



marcoELE. Revista de Didáctica Español  
Lengua Extranjera

E-ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE  
España

ORTEGA OLIVARES, JENARO

Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español /LE  
marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 8, enero-junio, 2009,  
pp. 1-16

MarcoELE  
València, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152527015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El presente artículo fue publicado en el número monográfico "Español como lengua extranjera: investigación y docencia" de *RILCE*, Revista de Filología Hispánica (Universidad de Navarra) 14.2 (1998; págs. 325-347), y se reproduce aquí con permiso explícito del autor.

La enseñanza de la gramática se ha visto sometida (especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras) al vaivén de los cambios metodológicos, cuando no de las modas o de la rigidez de planteamientos. Presentamos, así, tras sopesar lo aportado por la metodología, la lingüística y la investigación en la adquisición de lenguas extranjeras en los últimos treinta años, algunas consideraciones que ayuden a comprender ese vaivén y, por ello, a delimitar el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE, y concluimos que la atención a la gramática (entendida como 'saber interior') no sólo será un aspecto imprescindible, sino que muy probablemente también constituirá uno de los elementos vertebradores de la metodología que se desarrolle en los próximos años.

*The teaching of grammar in the field of foreign language has suffered both from swings in methodology and fashions, as from an excessively inflexible approach. In the present paper we provide an overview of the contributions of methodology, linguistics and research to the acquisition of foreign languages over the past thirty years. We then offer some observations on the reasons behind these methodological swings which will enable us to place the teaching of grammar in that of Spanish as a foreign language in general. The conclusions reached suggest that grammar (understood as 'inner knowledge') is not only essential, but will probably turn out to be one of the central components in future methodology.*

**1** Como en otros órdenes de la vida, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto sometida al vaivén propio de abandonar unas ideas para adoptar otras supuestamente novedosas, sugerentes o más prometedoras. En efecto, al menos en la teoría (seguramente menos en la práctica del aula), hemos venido asistiendo en los últimos veinte o treinta años a la aparición, desarrollo y declive de numerosos 'métodos' para enseñar una lengua extranjera. Todos ellos, como es de suponer, se justifican de mejor o peor modo en las ideas que sobre realidades tales como el lenguaje, el aprendizaje, etc. imperen en cada momento o sostengan sus defensores, y casi todos ellos, también, aparecen como reacción (expuesta frecuentemente de modo radical) frente a la supuesta o más o menos evidente ineficacia de los demás. Es así como el método, tradicional, basado en la gramática explícita y la traducción da paso o convive con el método 'directo' o con, sobre todo, el método 'audio-oral'; es así como éste último cede terreno ante otros, en especial ante el vigoroso 'enfoque comunicativo' (y sólo mencionamos las líneas maestras de este proceso) (Richards y Rodgers). Lo primero, lo de que varíen los supuestos sobre el lenguaje, el aprendizaje y otras realidades por el estilo, es, además de inevitable, deseable, porque de ello depende, a no dudarlo, la profundidad del conocimiento científico de los objetos examinados y, por ende, de nuestras relaciones con ellos. Lo segundo, esa ley del péndulo por la que parece haberse regido la sustitución de un método por otro en los últimos tiempos, es, por sus consecuencias -casi siempre negativas para profesores y

aprendices-, ciertamente un inconveniente serio, pues generalmente responde al -por decirlo de algún modo- entusiasmo por un descubrimiento (en los ámbitos del lenguaje, la adquisición, el aprendizaje, lo social, etc.) que supuestamente resuelve, si no todas, muchas cuestiones previamente planteadas, entusiasmo que suele desplazar al sentido común, a la evidencia (al menos desde el punto de vista de la realidad del aula) de que 'lo último' no puede sustituir *totalmente* lo anterior, de que lo sensato no es al parecer la opción radical y excluyente, sino el equilibrio, la flexibilidad en el empleo de lo que, ofrecido por las diferentes opciones metodológicas, resulte más aprovechable en cada situación.

**2** A nadie se le escapa que una de las cuestiones más traídas y llevadas en el panorama esbozado arriba es, sin ninguna duda, la relativa a la gramática y su enseñanza. Quizá ningún otro aspecto de la multiforme realidad que es aprender una lengua extranjera, por lo que se refiere a su tratamiento en el aula, haya suscitado opiniones tan encontradas o haya justificado opciones metodológicas tan contrapuestas. La gramática constituye uno de los ejemplos más claros del vaivén pendular aludido. Y, así, se salta, en el peor de los casos, del método basado casi exclusivamente en cierto tipo de contenido gramatical y algún procedimiento para enseñarlo, a otro en el que tal contenido está desplazado o desaparece en tanto que objeto de acción docente (considérense, por ejemplo, las modalidades tradicional o audio-oral, de un lado, y las más radicales de carácter comunicativo, por otro).

Las circunstancias que llevaron a una situación así son numerosas y variadas, y sólo destacaremos algunas (Richards y Rodgers). Por un lado, los excesos cometidos en el marco de los métodos tradicional y audio-oral, en los que se hacía particular hincapié en el contenido gramatical a expensas de otros, que resultaban desatendidos. En el primero se presentaba la gramática explícitamente en largas y tediosas series de reglas que siempre contenían numerosas excepciones, y comúnmente se utilizaba un texto para traducir y con el que ejercitar el contenido gramatical. En el segundo, ya sobre la base de los logros descriptivos de la lingüística estructural y de los supuestos conductistas aplicados al aprendizaje de lenguas, la gramática quedó plasmada en una estricta secuencia de estructuras que, presentadas generalmente de modo implícito en pequeños diálogos, eran repetidas hasta la saciedad (con ligeras variaciones léxicas y de otro tipo). En ambos casos se perseguían los errores y se corregía insistentemente. En uno se ofrecían muestras de lengua escrita, más o menos adaptadas al supuesto nivel de cada momento; en el otro los diálogos normalmente servían de pretexto para presentar la(s) estructura(s) por aprender y, manipulados pedagógicamente con este fin, resultaban no pocas veces extraños, cuando no aburridos o absurdos. En resumen, pues, ninguno motivaba para la comunicación, ninguno recogía en sus objetivos las necesidades reales de los estudiantes; ambos solían terminar en prácticas rutinarias sobre realidades lingüísticas muy abstractas o alejadas de los intereses vitales de los aprendices.

