ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA DE ALGUNOS ASPECTOS DEL ESPAÑOL: COMPRENSIÓN PRÁCTICA

Alejandro Castañeda Castro

En esta comunicación pretendemos exponer la justificación teórica que puede derivarse de la Teoría Cognitiva de Adquisición del Lenguaje, para argumentar a favor de las actividades gramaticales comunicativas y de las prácticas pedagógicas, dirigidas a la aprehensión consciente de las reglas de una lengua extranjera.

Se impone, pues, en primer lugar, destacar lo que creemos que caracteriza a la actividad pedagógica que denominamos enseñanza/aprendizaje de la gramática. En nuestra opinión, el rasgo fundamental de dicha actividad consiste en el aislamiento artificial del código lingüístico y en la aproximación inmediata al conjunto de reglas, de gran generalización y productividad que lo constituyen. Este camino impone centrar la atención en la relación forma/significado (mediante la presentación, explicación y ejemplificación de los recursos aislados) y propiciar la práctica repetitiva de los recursos aislados. La idea fundamental que subyace, pues, a la enseñanza de la gramática es la de que se trata de una práctica pedagógica que se dirige a la adquisición más o menos directa de un nivel de competencia lingüística cuya posibilidad de generalización permitirá al que aprende una lengua poseerla en un alto grado de productividad. Una inversión a largo plazo, en definitiva.

Si partimos de esa concepción de la enseñanza de la gramática, debemos plantearnos la resolución de un problema fundamental. Es generalmente admitido que el conocimiento de las reglas se asegura mediante el recurso a la consciencia. Cuando presentamos nuevas reglas esperamos que nuestros alumnos lleguen a comprenderlas mediante el reconocimiento consciente de la relación forma/significado que con ellas pretende desvelarse. De hecho, esto no parece representar mayor dificultad para la mayoría de los alumnos que reciben instrucción en clase de una lengua extranjera. Ahora bien, también parece una realidad ampliamente reconocida que conocer las reglas, no significa saber usarlas de forma espontánea y sin esfuerzo [Bialystok, 1982; Krashen, 1981; Seliger, 1979; Sharwood Smith, 1981]. Este hecho ha permitido postular dos formas fundamentales de conocer una regla:

a. interiorización de la regla, un *saber qué*, y
b. automatización de la regla, un *saber cómo*. A la primera forma de cono-

ASELE. Actas II (1990). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Adquisición de la gramática de algunos...
Centro Virtual Cervantes

cimiento corresponde la comprensión consciente de la regla. La aplicación en el uso de estas reglas interiorizadas es lenta e ineficaz. Por su parte, a la automatización corresponde el conocimiento operativo de las reglas; su aplicación se caracteriza por ser rápida y eficaz.

La metodología centrada en la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera debe responder, por tanto, a una cuestión fundamental: ¿Cómo pasar de una forma de conocimiento a otra? O, dicho de otra forma, ¿cómo automatizar de la manera más rápida y adecuada las reglas? La respuesta a la que nos sumamos es que ello se logra mediante la realización de prácticas gramaticales comunicativas. Esta propuesta no cuenta todavía con la validación científica definitiva. La justificación empírica es prácticamente inexistente. Ningún estudio sobre el efecto de la instrucción en la adquisición de una lengua extranjera ha demostrado aún, de forma concluyente, la eficacia relativa de las prácticas gramaticales comunicativas en comparación con otro tipo de actividades de carácter repetitivo [Ellis, 1985]. Los argumentos a favor de las actividades comunicativas proceden sobre todo del ámbito de la lingüística, concretamente, de los modelos que han desarrollado el concepto de competencia comunicativa a partir del reconocimiento del nivel pragmático-discursivo. La bibliografía al uso ofrece un nutrido número de trabajos al respecto [Brumfit y Johnson, 1979; Brown, y Yule 1983; Richards y Schmidt, 1983; Widdowson, 1990]. No vamos a extendernos aquí en este punto, por tanto.

Existe, sin embargo, otra vía de justificación que viene a completar los argumentos derivados del ámbito lingüístico y cuyos puntos fundamentales queremos destacar en este trabajo. Nos referimos a la Teoría Cognitiva de Adquisición de una Lengua Extranjera (en adelante TCAL) [Schneider y Shiffrin, 1977; Shiffrin y Schneider, 1977; Hulstijn y Husltijn, 1984; McLaughlin, Rossman y Mc Leod, 1983; McLaughlin, 1987].

El principal supuesto en que se basa esta teoría es que hablar una lengua es una tarea/destreza cognitiva compleja. De esta afirmación se siguen algunos hechos fundamentales. En primer lugar, el que el hablar sea considerado como una destreza compleja implica la integración de varias subdestrezas que deben llevarse a cabo con fluidez. En segundo lugar, el término *cognitiva* alude al hecho de que existen representaciones mentales que guían la actuación.

