante lo automatice, se refuerzan las expresiones bien formadas y se corrigen los errores. Disponemos de una tipología de ejercicios, algunos más abiertos o contextuales y otros más estructurales, más mecánicos, pero no sabemos exactamente cuáles son más efectivos. En realidad, se trata de aumentar el conocimiento del que aprende y de practicar, mediante grados de explicitud (uso del metalenguaje) y de elaboración. La efectividad de la instrucción formal depende de la clase de regla gramatical que enseñamos. Como señala Krashen (1982), la aprendibilidad de una regla es un producto de su simplicidad funcional y formal. Es decir, como vimos en el epígrafe anterior, una regla formalmente y funcionalmente simple se adquiere sin dificultad; es el caso de la RFP que deriva adverbios en *-mente*; o por ejemplo, las desinencias verbales del presente de los verbos regulares. Los aprendientes necesitarán mayor esfuerzo de explicitud y de elaboración, por un lado, en el caso de reglas formalmente complejas, aunque funcionalmente simples, como el uso de los relativos; por otro, en el caso de reglas formalmente simples, pero funcionalmente complejas, como el uso de los artículos definidos e indefinidos.

Conviene tener en cuenta que hasta los mejores alumnos del aula de español / L2 sólo pueden aprender un pequeño subconjunto de lo que se enseña, que a su vez es un pequeño subconjunto de lo que sabe el profesor o el lingüista. Esto significa que debemos contar con las limitaciones cognitivas del que aprende: solo puede prestar atención consciente a una determinada cantidad de información sobre las reglas formales. Por tanto,

es necesario controlar el aducto (“input”) para facilitar la comprensión: recordemos la idea de “I + i” de Krashen, y en el mismo sentido la “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky, o el “principio de nivel óptimo” de Piaget.

En la clase de español no sólo se aprende una regla de gramática, sino que se producen interacciones y contactos con datos de la LO, por lo que el “foco en la forma” no es absoluto. Siempre se proporciona exposición incidental al aducto de L2. Estamos en presencia, entonces, de dos procesos cognitivos diferentes: por un lado, la insistencia consciente sobre una regla por parte del profesor tiene que ver más con aprender y resolver problemas de matemáticas o de cualquier ciencia; por otro, la interacción y la negociación del significado se relaciona con el aprender y hablar una lengua. En el primer caso actúa el módulo general de resolución de problemas: en el segundo, el módulo del lenguaje.

Lo que caracteriza el habla espontánea y el proceso de adquisición natural es el uso de estrategias de discurso para compensar la carencia de competencia gramatical (carencia de marcas flexivas, por ejemplo), de ahí la preferencia temprana por los adverbios y los conectores discursivos, el apoyo constante en el interlocutor y las referencias implícitas. Sin embargo, en la mayoría de los métodos y clases convencionales se hace lo contrario: se pide a los estudiantes que respondan o que se expresen con oraciones completas, a menudo con precisión casi nativa. Los profesores tienden más a corregir errores que a colaborar y servir de apoyo en la construcción del diálogo, olvidando que la conversación cumple un papel importante en la adquisición de la sintaxis de la LO. Es esta interacción comunicativa la que permitirá al aprendiente construir, probar y rectificar hipótesis intuitivas sobre el sistema gramatical de su IL. Como sugerencia práctica, tengamos presente que el conocimiento explícito se puede usar para planificar algunos aspectos de la actuación comunicativa de L2: el estudiante, al preparar intervenciones cortas (una réplica, una conversación telefónica, una pequeña exposición, una argumentación en favor o en contra de algo) puede predecir ciertos elementos, sabe lo que tiene que decir y puede organizar las frases de manera consciente.

4.2. VARIABLES DEL QUE APRENDE

Una experiencia compartida por todos los profesores es que tenemos éxito con algunos alumnos y fracasamos con otros. ¿Cuáles son las variables individuales que afectan al entrenamiento formal y a la construcción de la gramática de la IL. Recordemos algunas importantes:

- el estadio real de desarrollo de la IL del alumno: no siempre conseguimos que los datos a los que los exponemos tengan la característica de “i + I” deseada.
- la edad: probablemente los jóvenes y los adultos se beneficien más que los niños con la instrucción formal. La explicación psicolingüística tiene que ver con el resultado de la lateralización, que especifica las funciones del lenguaje en el hemisferio izquierdo y afecta al dispositivo de adquisición del lenguaje.
- la motivación: necesaria para que el aprendiente invierta tiempo y esfuerzo extra para transformar el conocimiento consciente en implícito. Es posible que la fosilización se produzca cuando el que aprende no está dispuesto a practicar hasta conseguir

automatizar su conocimiento.

- la personalidad: puede influir en el mayor o menor uso del monitor.

- las oportunidades para la comunicación y la práctica natural en la LO.

- la percepción de la distancia lingüística. que puede favorecer o dificultar el aprendizaje, según coincida o no con la distancia lingüística real entre los dos sistemas.