Por otro lado, el auge del generativismo, con su aproximación al lenguaje desde supuestos decididamente psicológico-cognitivos e innatistas, el peso cada vez

mayor de otras propuestas mentalistas no innatistas sobre la adquisición de una lengua, y la poderosa influencia ejercida por las aportaciones hechas al estudio del lenguaje desde ciertas perspectivas sociales y pragmáticas, sirvieron, en su conjunto, para, de uno u otro modo, oponer al modelo conductista sustentador del método audio-oral un modelo mentalista con que abordar los intrincados procesos del aprendizaje lingüístico, y para contraponer a la imagen estática y desnaturalizada, por lo atomizada y abstracta, que para el funcionamiento de una lengua propusieran el método tradicional y el audio-oral, otra dinámica, funcional y contextualizada de la lengua y de su uso. Así las cosas, no es de extrañar que, en este caldo de cultivo, y como reacción contra los procedimientos, muy desgastados, de la metodología imperante, se plantearan propuestas metodológicas acordes con las nuevas exigencias, entre las que destaca, por su alcance e implicaciones, el enfoque comunicativo (o enseñanza comunicativa). Aunque las versiones a que ha dado y viene dando lugar la propuesta comunicativa son ya numerosas, todas ellas sin embargo responden al mismo germen teórico, uno de cuyos aspectos más sobresalientes es que lo importante es aprender a comunicar en una lengua (a expresarse en ella, a interactuar con ella, a hacer cosas con ella...), y no a saber cosas sobre esa lengua; que importa más *lo que* se diga que *cómo* se llegue a decir (Brumfit y Johnson; Johnson y Morrow; Prabhu; Savignon; etc.). Las consecuencias, por lo que toca a la gramática, de este modo de plantear las cosas las conocemos ya: el contenido gramatical se diluye (cuando no casi desaparece o desaparece de hecho, paralelamente al radicalismo con que se apliquen los principios comunicativos) en tareas y actividades comunicativas, pues desde ahora la atención del aprendiz es llevada sobre todo al significado, a la comunicación, y muy poco (o nada) a la forma, a la estructura de los recursos lingüísticos usados para lo anterior. Es decir, ya no hay que enseñar gramática *necesariamente*, porque ésta -se supone- se adquiere en la comunicación, en un proceso similar al seguido en la adquisición de la lengua materna. Por último, gracias al considerable desarrollo que han tenido los estudios sobre adquisición de lenguas extranjeras en los últimos veinticinco años, se plantearon propuestas y se esgrimieron hallazgos que justificaban la validez del enfoque comunicativo (o de otros que, como éste, también relegaban el papel de la gramática) y explicaban la ineficacia de la metodología anterior. Así, por una parte, fue destacado el hecho de que no existían suficientes evidencias empíricas que justificaran recurrir a la 'enseñanza de la gramática', es decir, que muy posiblemente ésta no tenía efecto alguno en el desarrollo gramatical del aprendiz. Los ya clásicos estudios de los primeros años setenta sobre la adquisición de algunos morfemas del inglés por extranjeros (Bailey, Madden y Krashen; Dulay y Burt, 1973, 1974) mostraban, al parecer claramente, que los morfemas en cuestión eran aprendidos en un determinado orden (es decir, que los aprendices alcanzaban el uso correcto de los mismos siguiendo cierta secuencia), y que este orden era independiente de factores tales como la lengua materna o la edad de los aprendices y, sobre todo, de si éstos hubieran recibido o no alguna instrucción sobre el uso de los morfemas examinados. Algunos estudios posteriores siguieron corroborando esta hipótesis (Makino), que fue sometida a condiciones de control más estrictas en cuanto a su comprobación en grupos de aprendices no tutorados (aprenden la lengua 'naturalmente'), tutorados (aprenden la lengua en el aula, con instrucción gramatical) y mixtos (Pica). Los resultados de todos ellos

apuntaban al hecho de que el desarrollo, al menos en el plano de la morfología, del inglés como lengua extranjera es impermeable a la acción de intervenciones externas. Otros estudios, además, indagaron en la posibilidad de que esta hipótesis también fuera válida para otros aspectos gramaticales del inglés como lengua extranjera o para otras lenguas. Y se dio el caso, así, de que Ellis (1984) y Wode descubrieran, en dos adolescentes tutorados de origen hindú el primero, y en cuatro niños alemanes no tutorados el segundo, casi el mismo esquema de desarrollo de la negación en inglés. O de que Pienemann (1989) hallara el mismo esquema de adquisición para el orden de palabras en alemán tanto en aprendices tutorados como no tutorados.