En cuanto al carácter complejo de la destreza del hablar, hay que señalar que, puesto que nuestra capacidad de procesamiento controlado es limitada, la actuación fluida impone la automatización de ciertas operaciones, entre ellas las lingüísticas, de manera que quede liberada la suficiente capacidad de procesamiento controlado para prestar atención a las otras operaciones impli-

ASELE. Actas II (1990). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Adquisición de la gramática de algunos...
Centro Virtual Cervantes

cadas en la tarea del hablar (organización de la información, operaciones de retroalimentación que permitan controlar la idoneidad de nuestra producción y adaptar nuestros planes a la eventualidad del discurso, transmisión de información, negociación del sentido, resolución de problemas, etc.). Estos otros objetivos, a los que se subordinan las operaciones lingüísticas, por ser los que guían en última instancia la actuación, se imponen como principal objeto de atención para el hablante. El aprendiz de una lengua extranjera, sin embargo, no tiene automatizadas las operaciones lingüísticas. Deberá prestar atención consciente a más operaciones de las que su capacidad le permite. El resultado es una actuación demasiado lenta e ineficaz. La TCAL explica la superación de dicho estado mediante la idea de que los procesos controlados pasan a convertirse en automáticos mediante la práctica repetitiva. Ahora bien, una hipótesis aún más decisiva para la propuesta metodológica que aquí intentamos fundamentar es que las operaciones llegan a automatizarse de forma distinta según la estructura de la tarea en que se ejercita su repetición. Es decir, la práctica de una operación en cierta tarea en la que se combina con otras operaciones a las que se subordina, garantiza la automatización de dicha operación para esa tarea, pero no para tareas en las que la misma operación se combina con otras distintas en estructura diferente. Por ejemplo, el que nos ejercitemos en el cambio de marchas y en el manejo del volante de un coche en el que no hubiera que utilizar embrague, a la vez que circulamos, permitirá automatizar las operaciones del cambio y del movimiento del volante, mientras prestamos atención a la circulación, objetivo principal de la conducción. Esta destreza adquirida no garantiza que si conducimos un coche en el que sí haya que combinar de forma sincronizada el cambio de marchas con la manipulación del pedal del embrague, podamos hacerlo con rapidez. El cambio de marchas, en esta ocasión, se integra en otra tarea, con una estructura distinta. Sólo adquiriremos pericia en este caso si practicamos esa misma tarea de forma repetida. Por otra parte, el reparto de energía, procesamiento automático para ciertas operaciones secundarias y procesamiento controlado para las principales, viene determinado, sin necesidad de que el sujeto intervenga en su planificación deliberada, por la propia estructura de la tarea. De esta manera, si practicamos exclusivamente el cambio de marchas, moviendo repetidamente la palanca a las distintas posiciones, y ninguna otra operación exige nuestra atención, controlaremos conscientemente la operación del cambio sin proponérnoslo. Si otra operación demanda nuestra atención, no tendremos que planificar el reparto de energía mental. La misma tarea nos impone la distribución de nuestro esfuerzo y de las distintas formas de procesamiento.

Pues bien, estas mismas consideraciones son aplicables a la práctica de los distintos mecanismos lingüísticos. Si proponemos actividades que sólo demandan la repetición de estructuras lingüísticas, sin prestar atención a la transmi-

ASELE. Actas II (1990). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Adquisición de la gramática de algunos...
Centro Virtual Cervantes

sión de significado y otras operaciones prioritarias en la comunicación, no propiciaremos la automatización de dichas actividades. Adquirir la destreza de repetir esquemas gramaticales en ejercicios lingüísticos no garantiza la adquisición de idéntica pericia en la aplicación de tales esquemas gramaticales, a la vez que hacemos otras cosas, en la comunicación real. La consecuencia práctica de todo ello es que la automatización de las operaciones lingüísticas debe llevarse a cabo en tareas complejas en las que dichas operaciones lingüísticas queden subordinadas a otras operaciones superiores de carácter no lingüístico. La propuesta puede representarse en la siguiente forma (léase A < B como A' está subordinado a B'):

$$\text{PROCESO AUTOMÁTICO}_1 < \text{PROCESO CONTROLADO}_2$$
$$+$$
$$\text{PRÁCTICA}$$
$$=$$
$$\text{PROCESO AUTOMÁTICO}_1 < \text{PROCESO CONTROLADO}_2$$

Esto es, precisamente, lo que caracteriza a las actividades comunicativas. Uno de sus rasgos más sobresalientes es que tienen un doble propósito: un objetivo lingüístico, el uso de determinados recursos lingüísticos, y un objetivo no lingüístico, la resolución de alguna necesidad comunicativa. La consecución del objetivo no lingüístico se logra mediante la realización del objetivo lingüístico. Las actividades que se basan en el vacío de información (los interlocutores disponen de información complementaria que tienen que compartir) cumplen a la perfección con este requisito, puesto que invitan a que el uso reiterado de determinado recurso lingüístico sea utilizado para transmitir información. Las siguientes actividades, propuestas para la práctica de esquemas con reduplicación pronominal del objeto indirecto y las formas de posesivos en español, pueden servir para ilustrar las ideas comentadas.

