PRÁCTICAS GRAMATICALES. CRITERIOS DE PRESENTACIÓN Y SECUENCIACIÓN

Rosario Alonso Raya
Universidad de Granada
Pablo Martínez Gila
Instituto Cervantes de Dublín

1. Introducción

Desde que la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas adquirió el estatus de disciplina universitaria han surgido una serie de paradigmas, en el sentido de 'pensamientos únicos' dominantes, con vidas lo bastante cortas como para que un solo profesor haya podido pasar por todos ellos. En rápida sucesión, el aprendizaje de lenguas ha sido concebido como formación de hábitos, internalización de reglas y consecución de las destrezas necesarias para comunicarse y hacer cosas con la lengua. Dichos paradigmas -el método audiolingual, la teoría sobre adquisición de lenguas de la gramática generativa, el *natural approach* y el enfoque comunicativo- impusieron sus correspondientes dogmas y anatemas, que, en la práctica docente, se tradujeron en el encumbramiento y subsiguiente caída en desgracia de *sílabos* basados en descripciones lingüísticas atomísticas, ejercicios estructurales repetitivos (*drills*) y rechazo absoluto de las prácticas gramaticales.

No es de extrañar pues que, ante la aparente vuelta al *Foco en la Forma* y al ensalzamiento de la enseñanza y práctica de la gramática, muchos profesores partidarios convencidos del enfoque comunicativo se muestren un tanto reticentes. ¿Volvemos a la descomposición, secuenciación y presentación de la L2 en entidades discretas listas para ser aprendidas acumulativamente por el sufrido aprendiz?

Y, sin embargo, después de dos décadas, los resultados obtenidos por alumnos en contextos de inmersión, en los que cuentan con numerosas oportunidades de interacción y con un rico caudal de datos de la L2, no han llegado a ser todo lo satisfactorios que cabría esperar (*vid.*, por ejemplo, Harley, 1992). En efecto, como

ASELE. Actas IX (1998). ROSARIO ALONSO RAYA y PABLO MARTÍNEZ GILA. Prácticas gra...
Centro Virtual Cervantes

es bien sabido, el creciente interés por el *Foco en la Forma* ha venido motivado, en gran parte, por el hecho de que, a pesar de alcanzar niveles excelentes en lo que a fluidez respecta, los alumnos que antes mencionábamos no consiguieron ni niveles aceptables de corrección ni un uso completo del abanico de funciones de la L2.[1]

Nuestra propuesta, que esta comunicación intentará justificar, es la de que en muchas ocasiones puede resultar altamente eficaz dirigir a los alumnos en el proceso de descubrimiento de las relaciones formas-funciones del sistema lingüístico en el que se adentran, al tiempo que les facilitamos la automatización del conocimiento aprendido por medio de las prácticas gramaticales adecuadas. En lo que sigue expondremos sucintamente cuáles son las líneas maestras que, en nuestra opinión, habrán de guiar las decisiones pedagógicas en la puesta en práctica del *Foco en la Forma*.

2. ¿Es conveniente que haya en la instrucción en el aula algún tipo de *Foco en la Forma*?

Sin olvidar ni poner en duda que el propósito fundamental de la instrucción, a nuestro entender, es enseñar la lengua como instrumento de comunicación, queremos no obstante plantearnos *si* es pertinente y, en caso de que la respuesta sea afirmativa, *cuándo* lo es y *cómo*, facilitar mediante el *Foco en la Forma (FonF)* el dominio sobre esos mecanismos lingüísticos que nos permiten llevar a cabo nuestros objetivos, planes y deseos.

Pues bien, no sólo los resultados de un gran número de investigaciones parecen apoyar la hipótesis de que la atención a la forma favorece un aprendizaje más eficiente de ciertos aspectos de la lengua objeto (DeKeyser, 1995; N. Ellis, 1993; Lightbown y Spada, 1990; Spada y Lightbown, 1993; Robinson 1996; VanPatten y Cardieno, 1993, entre otros)[2]; también hay una base psicológica que, desde la teoría cognitiva del aprendizaje, corrobora estos hallazgos (*vid.* Castañeda, 1997, para un clarificador estado de la cuestión). Al parecer, cuando nos enfrentamos al aprendizaje de material estructurado -una lengua artificial, por ejemplo, (*vid.* DeKeyser, 1995)- combinamos un modo de representación analítico, basado en reglas abstractas (*aprendizaje sintáctico*), con representaciones sintéticas u holísticas, algo así como el almacenamiento de datos en crudo (*aprendizaje léxico*), siendo difícil establecer la generalidad o superioridad de un modo sobre otro (Carr y Curran,