Por otra parte, complementando la hipótesis anterior, se esgrimió el argumento de que el contacto del aprendiz con la lengua extranjera en situaciones ricas de significado era más natural y seguramente más motivador que someterlo a la práctica gramatical. No cabe duda de que este argumento cobró fuerza, y con razón, en ambientes educativos en los que la rutina, la desmotivación y la ausencia de resultados aceptables quedaron asociados a la práctica de ciertas opciones metodológicas. Pero también se vio fortalecido este argumento por la evidencia de que los niños aprenden su lengua materna sin esfuerzo, de un modo muy natural, inmersos en situaciones de comunicación significativas con los padres o cuidadores, y de que los errores que hacen acaban desapareciendo solos, sin que intervenga (al parecer de modo significativo) la corrección de los mayores. ¿Por qué, entonces, no intentar lo mismo en el aula de lengua extranjera? Todo consiste en simular, hasta donde sea posible, un marco en que se favorezca ese tipo de interacción comunicativa, de modo que los aprendices tengan la oportunidad de, inmersos en situaciones significativas, mantener un contacto 'natural' con la lengua que tratan de aprender. Subyace a esta postura, como se ve, la idea -resaltada desde muy pronto por Corder- de que el aprendizaje de una lengua extranjera no difiere esencialmente del de la materna (lo que se conocerá como la 'hipótesis L1 = L2'). Uno de los investigadores que con mayor denuedo han justificado este modo de ver las cosas es Krashen. Se podría afirmar que su teoría sobre el desarrollo de los saberes de una lengua segunda (entre ellos el gramatical), la famosa 'hipótesis del *input*' (Krashen 1985), se levanta sobre este convencimiento. Como es sabido, la teoría aludida sostiene que se avanza en el aprendizaje de una lengua siempre que quienes la aprenden se vean 'expuestos', en intercambios de comunicación significativa, a muestras de la lengua meta que, por lo que respecta a su dificultad de comprensión por parte del aprendiz, se hallen sólo un poco más allá de la competencia de la que éste disponga en cada momento del proceso de adquisición. De acuerdo con esto, el *input* ha de ser comprensible, pero también ha de contener elementos lingüísticos que resulten nuevos al aprendiz. Y así, como éste comprende ese *input*, tales elementos acaban integrándose en su gramática interna, no consciente, en un proceso natural y que no requiere esfuerzo; como la competencia del aprendiz sólo puede resultar modificada mediante el contacto con el *input positivo* en la lengua meta, no se requiere en este proceso la intervención de otros tipos de *input*, como puedan ser la prevención y corrección de errores o la instrucción gramatical (lo primero porque la actuación progresa mejor y más rápidamente por sí misma, sin ayuda; lo segundo porque, para esta teoría, lo que se enseña sobre la gramática

sólo puede, en el mejor de los casos, ser *aprendido*, nunca *adquirido*) (Krashen 1982, 1985 y 1992; Krashen y Terrell; Schwartz).

**3** Este conjunto de hechos, tan brevemente esbozado, creó una fuerte corriente de pensamiento y opinión en los ámbitos educativos, y se constituyó en fuente de inspiración de metodólogos y educadores, en punto de referencia de no pocos programas para el aula de lengua extranjera. Sin embargo, cuando estas ideas descendieron de la teoría a la práctica, la realidad y el transcurso del tiempo fueron mostrando hasta qué punto conservaban, en función de los resultados, su validez explicativa y su viabilidad en el aula. En este sentido, si bien en los primeros años ochenta ya se levantaron voces autorizadas que advertían de la inconveniencia de plantear las cosas tan tajantemente (por ejemplo, Higgs y Clifford, Omaggio, quienes defendieron, integradas en el marco comunicativo, la atención a la forma y precisión gramaticales y la corrección de errores (*input negativo*) desde los primeros momentos del aprendizaje), probablemente fue una importante serie de estudios empíricos llevados a cabo sobre dos programas para la enseñanza secundaria desarrollados en Canadá desde hacia algunos años (el de inmersión completa en francés como segunda lengua y el intensivo experimental en inglés como segunda lengua) lo que favoreció una visión más clara y objetiva de las ventajas e inconvenientes de las nuevas propuestas. Estos programas, aunque diferentes en algunos aspectos (duración, niveles, edad, contenido, etc.), se articulan sin embargo sobre la misma base: la enseñanza lingüística se centra en el contenido, la comprensión y la fluidez, y se relega a un plano secundario la precisión gramatical en la producción; se corrigen poco y no sistemáticamente los errores gramaticales en el caso del francés, y no se corrigen casi nada en el caso del inglés (Genesee; Swain y Lapkin; Spada 1990a, 1990b). Ofrecían, por tanto, un contexto adecuado para los estudios en cuestión. Y tales estudios, por su parte, realizados ya en el marco de la naciente metodología de investigación en el aula ya en laboratorio, destacaban aspectos como los siguientes: los estudiantes francófonos, tras cinco meses de intenso aprendizaje comunicativo del inglés, alcanzaban un grado más que satisfactorio de fluidez y seguridad en el uso de esta lengua, pero su producción se veía empañada por numerosos y recurrentes errores de carácter morfológico y sintáctico, comunes, además, por compartir la misma lengua materna, a casi todos los aprendices (Spada y Lightbown). La misma situación se observaba también en el caso de los programas de inmersión en francés, pues los estudiantes, aunque lograban un grado de competencia funcional considerable, no obstante se mostraban incapaces de superar las numerosas dificultades de carácter morfológico y sintáctico que esa lengua opone, las cuales persistían en forma de errores a menudo fosilizados; y esto a pesar de haber sido 'expuestos' tales estudiantes a la lengua en cuestión durante varios años (Harley y Swain; Lyster).