El juego de los barquitos

¿Sabes jugar a los barquitos? Vamos a practicar algunos pronombres del español con este juego. Pero, aquí, las coordenadas son las partes de la oración (Sujeto, Verbo, Objeto Directo y Objeto Indirecto). Por ejemplo, la casilla marcada con un círculo en el cuadro de abajo corresponde a la frase *Indiana le dio el mapa a John (Se lo dio a John).*

Marca en el cuadro cuatro casillas. Después, construye las frases correspondientes y una pequeña historia con ellas. Tu compañero tiene que averiguar cuáles son las frases que has marcado, cuál es la historia y que personaje tiene el objeto.

ASELE. Actas II (1990). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Adquisición de la gramática de algunos...
Centro Virtual Cervantes

Por ejemplo: (A ha marcado con X y B con 0)

A: ¿Indiana le prestó el mapa al capitán?
B: No, lo siento.
¿El capitán se lo robó a John?
A: No, ¡qué va!
¿Indiana se lo dio a John?
A: Sí, correcto.
B: ¡Ah! Entonces, vamos a ver, ¿John se lo pidió a Indiana?
A: No, lo siento. Me toca a mí.
¿John le dio el mapa al capitán?
...

	Indiana	John Silver	Capitán Garfio	
Indiana		0		DAR
				ROBAR
				PRESTAR
				PEDIR
John Silver				DAR
				ROBAR
			x	PRESTAR
				PEDIR
Capitán Garfio				DAR
				ROBAR
				PRESTAR
				PEDIR
	EL MAPA DEL TESORO			

ASELE. Actas II (1990). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Adquisición de la gramática de algunos...
Centro Virtual Cervantes

Posesivos

Piensa, en secreto, en uno de estos tres criterios para ordenar todos estos objetos: un grupo será de tu compañero, otro tuyo y el resto de otra persona:

1. * Las cosas que llevan las personas (ropa, gafas, un bolígrafo, etc) son de B.
   * Las cosas redondas o con curvas (un reloj, una naranja, un cerdo, etc) son de A.
   * Las otras cosas son de otra persona.

2. * Las cosas útiles para ir de viaje son de B.
   * Las cosas artificiales son de A.
   * Las otras cosas son de otra persona.

3. * Las cosas para comer son de B.
   * Las cosas naturales son de A.
   * Las otras cosas son de otra persona.

Intenta averiguar con qué criterio ha ordenado tu compañero estas cosas. Para ello, utiliza los posesivos en preguntas como éstas:

A: ¿La casa es mía?
B: No, no es tuya, es mía.
A: ¿El avión es tuyo?
B: ¿Mío? Bueno, sí, es mío, pero también es tuyo. En realidad es nuestro.

Es fácil comprobar que en las dos actividades propuestas la repetición de las formas lingüísticas se halla subordinada a la resolución de un problema que va más allá de lo lingüístico.

En el primero de los ejercicios el artificio que se aplica es el del *juego de los barquitos,* aunque con ciertas modificaciones. Se invita a la repetición de ciertos esquemas con elementos pronominales, pero se trata de una repetición significativa, puesto que el pronombre se repite para efectuar la referencia reiterada a un objeto ya nombrado en el discurso precedente. El individuo debe distribuir su capacidad de procesamiento entre la construcción de las oraciones y la manipulación de la información que recibe para lograr cuanto antes el objetivo del juego. En el segundo ejercicio se explota de nuevo el modelo de la adivinanza, pero, como en el caso anterior, la resolución del juego no depende sólo del azar sino del inteligente manejo de los datos recibidos para resolver un problema lógico. En los dos ejercicios, la estructura de juego y las reglas que cada uno impone justifican los límites nocio-funcionales a los que debe atenerse el intercambio y, por tanto, la

ASELE. Actas II (1990). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Adquisición de la gramática de algunos...
Centro Virtual Cervantes

repetición de las formas lingüísticas que sirven de exponentes para tales significados.

Decíamos antes que, en la definición de la tarea del hablar como una destreza *cognitiva* compleja, el término *cognitiva* conlleva la idea de que existen representaciones mentales que guían nuestra actuación y, por tanto, distintas formas de controlar los procesos cognitivos.