[1] También se achaca el renacimiento del interés por la *forma* a Michael Long (1991). De hecho, este autor es el responsable de la distinción entre *Foco en las FormaS (FonFs) y Foco en la Forma (FonF)*. El primer miembro del par remite al enfoque tradicional de la gramática, mientras que el segundo implica una aproximación combinada a formas y funciones sobre la que haremos algunas consideraciones en este trabajo.

[2] Aquí habría que incluir las investigaciones sobre la necesidad de evidencia negativa (White, 1991). Es decir, sobre el hecho de que un aprendiz cuya lengua materna sea el francés o el español no sabrá, sin ser instruido explícitamente, que la siguiente frase es incorrecta en inglés: **I drink every day coffee*; ya que en sus lenguas maternas es mayor la movilidad del adverbio (*Je bois du café tous les jours/Bebo café todos los días; Je bois tous les jours du café/Bebo todos los días café*), tanto más cuanto que dicho error, al no entorpecer la comunicación, tiene muchas posibilidades de pasar inadvertido.

ASELE. Actas IX (1998). ROSARIO ALONSO RAYA y PABLO MARTÍNEZ GILA. Prácticas gra...
Centro Virtual Cervantes

1994). Este doble modo de procesar, en parte abstracto y en parte basado en ejemplos, opera sinérgicamente, esto es, al mismo tiempo y complementándose el uno al otro. Es más, también a la hora de producir se combinan los dos modos, aunque el léxico, el previamente empaquetado, resulta más económico en términos de gasto de energía y permite dedicar la sobrante a actividades metacognitivas de valoración, establecimiento de metas, actualización continua de propósitos, etc. Este modelo multirrepresentacional se sustenta en la *reestructuración* (McLaughlin, 1990), esto es, en la posibilidad de reconversión en ambos sentidos de la representaciones analíticas/sintácticas y sintéticas/léxicas en función de las exigencias de la tarea que se lleva a cabo; de modo que la distribución de la energía necesaria para ejecutarla hará que, si es necesario -si hay que prestar atención al significado y no estamos llevando a cabo un *drill* mecánico- ciertas operaciones inferiores se automaticen, siempre que las hayamos practicado suficientemente. En otras palabras, el conocimiento adquirido mediante el *FonF* que, en nuestra perspectiva, se extiende en un *continuum* -desde el simple reconocimiento de una forma hasta la exposición más explícita de una regla- puede operativizarse y manifestarse espontáneamente en el discurso[3].

Una vez justificada la conveniencia del *Foco en la Forma* con estudios empíricos y con argumentos basados en el modo en que nuestra mente percibe, almacena y recupera información sobre la L2, pasaremos a comentar algunos aspectos relacionados con su implementación efectiva en el contexto del aula.

2. ¿Foco en la Forma preventivo (proactive) o reactivo (reactive)?

A la hora de poner en práctica el *FonF*, los profesores pueden planear de antemano cuál será el objeto de la atención a la forma (*FonF* preventivo) o indentificar una cuestión que resulte particularmente dificultosa para sus alumnos y tratarla justo en el momento en que surge (*FonF* reactivo)[4].

En principio, la versión reactiva parece más congruente con los objetivos del enfoque comunicativo y además no plantea la dificultad de elección de una forma sobre la que trabajar. Una ventaja más es que las *reformulaciones o remodelaciones (recasts)* que se hacen en el momento y sobre las proferencias del alumno resultan las más efectivas. Por contra, este tratamiento es muy exigente para el profesor ya que debe saber discernir entre dificultades 'remediables e irremediables' -dado el

[3] Los psicólogos cognitivos han constatado el paso en el que el concocimiento explícito *sobre* una destreza (ya sea esta tocar la guitarra, hacer puros o programar ordenadores) nos lleva a la *habilidad para usar* dicha destreza sin tener que echar mano del conocimiento inicial. Esa transición, no obstante, sólo se consigue con la práctica de la destreza, y sólo sirve para aquellos contextos en los que se ha practicado.