A estas evidencias se unieron pronto otras, aunque aducidas esta vez a partir de la observación de contextos de aprendizaje casi o totalmente 'naturales' (es decir, ajenos al aula): al parecer, quienes, transcurrido ya cierto momento de la niñez, aprendieron una lengua extranjera durante varios años en un clima de total



inmersión en ella (las condiciones de vida y trabajo de tales personas en ningún caso redujeron el máximo contacto con la lengua meta), no logran en general desarrollar el mismo grado de conocimiento gramatical que los hablantes nativos (por ejemplo, Patkowski; Johnson y Newport).

¿Qué conclusiones pueden extraerse de todo lo anterior? Alguien podría esgrimir, a tenor de estos datos y evidencias, que lo mejor sería volver a enseñar gramática, a corregir y controlar la producción del aprendiz en todo momento, a supeditar, en suma, todo el proceso de enseñar y aprender una lengua al objetivo de la precisión gramatical. Esta actitud, a todas luces, equivaldría a reproducir una vez más, ya en las postrimerías del siglo XX y a las puertas del siguiente, el antagonismo, harto conocido por lo funesto de sus consecuencias, de otras ocasiones en relación con la cuestión que aquí nos ocupa. Y como los hechos que conforman la historia no suelen repetirse (a menos que uno se empeñe en ello), más sensato parece, por tanto, considerar las cosas de otra manera. Así, otra conclusión, más ponderada y seguramente más acorde con la realidad del momento, con la experiencia acumulada después de treinta años de intensa búsqueda en los terrenos de la adquisición y enseñanza de lenguas, sería la de casar dos aspectos a los que en principio no cabe renunciar: de un lado, la innegable aceptación que en general han recibido los principios comunicativos, su indudable aportación al ámbito educativo de la enseñanza de lenguas; de otro, la necesidad de remediar lo que, por la razón que sea (de ello hablaremos después), no logra alcanzar la sola aplicación de estos principios: la precisión en el uso de los recursos gramaticales de la lengua meta. Renunciar a enseñar una lengua comunicativamente sería un contrasentido, habida cuenta de la eficacia, del influjo positivo que ejerce en no pocos aspectos del aprendizaje y de quienes aprenden (motivación, soltura y confianza en el uso receptivo y productivo de la lengua, creatividad y responsabilidad en el aprendizaje, etc.). Pero también lo sería el no permitir que en los procesos de enseñar y aprender una lengua no interviniera la atención a la forma, la reflexión sobre la trama gramatical de la lengua meta, la enseñanza, en suma, de la gramática. Como se ve, estas dos realidades, antes que opuestas, son complementarias: si se atiende sólo a una, ello siempre será en menoscabo de la otra.

**4** De aceptarse esta aproximación integradora a los hechos, ello conduce al planteamiento de algunas preguntas, entre las que sobresale, por su importancia, la de por qué una lengua extranjera no parece que sea aprendida del mismo modo que la materna. Semejante pregunta, dado su alcance y repercusiones, viene recibiendo, como es obvio, distintas respuestas (Gregg). La que se esbozará aquí es sólo una de ellas, y su elección ha dependido tanto de su claridad y adecuación al propósito de estas líneas, cuanto de que no estemos en total desacuerdo con ella.

Una de las características que más llaman la atención en el aprendizaje de una lengua extranjera es la siguiente: al parecer, el desarrollo gramatical de una lengua no materna es impermeable a cualquier intervención externa que trate de modificarlo de algún modo (desarrollo, por otra parte, común a todos los

aprendices de esa lengua, sean cuales fueren el origen lingüístico o la edad de los mismos, y las condiciones en que el aprendizaje se lleve a cabo); se trata, en principio, de la misma impermeabilidad que acontece para tal proceso en el caso de la lengua materna. Pero existe una diferencia: si en el caso de la lengua materna este desarrollo adquisitivo avanza y progresa hasta que el niño se hace con los mismos recursos o saberes gramaticales de que ya dispone el adulto, esto casi nunca ocurre en el caso de una lengua no materna si el aprendizaje comienza después de la niñez. La explicación que admite este hecho es que la adquisición lingüística está sujeta a cierta suerte de 'período crítico' (Long 1990, 1993; Schachter; Singleton). Esto quiere decir que existe un lapso de la niñez temprana durante el cual la mente está especialmente dispuesta para adquirir, con buena parte de sus entresijos y sutilezas, los saberes que constituyen la base gramatical de una lengua, esa arquitectura en que se fundamentará todo uso comunicativo de la misma, y que -circunstancia admirable- para ello baste el mero contacto con las muestras de habla que el entorno proporcione al aprendiz. Este período parece llegar hasta los siete años más o menos en la mayor parte de los casos, y a partir de este punto su potencial comienza a decrecer. Este declive no es, sin embargo, abrupto, sino gradual, es decir, la mente no pierde completamente esta capacidad de forjar representaciones gramaticales a partir de un *input* lingüístico, sino que la eficacia de tal mecanismo va disminuyendo en relación directa con la edad del aprendiz (Johnson y Newport; Long 1993). Así las cosas, compiten dos tendencias en el desarrollo gramatical seguido por los aprendices de una lengua extranjera que ya estén fuera del período en cuestión: de un lado, la que establece (con la mediación del debido estímulo lingüístico) esa secuencia determinante del momento de adquisición de los distintos elementos gramaticales y del uso preciso y correcto de ellos; de otro, la que emerge (o cobra mayor fuerza) ante la inevitable, por el paso del tiempo, decadencia de la anterior. Esta situación tiene consecuencias diversas, una de las cuales merece ser destacada aquí (Hawkins y Towell): si se acepta que sólo continúan siendo operativos algunos de los elementos de esa capacidad para adquirir saberes gramaticales mediante el mero contacto con estímulos lingüísticos, entonces los aprendices de una lengua no materna que hayan superado el período crítico no dispondrán de la base fisiológica que les permita, sólo con recibir convenientemente *input*, adquirir *totalmente* los recursos gramaticales de esa lengua. ¿A qué lleva esto? Sencillamente a que una lengua no materna, pasado ya el período crítico, se aprende de modo diferente a como se aprende la materna; a que, debido a ello, el grado de desarrollo gramatical de un aprendiz no nativo, con sólo la mera intervención de *input* en lengua meta, difícilmente será idéntico, cuantitativa y sobre todo cualitativamente, al del nativo. ¿Hay que pensar, entonces, que un aprendiz no nativo nunca podrá lograr un grado satisfactorio, incluso sobresaliente por lo próximo al de un nativo, en la posesión del saber gramatical de la lengua meta y en la explotación eficaz de éste? La evidencia responde que no, porque lo destacable aquí es otra cosa: simplemente, el que ese grado satisfactorio, incluso sobresaliente, en tales conocimientos no lo alcanza el aprendiz no nativo *por los mismos caminos* en que lo hace el nativo.