Existen dos de carácter general, cuya consideración resulta pertinente para entender la forma en que la comprensión consciente de las reglas puede influir en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por una parte, está la representación analítica, que se caracteriza por estar basada en reglas, lo que permite la creatividad, puesto que supone la aplicación de un patrón general a diversos contextos, y por permitir controlar las funciones de las partes que componen las operaciones complejas. Este tipo de representación se corresponde normalmente con un procesamiento lento. Por otra parte, cabe hablar de la representación sintética como aquella que se caracteriza por estar basada en muestras y no en reglas, por no permitir controlar las funciones de las partes sino la función global del conjunto de la operación, por reducir la creatividad (la operación se aplica sólo en ciertos contextos) y por ser apta para el procesamiento rápido. Cuando proferimos cierto enunciado siendo conscientes de las reglas a las que se somete la combinación de las unidades que lo componen e igualmente deducimos el significado completo de la secuencia a partir de los significados parciales que aportan cada uno de los elementos que lo constituyen, estamos aplicando una representación analítica. Cuando utilizamos una secuencia lingüística sin ser conscientes de cómo el significado asignable a la secuencia como un todo se deriva del significado de las partes, estamos aplicando la representación sintética. Es el caso de las expresiones fijas que se utilizan de forma rutinaria.

La representación analítica, por tanto, se muestra especialmente propicia para enfrentar nuevas situaciones, aprender nuevos contenidos, aplicar reglas generales a casos particulares y reconocer elementos conocidos en situaciones nuevas. En la medida en que dicha representación se corresponde con procesamiento controlado y consciente, podemos afirmar que la consciencia se ofrece como un cauce de aprehensión de nuevos contenidos de primera importancia. El que deba perseguirse, como hemos intentado dejar claro arriba, la automatización de las operaciones que hemos realizado antes mediante procesamiento controlado -cosa que parece apoyarse en el cambio de representación analítica a representación sintética- no impide reconocer la necesidad de mantener el control consciente de las reglas para que podamos emprender la revisión de nuestros conocimientos sobre la lengua objeto, acometer el aprendiza-

ASELE. Actas II (1990). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Adquisición de la gramática de algunos...
Centro Virtual Cervantes

je de nuevos contenidos y, con todo ello, poder iniciar de nuevo el proceso de automatización. He aquí la forma en que la TCAL puede servir para acompasar el recurso a la consciencia gramatical, propia de la instrucción formal, y la necesidad de acceder a la práctica en contextos comunicativos para adquirir fluidez en la lengua meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIALYSTOK, E., 1982, "On the Relationship Between Knowing and Using Forms", *Applied Linguistics,* págs. 181-206.
- BROWN, G., Y G. YULE, 1983, *Teaching the Spoken Language,* Cambridge, Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C.J. Y K. JOHNSON (eds.), 1979, *The Communicative Approach to Language Teaching,* Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition,* Oxford, Oxford University Press.
- HULSTIJN, J. H. Y W. HULSTIJN, 1984, "Grammatical Errors as a Function of Processing Constraints and Explicit Knowledge," *Language Learning*, 34 (1), págs. 23-43.
- KRASHEN, S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning,* Oxford, Pergamon Press.
- MC LAUGHLIN, B., 1987, *Theories of Second-Language Learning,* London, Edward Arnold.
- MC LAUGHLIN, B., T. ROSSMAN Y B. MC LEOD, 1983, "Second Language Learning, an Information Processing Perspective", *Language Learning,* 33, págs. 135-158.
- RICHARDS, J. C. Y R. W. SCHMIDT (eds.), 1983, *Language and Communication*, Burnt Bill, Harlow, Essex, Longman.
- SCHNEIDER, W. Y R. SHIFFRIN, 1977, "Controlled and Automatic Human Information Processing I. Detection, Search and Attention", *Psychological Review,* 84, págs. 1-66.
- SELIGER, H., 1979, "On the nature and function of language rules in language teaching", *TESOL Quarterly*, 16, págs. 307-314.
- SHARWOOD SMITH, M.,1981, "Consciousness-raising and the Second Language Learner", *Applied Linguistics*, 2, págs. 159-168.
- SHIFFRIN, R. M. Y W. SCHNEIDER, 1977, "Controlled and Automatic Human Information Processing II. Perceptual Learning, Automatic Attending, and a General Theory", *Psychological Review,* 84, págs. 127-190.
- WIDDOWSON, H. G., 1990, *Aspects of Language Teaching,* Oxford, Oxford University Press.

ASELE. Actas II (1990). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Adquisición de la gramática de algunos...
Centro Virtual Cervantes