[4] Esta última versión es la que realmente Long (1991: 45-46) considera *Foco en la Forma*: "[W]hereas the content of lessons with a focus on *forms* is the *forms* themselves, a syllabus with a focus on *form* teaches something else -biology, mathematics, workshop practice, automobile repair, the geography of a country where the foreign language is spoken, the cultures of its speakers, and so on -*and overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication.*" (La cursiva es nuestra).

ASELE. Actas IX (1998). ROSARIO ALONSO RAYA y PABLO MARTÍNEZ GILA. Prácticas gra...
Centro Virtual Cervantes

estado de desarrollo de la interlengua de sus alumnos-; debe encontrarse presto a ofrecer el tratamiento o explicación adecuados a dichas dificultades y debe poseeer un amplio repertorio de técnicas de corrección de errores que pueda explotarse según las circunstancias.

En general, para la mayoría de los contextos de aula, un enfoque de *FonF* preventivo parece más factible. Esta clase de atención a la forma requiere, en primer lugar, la elección de un fenómeno para ser tratado como objeto de este tipo de instrucción. Una vez elegido el rasgo con el que vamos a trabajar, diseñaremos el tipo de presentación y las tareas mediante las que pretendemos que nuestros alumnos practiquen ese determinado aspecto gramatical, sin olvidar que el propósito de dichas actividades será significativo. Loschky y Bley-Vroman (1993) han identificado tres grados de implicación de una forma lingüística en la tarea: naturalidad, utilidad y esencialidad[5]. En el grado de 'naturalidad', determinada construcción gramatical puede surgir en la puesta en práctica de una tarea, pero dicha tarea puede ser llevada a cabo perfectamente sin acudir a la forma en cuestión. En el grado de 'utilidad' es posible hacer la tarea sin recurrir a cierta estructura, pero utilizándola es mucho más fácil desempeñarla. Las tareas más exigentes son las que alcanzan el tercer grado: no se pueden completar sin una forma determinada. Es evidente que para los propósitos del *FonF* lo ideal sería la esencialidad, pero no es fácil de conseguir[6].

En resumen, podemos concluir que hasta el momento no hay ninguna investigación definitiva en la que basar la superioridad de un *FonF* sobre otro; más bien parece que ambas versiones son efectivas, dependiendo de las circunstancias del aula. Las implicaciones de la elección son, no obstante, importantes, ya que inciden en distintos aspectos de la planificación curricular. El *FonF* reactivo implica el desarrollo de la habilidad para notar errores persistentes y remediables y el despliegue de técnicas para hacer que los aprendices se fijen en ellos. El *FonF* preventivo, por otro lado, se sustenta sobre el diseño de tareas que aseguren oportunidades para usar formas problemáticas al tiempo que se comunican mensajes.

3. La elección de la forma lingüística

Si admitimos que no todas las estructuras gramaticales se adquieren de la misma manera, la instrucción no podrá ser igual para todas ellas. Ahora bien, ¿qué criterios habremos de tener en cuenta en la elección de las formas para el *FonF*?

Podríamos elegir aquellas formas que parezcan problemáticas para un determi-

---

[5] Loschky y Bley-Vroman (1993:132): "In task-naturalness, a grammatical construction may arise naturally during the performance of a particular task, but the task can often be performed perfectly well, even quite easily, without it. In the case of task-utility, it is possible to complete a task without the structure, but with the structure, the task becomes easier. The most extreme demand a task can place on a structure is essentialness: the task cannot be successfully performed unless the structure is used".

[6] Muchos autores señalan los dictogloss como ejemplo de actividad que alcanza casi con toda seguridad el grado de esencialidad. El efecto pretendido con la exigencia de exactitud a la hora de reproducir los textos, creados o seleccionados por el profesor para atender a una forma determinada, es que los estudiantes negocien precisamente esas formas, aunque no siempre los resultados son los esperados.

Centro Virtual Cervantes

nado grupo de aprendices, pero hay que tener cuidado: puede que muestren dificultades porque aún no están preparados para adquirir esa forma o porque determinada regularidad lingüística les resulta demasiado compleja debido al modo en que está siendo presentada. Un simple análisis de errores, por tanto, puede no ser un criterio lo suficientemente fiable para llevar a cabo la elección. Basar la selección en las investigaciones sobre adquisición también acarrea no pocos problemas, ya que los resultados suelen ser bastante conflictivos.