**5** Llegados a este punto, se plantea saber cuáles sean esos caminos, pues del conocimiento de su naturaleza dependerá en gran medida la explicación que pueda darse, al menos en términos generales, al aprendizaje de una lengua no materna. A este respecto, parece conveniente recurrir a alguna teoría sobre la naturaleza y el funcionamiento de la mente, pues necesitamos un marco más o menos coherente en el que se puedan integrar y explicar los fenómenos aducidos. No discutiremos, porque no es el momento, las diversas opciones teóricas existentes en este campo, sino que esbozaremos una de ellas (lo suficientemente reconocida, sin embargo) que sirva al propósito de lo que venimos argumentando.

Fodor sostiene que la mente no la constituye un sistema uniforme, sino que, más exactamente, está conformada, además de por un sistema central de proceso, por cierto conjunto de sistemas autónomos periféricos, o módulos. Uno y otros desempeñan funciones diferentes. Por un lado, los módulos actúan independientemente los unos de los otros y cada uno de ellos se halla asociado con un ámbito específico de la capacidad sensorial humana (la visión, la audición, etc.); procesan, por tanto, información de origen perceptual. Además, operan con rapidez y responden siempre que se presenten los estímulos apropiados. Su naturaleza, en fin, está predeterminada, y su funcionamiento, por tanto, es automático, acontece sin control consciente. El lenguaje es para Fodor uno de estos módulos (como también lo es para Chomsky, aunque la modularidad propuesta por estos investigadores difiere en bastantes aspectos). Por otro lado, el sistema central de proceso, de carácter general, desempeña funciones no asociadas con ámbito específico alguno: de él depende el funcionamiento de la memoria, las creencias, el razonamiento, etc. Los procesos que tienen lugar en este sistema están interconectados, su velocidad de desarrollo no ha de ser necesariamente rápida, y su inicio no depende de meros estímulos sino de cierto control consciente y de la voluntad. Como se ve, el funcionamiento del sistema central consiste, sobre todo, en organizar como un todo los datos previamente registrados y procesados por los módulos, en sacar inferencias y resolver problemas: en pensar, en suma.

Interesa destacar ahora un aspecto importante de la teoría modularista de Fodor: el conocimiento lingüístico, modular, es una realidad distinta de la del conocimiento general del mundo y, así, la adquisición de la lengua materna es, por su naturaleza, esencialmente diferente de la adquisición del conocimiento del mundo real, aunque no hay duda de la interacción de una y otra. A la existencia del módulo lingüístico se debe el hecho de que la organización gramatical de la lengua materna se adquiera tan rápida, eficaz y fácilmente, y, así, es a este módulo al que responde el ya considerado período crítico: es este mecanismo el que madura y se cierra en torno a los siete años más o menos (cuestión muy debatida en adquisición de lenguas extranjeras, en la que no entraremos). La consecuencia de esto en cuanto al aprendizaje de una lengua no materna por adultos es que, si bien, como ya sabemos, el módulo lingüístico puede mostrarse parcialmente activo (según la edad y otros factores) y permitir la adquisición y representación automáticas de ciertos aspectos gramaticales de la lengua meta,

no puede ya, sin embargo y por desgracia, completar el cuadro de la totalidad gramatical de tal lengua, es decir, el resto deberá ser procesado, aprendido, de otro modo. Y es aquí donde, al parecer, interviene la acción del sistema central. Éste, que no desempeña papel alguno -de acuerdo con la metáfora fodoriana de la mente- en la adquisición del entramado gramatical de la lengua materna (pues el módulo lingüístico, efficacísimo, es el que se encarga de ello), sí que participa, y mucho, en el aprendizaje, por ejemplo, del vocabulario o las normas pragmáticas reguladoras del uso de esa lengua (son cosas que aprendemos a lo largo de la vida). Y esta participación, que complementa en el aprendizaje de la lengua materna la acción del módulo lingüístico, puede constituir, en el caso del de una lengua no materna, la condición esencial para llenar el vacío provocado en el adulto por la superación del período crítico. Por tanto, de aceptarse ver las cosas desde este punto de vista, los aprendices adultos de una lengua extranjera podrán servirse de los procesos que les depara el sistema central (de los que ya se sirven para aprender otras muchas cosas, para relacionarse con el mundo) y pergeñar, gracias a ello, una 'visión' que represente la realidad gramatical de la lengua meta que no pueda ya ser procesada por el módulo lingüístico. Al fin y al cabo lo que harán no será muy diferente de lo que en ciertas ocasiones suelen hacer los hablantes nativos con su lengua o ellos mismos con la propia (por ejemplo, cuando necesitan ajustar el producto lingüístico a ciertas exigencias): 'ver' la lengua reflexiva, metalingüísticamente, es decir, observarla en el *input*, percibir peculiaridades de diverso tipo y tratar de forjar alguna representación más o menos general o abstracta, alguna explicación utilizable después en la comprensión y producción, en donde será comprobada y, si es el caso, reformulada. Esta situación tiene, de seguro, algunas desventajas (las mismas, por otra parte, que conlleva aprender casi cualquier cosa para la vida): una, que los conocimientos adquiridos (la competencia gramatical adquirida, cabría decir) por el hablante no nativo difícilmente son idénticos a los del hablante nativo (pues, disminuida la acción del módulo lingüístico en el adulto no nativo, el aprendizaje descansa sobre todo en el sistema central, muy abierto a la intervención de numerosas y diversas variables, como la motivación, la capacidad de observación y análisis, etc.); otra, que el proceso en cuestión no es rápido; y otra, en fin, relacionada con la anterior, tiene que ver con el hecho de si lo aprendido por esta vía es susceptible de automatización. A ésta última dedicaremos las líneas siguientes.