Ellis (1988) sintetiza las características del aprendiente que podría beneficiarse de la instrucción formal: se encuentra en los primeros estadios de la IL; es adulto o adolescente; está dispuesto a invertir tiempo y esfuerzo para automatizar el conocimiento explícito: es introvertido y no le gustan los riesgos; depende totalmente del entorno de la clase para el contacto con los datos de la LO. Aunque algunos de estos rasgos son bastante discutibles y más complejos, pueden servir de base para la reflexión y la experimentación en el aula.

4.3. EFECTOS DE LA INSTRUCCIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN

Según las investigaciones realizadas en este campo, la enseñanza formal de la gramática no parece jugar un papel substancial en el orden de desarrollo de ciertas estructuras gramaticales, los estudios, realizados en los setenta y retomados en los noventa sobre el orden de adquisición de los morfemas flexivos muestran que hay una tendencia general a un cierto orden de fijación de estos morfemas en la IL, que no depende ni del contexto, ni de la LM de los aprendientes, sino más bien, de su propio programa interno.

Por el contrario, si parece probable que la instrucción formal en un contexto institucional pueda acelerar el proceso de adquisición y la consecución de un estadio más alto de dominio de la LO⁷.

La última cuestión, y quizá la más interesante para el profesor, tiene que ver con el resultado último del proceso de adquisición: ¿afecta la instrucción formal ese nivel último de dominio de la lengua? Los escasos estudios realizados en este ámbito parecen indicar que la enseñanza ayuda a conseguir un mayor dominio, por dos razones importantes; por un lado, permite exponer al que aprende a datos de la LO que son marcados, y que por tanto pueden servir de desencadenantes para la construcción de nuevas hipótesis en su IL; por otro, el contacto, en las clases, con datos de un aducto / L2 comprensible ("i+1") facilita la comprensión y la interacción con los hablantes nativos, actividades que fomentan los procesos de retroalimentación y desarrollo del sistema gramatical de la IL.

⁷ Para una reseña de los trabajos de investigación sobre el papel de la instrucción formal en el proceso de adquisición, se pueden consultar Larsen-Freeman y Long (1991).

5. CONCLUSIONES

Por el momento, no estamos en condiciones de alcanzar conclusiones definitivas en cuanto al papel de la enseñanza de la gramática. Desde el punto de vista teórico, el problema se plantea en torno a lo que se conoce como la controversia de la interfaz. La posición que niega la interfaz entre el conocimiento consciente, producto de la enseñanza explícita, y el conocimiento no consciente o intuitivo, producto de la adquisición natural, se basa en el modelo del monitor de Krashen. Aduce que el aprendizaje basado en el trabajo de clase sobre el lenguaje formal no se puede utilizar en los actos comunicativos. Por el contrario, la posición de la interfaz sostiene que sí es posible que se produzca algún tipo de trasvase del conocimiento explícito al implícito, o no consciente, entendiendo ese movimiento como un continuo más que como dos sistemas discretos. Es decir, es factible que el aprendizaje se convierta en adquisición, el conocimiento explícito en implícito, los procesos controlados de la memoria a corto plazo en procesos automáticos de la memoria a largo plazo, dependiendo del tipo de ejercitación que se realice en la clase de español / L2. Esta transformación se puede conseguir a través del uso, de la práctica con necesidades comunicativas, de la interacción y de la negociación. La hipótesis de la interfaz puede explicar, por tanto, el papel de la instrucción con respecto a la mayor rapidez y los mejores resultados del estadio final; pero no es capaz de dar cuenta de por qué la instrucción no afecta al orden de adquisición de los morfemas flexivos.

Para terminar con un poco de optimismo, recordemos que las investigaciones realizadas, y nuestra propia experiencia como profesores nos aportan datos como para constatar que la instrucción formal y la enseñanza de la gramática son un modo más eficiente de aprender L2 que intentar aprenderla en la calle.

BIBLIOGRAFÍA

CHOMSKY, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht. Foris.

CHOMSKY, N. (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origen and Use*. New York. Pantheon. Versión española de 198, en Alianza Universidad. Madrid.

CHOMSKY, N. (1989): "Some Notes on Economy of Derivation and Representation". En *MIT Working Papers in Linguistics* 10: 43-74.

ELLIS, R. (1988): *Classroom Second Language Development*. UK. Prentice Hall Internacional.

KRASHEN, S. (1977): "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas". En Licerias (1991).

LICERAS, J.M. (1986): *Linguistic Theory and Second Language Acquisition*. Tübingen. Gunter Narr Verlag.

LICERAS, J.M. (1988): "La idiosincrasia de los sistemas no nativos". En Martín Vide, C. (ed.): *Actas del VI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*. Universidad de Barcelona.

LICERAS, J. M. (ed.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Visor.

LARSEN-FREMAN, D. y M. LONG (1991): *An Introduction to Second Language Research*. London Longman.

TSIMPLI, I. A. y A. ROUSSOU (1991): "Parameter-resetting in L2". En *UCL Working Papers in Linguistics* 3: 149-169.

ZOBL, H. y J. M. LICERAS (1994): "Functional Categories and Acquisition Orders". Aparecerá en *Language Learning*.