En cualquier caso, la disponilidad psicolingüística[7] en relación con las secuencias de desarrollo y combinadas con las consecuencias derivadas de la marcación tipológica de la L1 y la L2 pueden ser un buen comienzo.

Otros factores que habrá que considerar son la influencia de la primera lengua, la significatividad de la función comunicativa de las formas y la dificultad inherente de las reglas: su complejidad formal y funcional, su fiabilidad (*reliability*), ámbito de aplicación (*scope*) y prototipicidad (*prototypicality*). Examinemos estos tres últimos conceptos. A nadie se le escapa que hay reglas complejas que no pueden establecerse claramente sino de un modo probabilístico[8]. En este sentido la complejidad se relaciona con lo que Hulstijn y De Graaff (1994) han llamado fiabilidad. Una regla fiable sería, por ejemplo, la siguiente: "en inglés, los adjetivos y los adverbios con tres sílabas o más forman el comparativo con *more*". Además de la constancia, a la hora de valorar la facilidad o dificultad de las reglas, también hay que tener en cuenta el ámbito de aplicación. Las reglas fiables pueden tener un ámbito de aplicación amplio o reducido en función del número de formas a las que se apliquen. Un ejemplo de regla con un ámbito amplio sería la afijación de *-s* para el plural en inglés. Un ejemplo de regla fiable con un ámbito reducido sería un aspecto de la afijación del diminutivo en holandés, lengua en la que el sufijo *-je* se añade al final de los nombres para esa derivación morfológica. Una de las subreglas dice que para todos los nombres que tengan una sola vocal seguida de **r** o **l** y que terminen en **m**, hay que añadir una **p** antes del sufijo **-je** (ej. *boompje:* arbolito). Es una regla muy fiable pero muy reducida. La hipótesis en este caso sería que se aprende antes lo que es fiable y con un ámbito amplio y luego lo que es fiable y con ámbito reducido.

Por otro lado, según Dekeyser (1995), el grado en el que las estructuras se aprenden más fácilmente de un modo explícito o implícito[9] -a través de la

---

[7] Con la etiqueta de 'disponibilidad psicolingüística' nos referimos a cuestiones tan amplias y variadas como los principios de naturaleza cognitiva que guían el aprendizaje y las restricciones de procesamiento en el desarrollo de la L2: principio de una forma-una función, relevancia, manipulación a distancia de elementos en la frase, perceptibilidad de las formas, etc.

[8] En terminología de DeKeyser (1995) estas últimas serían las prototípicas. Este autor, en su investigación sobre una lengua artificial 'en miniatura', distingue dos tipos de reglas: las *categoriales* ("el plural de los nombres se marca con *-on*", por ejemplo) y *prototípicas* (la elección de un determinado alomorfo *-at, -it* que marca en el verbo la concordancia en plural con los nombres depende de las letras de la raíz verbal, pero la elección viene determinada por la probabilidad: si hay determinadas letras habrá un 80% de posibilidades de elegir *-at*, y un 20% *-it*, por ejemplo).

[9] El *continuum* implícito-explito abarcaría, sin pretender ser exhaustivos: realce del input (*input enhancement*), procesamiento del input (*input processing*), realce de la interacción (*interaction enhancement*), *'garden path technique'*, remodelación o reformulación (*recast*), *consciousness-raising* y *dictogloss*.

ASELE. Actas IX (1998). ROSARIO ALONSO RAYA y PABLO MARTÍNEZ GILA. Prácticas gra...

Centro Virtual Cervantes

automatización gradual de conocimiento declarativo consciente o mediante la exposición a ejemplos- depende de la *naturaleza de la regla* con la que pretendamos trabajar. La distinción *implícito/explícito*[10] no tiene por qué ser excluyente, no obstante. Habrá aspectos que se adecuen más a un modo que a otro y nuestra labor será dar con la presentación y práctica adecuadas al rasgo que hemos seleccionado. En general, si hacemos una revisión de los estudios llevados a cabo hasta el momento (N. Ellis, 1993; DeKeyser, 1995; Robinson, 1996; entre otros), parece que el *FonF* explícito se aviene mejor con las reglas fáciles (fiables, de un amplio ámbito de aplicación), pero es aventurado adelantar más previsiones ya que en este terreno, como en muchos otros de la enseñanza y aprendizaje de L2, hacen falta más investigaciones antes de establecer resultados definitivos.