Es muy conocida la estricta distinción que Krashen (1985) plantea entre el saber *adquirido* y el *aprendido* en relación con una lengua no materna (considerados desde la teoría expuesta, el uno se corresponde con el promovido por el módulo lingüístico, y el otro, con el desarrollado gracias al sistema central), y ello sobre todo por el papel que este investigador le asignó al primero de ellos a expensas del segundo. Para Krashen la función del conocimiento aprendido es secundaria, cuando no irrelevante, pues todo (o casi todo) se mueve a instancias del conocimiento adquirido: gracias a él emerge la producción espontáneamente y se activa la adquisición de la lengua meta en los mismos términos que la materna. Lo aprendido, en cambio, no está en la base de ningún desarrollo espontáneo, y solo cabe recurrir a él en limitadas ocasiones: cuando por ejemplo el hablante quiere o necesita, si tiene tiempo para ello, 'controlar' el producto lingüístico (algo similar a

como si éste se detuviera en su proceso de *decir* cosas sobre la base del saber adquirido, para ir evaluando el resultado de este proceso sobre la base de *cómo* va diciendo tales cosas). Se trata, como se ve, del argumento tantas veces utilizado en contra de la enseñanza de la gramática. Pero, si bien puede aceptarse, con Krashen, que los saberes aprendidos no afectan al módulo lingüístico, en cambio es difícil admitir, como han señalado numerosos críticos de las propuestas krashenianas (Besse y Porquier; McLaughlin 1987, 1990, entre muchos otros), que el saber gramatical aprendido conscientemente, mediando el mecanismo central, no tenga en este marco valor alguno. Esto se ve con claridad en lo referente al automatismo que para algunas de sus funciones pueda desarrollar el mecanismo en cuestión. Para Krashen se trata de algo lento y estático: imposible sacarle rendimiento en la comunicación espontánea; difícilmente se mueve y transforma, pues por lo general es casual el empleo que de él hacen los hablantes. Esto, sin embargo, contraviene la evidencia, choca con la intuición lingüística de éstos y se opone, además, a los supuestos de no pocas teorías que en los últimos años se han propuesto, sobre la base de cómo se procesa la información, para explicar la adquisición de lenguas extranjeras (McLaughlin y Heredia; Castañeda). Y es que no se puede negar la realidad de que determinados procesos inferenciales y de resolución de problemas (en los que al parecer está involucrado el sistema central), no obstante la lentitud en las primeras etapas de su actuación (la realidad es siempre desconocida y difícil de organizar), gradualmente se tornan más rápidos y, dependiendo de la complejidad, repetición, etc. de la tarea procesada, pueden automatizarse parcial o totalmente. Piénsese, si no, en cómo aprendemos a conducir, a tocar un instrumento musical, a hablar en público, a utilizar un procesador de texto, etc.: por un lado, complejas como son estas tareas, en ninguna de ellas basta para llevarla a cabo la sola intervención de los módulos que correspondan, sino que también se precisa para esto, y muy especialmente, de la coordinación que los procesos centrales establezcan para el conjunto de los datos suministrados por aquéllos; por otro, al automatismo de los módulos se une el que, quizá por economía y ajuste al medio, desarrollan, para tal coordinación, estos procesos centrales en cuanto a cómo explotar del mejor modo cierto conocimiento aprendido (gracias a ello alguien puede llegar a realizar una tarea con la eficacia y rapidez que requieran las circunstancias). Si este mecanismo, pues, integra en sus procesos ciertos conocimientos supuestamente estáticos y conforma con ellos rutinas que paulatinamente se hacen más veloces en cumplir con su cometido, no es descabellado pensar que también ocurra lo mismo en el caso del conocimiento gramatical aprendido. Es decir, transcurrido el tiempo y la práctica precisos, este tipo de conocimiento *también* puede, como el proporcionado por el módulo lingüístico, ser utilizado eficaz y rápidamente en la comunicación espontánea. A esta circunstancia parece responder el hecho de que no pocos aprendices de una lengua extranjera, tras haber recibido instrucción gramatical de algún tipo durante cierto tiempo, den en recurrir, más o menos espontáneamente en la comunicación, a lo que han aprendido de ese modo: las representaciones gramaticales que utilizan no fueron adquiridas 'naturalmente', como se ve, sino que constituyen conocimiento gramatical aprendido y automatizado. Además, y por abundar en lo anterior, desde hace bastantes años se viene destacando en numerosos estudios que los aprendices que reciben instrucción gramatical (lo de cómo sea o deba ser ésta es otra cuestión), no sólo

alcanzan en el uso de los recursos gramaticales un grado de precisión mayor que quienes no la recibieron, sino que para ello necesitan menos tiempo (Ellis 1990, 1991, 1997; Long 1983; Pienemann 1984; Spada 1997).

**6** Si se considera aceptable la visión de los hechos presentada, se justifican, creemos, la importancia que el saber gramatical conscientemente aprendido cobra en el conjunto y, por ende, la necesidad de que los adultos que aprenden una lengua no materna reciban, del modo que sea, instrucción al respecto (sólo con esto –y hasta que no se encuentre otro medio mejor– se llenará el hueco que deja el cierre del módulo lingüístico). Al desarrollo de estos aspectos están dedicando gran atención numerosos investigadores y educadores en los últimos años. Así, la corriente de investigación, que viene de mediados de los ochenta, denominada 'investigación del aula' (Allwright; Chaudron; Long 1980; Van Lier), se ocupa sobre todo de intentar aunar la fluidez y precisión lingüísticas en los aprendices de una lengua extranjera, para lo que se emprenden diversos estudios y experimentos que arrojen luz sobre los efectos de ciertos mecanismos pedagógicos en aspectos concretos del aprendizaje de una lengua extranjera. Uno de estos mecanismos, de prometedor futuro, es el que viene denominándose 'de atención centrada en la forma' (Doughty y Williams; Lightbown y Spada 1990, 1993; Long 1991; Spada 1997), consistente, en pocas palabras, en instruir de cierto modo al aprendiz para que aplique la atención a los aspectos (fonológicos, sintácticos, pragmáticos, etc.) de la lengua meta que se consideren pertinentes en cada caso, en especial aquéllos que son la base de los errores producidos durante la interacción en un marco didáctico comunicativo. Este llevar la atención sobre ciertos puntos se realiza de múltiples maneras (hecho muy discutido en la bibliografía al respecto (Long 1996): con información metalingüística explícita o implícita, destacando de algún modo el rasgo o rasgos en cuestión (por ejemplo, verbal o tipográficamente), mediante ciertas reacciones gestuales, o, sobre todo, recurriendo a la 'retroalimentación correctiva' (que proporciona al aprendiz evidencia positiva o negativa sobre algo). Si la atención se aplica a realidades que, por nuevas, no han dado lugar a errores, estamos ante una variante del procedimiento anterior: la 'toma de conciencia gramatical', desarrollada sobre todo para conseguir los mejores efectos en el procesamiento del *input*; con ella se persigue que los aprendices 'perciban' los rasgos, intenten hallar una posible explicación para su funcionamiento y comprueben esta hipótesis: se trata, en suma, de que se habitúen a explorar la lengua meta y se aventuren a forjar representaciones gramaticales susceptibles de ser utilizadas y comprobadas después en la producción (aunque este último paso no lo subsume esta técnica) (Ellis 1997; Rutherford; Rutherford y Sharwood Smith; Sharwood-Smith; VanPatten 1993, 1994; VanPatten y Cadierno 1993a, 1993b).

Estas investigaciones, aunque sugerentes y representativas de por dónde van las cosas, no dan respuesta de momento al cúmulo de preguntas que plantea la integración de la enseñanza de la gramática en el currículo comunicativo: cómo influye la atención en la forma en la adquisición de una lengua, qué tipo de instrucción formal es más efectiva, cuál es el mejor momento para aplicar la técnica, qué rasgos lingüísticos pueden suministrarse con ella, o qué variables

individuales del aprendiz refuerzan o no sus efectos (Spada 1997). El trabajo por realizar es ingente. Una cosa sí parece cierta, sin embargo: la necesidad de promover el conocimiento gramatical consciente en los aprendices es ineludible, y, debido a esto, la enseñanza de la gramática, sean cuales fueren las tendencias metodológicas que se desarrollan en el siglo que viene, deberán tenerla en cuenta o, mejor, considerarla como ingrediente esencial. Lo ideal sería que, a estas alturas, se intentara en los próximos años una síntesis de efectos posiblemente muy saludables, la de los vértices del triángulo que forman la lingüística, la adquisición de lenguas y la metodología para su enseñanza, y deje de producirse, por el bien de todos, ese vaivén pendular del que hablábamos al principio.

## OBRAS CITADAS

Allwright, D. *Observation in the Language Classroom*. Londres: Longman, 1988.

Bailey, N., Madden, C. y S. Krashen. "Is There a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning?". *Language Learning* 24 (1974): 235-243.

Besse, H. y R. Porquier. *Grammaires et didactique de langues*. París: Hatier-Credif, 1984.

Brumfit, C. y K. Johnson. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

Castañeda Castro, A. *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método Ediciones, 1997.

Chaudron, C. *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Chomsky, Noam. *Knowledge of Language*. Nueva York: Praeger, 1986.

Corder, P. "The significance of learners' errors". *IRAL* 5 (1967): 161-9.

Doughty, C. y J. Williams, eds. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Dulay, H. y M. Burt. "Should We Teach Children Syntax?". *Language Learning* 23 (1973): 245-258.

Dulay, H. y M. Burt. "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition". *Language Learning* 24 (1974): 37-53.

Ellis, R. *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon, 1984.

Ellis, R. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 1990.

- Ellis, R. *SLA and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Fanselow, J. *Breaking Rules*. Nueva York: Longman, 1987.
- Fodor, J. *The Modularity of Mind*. Cambridge (Mass.): MIT Press, 1983.
- Genesee, F. *Learning through two languages*. Rowley (Mass.): Newbury House, 1987.
- Gregg, K. R. "The Logical and Developmental Problems of Second Language Acquisition". Ritchie y Bhatia. 50-81.
- Harley, B. y M. Swain. "The interlanguage of immersion studies and its implications for second language teaching". *Interlanguage*. Ed. A. Davies, C. Cripe y A. Howatt. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1984. 291-311.
- Hawkins, R. y R. Towell. "Why Teach Grammar?". *Teaching Grammar: Perspective in Higher Education*. Ed. D. Engel y F. Myles. Londres: AFLS-CILT. 195-211.
- Higgs, T.V. y R. Clifford. "The push toward communication". *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*. Ed. T. V. Higgs. Skokie, IU.: National Textbook Company, 1982. 16-38.
- Johnson, K. y E. Newport. "Critical Period Effects in Second Language Learning: the Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language". *Cognitive Psychology* 21 (1989): 60-99.
- Johnson, K. y K. Morrow, eds. *Communication in the Classroom*. Londres. Longman, 1981.
- Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Krashen, S. *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Londres: Longman, 1985.
- Krashen, S. "Teaching issues: formal grammar instruction". *TESOL Quarterly* 26-2 (1992): 409-411.
- Krashen, S. y T. Terrell. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon, 1983.
- Lightbown, P. M. y N. Spada. "Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching". *Studies in Second Language Acquisition* 12-4 (1990): 429-448.



Lightbown, P. M. y N. Spada. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

Long, M. H. "Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language learning". *Language Learning* 30-1 (1980): 1-42.

Long, M. H. "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research". *TESOL Quarterly* 17 (1983): 359-382.

Long, M. H. "Maturation constraints on language development". *Studies in Second Language Acquisition* 12-3 (1990): 251-286.

Long, M. H. "Focus on form: a design feature in language teaching methodology". *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Ed. K. DeBot, R. Ginsberg y C. Kramsch. Ámsterdam: John Benjamins, 1991. 39-52.

Long, M. H. "Second Language Acquisition as a Function of Age: Research Findings and Methodological Issues". *Progress and Regression in Language*. Ed. K. Hyltenstam y A. Viberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 131-152.

Long, M. H. "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition". Ritchie y Bhatia. 413-468.

Lyster, R. "Speaking immersion". *The Canadian Modern Language Review* 43-4 (1987): 701-717.

Makino, T. "Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Secondary School Students". *Journal of Hokkaido University of Education* 30 (1980): 101-148.

McLaughlin, B. *Theories of Second Language Learning*. Londres: Arnold, 1987.

McLaughlin, B. "Restructuring". *Applied Linguistics* 11 (1990): 113-128.

McLaughlin, B. y R. Heredia. "Information-Processing Approaches to Research on Second Language Acquisition and Use". Ritchie y Bhatia. 213-228.

Omaggio, A. C. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle, 1986.

Patkowski, M. "The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language". *Language Learning* 30 (1980): 449-472.

Pica, T. "Adult Acquisition of English as a Second Language under Different Conditions of Exposure". *Language Learning* 33 (1983): 465- 497.

Pienemann, M. "Psychological constraints on the teachability of languages". *Studies in Second Language Acquisition* 6-2 (1984): 186-214.

- Pienemann, M. "Is Language Teachable?". *Applied Linguistics* 10 (1989): 52-79.
- Prabhu, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986
- Ritchie, W.C. y T.K. Bhatia, eds. *Handbook of Second Language Acquisition*. Londres: Academic Press, 1996.
- Rutherford, W. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Londres: Longman, 1987.
- Rutherford, W. y M. Sharwood Smith. "Consciousness raising and universal grammar". *Applied Linguistics* 6-3 (1985): 274-282.
- Savignon, S. J. "Teaching for communication". *English Teaching Forum* (abril 1978): 2-9.
- Schachter, J. "Maturation and the Issue of Universal Grammar in Second Language Acquisition". Ritchie y Bhatia. 85-120.
- Schwarz, B. "On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior". *Studies in Second Language Acquisition* 15-2 (1993): 147-163.
- Sharwood Smith, M. "Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases". *Studies in Second Language Acquisition* 15-2 (1993): 165-179.
- Singleton, D. *Language Acquisition. The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.
- Spada, N. "Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language programs". *Second Language Teacher Education*. Ed. J.E. Richards y D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 293-310 (1990a).
- Spada, N. "A look at the research process in classroom observation: a case study". *Research in Language Classroom. ELT Documents* 133. Ed. C. Brumfit y R. Mitchell. Londres: Modern English Publications, 1990. 81-93 (1990b).
- Spada, N. "Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research". *Language Teaching* 30-2 (1997): 73-87.
- Spada, N. y P. M. Lightbown. "Intensive ESL programs in Quebec primary schools". *TESL Canada Journal* (1989): 11-32.

Swain, M. y S. Lapkin. *Evaluating bilingual education. A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Manners, 1982.

Van Lier, L. *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman, 1988.

VanPatten, B. "Grammar teaching for the acquisition-rich classroom". *Foreign Language Annals* 26-4 (1993): 435-450.

VanPatten, B. "Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features and research methodology". *AILA Review* 11 (1994): 27-36.

VanPatten, B. y T. Cadierno. "Explicit instruction and input processing". *Studies in Second Language Acquisition* 15-2 (1993): 225-241 (1993a).

VanPatten, B. y T. Cadierno. "Input processing and second language acquisition: a role for instruction". *The Modern Language Journal* 77-1 (1993): 45-57 (1993b).

Wode, H. "Developmental Sequences in Naturalistic L2 Acquisition". *Working Papers in Bilingualism* 11 (1976): 1-13. Reimpr. *Second Language Acquisition*. Ed. E. Hatch. Rowley (Mass.): Newbury House, 1978.