4. Conclusiones

A modo de resumen, señalaremos los factores que hay que tener en cuenta para poner en práctica el *Foco en la Forma* mencionados por Doughty y Williams (1998:260):

-Contexto de aprendizaje: lengua extranjera o segunda lengua;

-los alumnos: edad, nivel, propósitos y bagaje educacional;

-la forma objeto del *FonF*, tanto respecto de sus características inherentes: naturaleza, frecuencia y relación con la forma correspondiente en la L1, como de su estatus en la interlengua: emergente, asentado...;

-el proceso de aprendizaje implicado: darse cuenta, comparar, reestructurar, comprobar hipótesis y automatizar.

Para terminar, nos gustaría afirmar con Patsy M. Lightbown (1998: 191) que hay una visión fallida pero muy extendida sobre la enseñanza y la práctica de la gramática: los alumnos, porque así se les inculca consciente o inconscientemente, aprenden a considerar por separado la *instrucción lingüística* y el *uso lingüístico*, como si fuera posible separar el aprendizaje de una lengua del aprendizaje de su gramática. Esta concepción, sustentada y alimentada por la teoría del *monitor* de Krashen, ha perdurado hasta nuestros días bajo las formas más diversas pero con una base compartida: los aprendices almacenarán el conocimiento metalingüístico en una parte de su cerebro y las reglas de su interlengua desarrolladas en contextos reales de interacción, en otra bien alejada. Nosotros no creeemos que esto tenga por qué suceder; es más, pensamos que en nuestras manos está el ayudar a que esto no ocurra y a facilitar y acelerar el proceso de construcción paulatina de un sistema lingüístico lo más cercano posible al de los hablantes nativos mediante el *Foco en la Forma.*

[10] En el caso de un *FonF* implícito el propósito será *atraer* la atención del alumno evitando discusiones metalingüísticas, mientras que un *FonF* explícito *dirigirá* la atención del alumno y explotará la gramática pedagógica que considere oportuna.

ASELE. Actas IX (1998). ROSARIO ALONSO RAYA y PABLO MARTÍNEZ GILA. Prácticas gra..
Centro Virtual Cervantes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carr, T.H. y T. Curran (1994), "Cognitive factors in learning about structures sequences: Applications to syntax", *Studies in Second Language Acquisition 16(3)* , 205-230.

Castañeda Castro. A. (1997), Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera, Granada, Método.

DeKeyser, R. (1995), "Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system", *Studies in Second Language Acquisition 17(3)*, 379-410.

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

Ellis, N. (1993), "Rules and instances in foreign language learning: Interactions of implicit and explicit knowledge", *European Journal of Cognitive Psychology 5(3)*, 289-319.

Harley, B. (1992), "Patterns of second language development in French immersion", *Journal of French Language Acquisition 2 (2)*, 159-183.

Hulstijn, J. y R. De Graaff (1994), "Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acqusition of implicit knowledge?", en J. Hulstijn y R. Schmidt (eds.), *Consciousness in second language learning: AILA Review, Vol II*, 97-112.

Lightbown, P. y N. Spada (1990), "Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning", *Studies in Second Language Acquisition 12(4)*, 429-448.

Long. M.H. (1991), "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", en K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign Language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins, 39-52.

Loschky, L. y R. Bley-Vroman (1993), "Grammar and task-based methodology", en G. Crookes y S. Gass (eds.), *Task and language learning. Vol 1*, Clevedon, Multilingual Matters, 123-167.

McLauglin, B. (1990), "Restructuring", *Applied Linguistics 11 (2)*, 113-128.

Robinson, P. (1996), Consciousness, rules and instructed second language acquisition, New York, Peter Lang.

Spada, N. y P. Lightbown (1993), "Instruction and the development of questions in the L2 classroom", *Studies in Second Language Acquisition 15(2)*, 205-221.

VanPatten, B. y T. Cardieno (1993), "Explicit instruction and input processing", *Studies in Second Language Acquisition 15(2)*, 225-243.

White, L. (1991), "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom", *Second Language Research 7-2,* 133-161.

ASELE. Actas IX (1998). ROSARIO ALONSO RAYA y PABLO MARTÍNEZ GILA. Prácticas gra...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes