El discurso de los aprendientes de ELE sobre los errores gramaticales: el caso de los aprendientes adultos franco-franceses

Luis Salazar Perafán
Université de Toulouse II–Le Mirai, Instituto Cervantes de Toulouse, Francia

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objetivo dar a conocer los resultados de una investigación sobre los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la gramática. Presentamos así los resultados de tareas experimentales llevadas a cabo con adultos franco-franceses que aprenden Español Lengua Extranjera (ELE) en un contexto institucional. Estos resultados han puesto en evidencia ciertas estrategias de aprendizaje utilizadas por los aprendientes para apropiarse del sistema de reglas gramaticales de la lengua meta. La observación de esas estrategias nos ha permitido proponer una tipología de actividades didácticas que consideramos adecuada para lograr la sistematización de las normas del español.

Palabras clave: competencia gramatical, reflexión metalingüística, juicios de gramaticalidad, metalenguaje gramatical, metalenguaje pragmático, conocimientos declarativos, conocimientos procedurales.

INTRODUCCIÓN

En el estado actual de las investigaciones en lingüística aplicada se resalta la importancia del componente gramatical dentro de la adquisición de una L2. La mayoría de los autores que han abordado el tema (Bialystok, 1993; Gombert, 1990; Karmiloff-Smith, 1986) están de acuerdo ante la idea de que para adquirir conocimientos metalingüísticos en contexto formal de aprendizaje, el aprendiente debe realizar un trabajo cognitivo sobre las «normas» que controlan la L2 con la ayuda de un *input* textual (textos orales o escritos, auténticos o académicos) y de un *input* gramatical (reglas explícitas). Asimismo, está reconocido que uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la L2 consiste en el desarrollo de la reflexión metalingüística (Pozo, 1989; Griggs, Carol & Bange, 2002) ya que se trata de una herramienta clave para la comprensión y el dominio de la lengua meta.

Entendemos entonces que los aprendientes, en un momento dado de su proceso de adquisición de la L2, poseen conocimientos *acerca de* la lengua (saberes declarativos) que acompañan y modulan su conocimiento *de* la lengua (saberes procedurales). Para establecer el lazo entre estos dos tipos de saberes, los investigadores en lingüística

cognitiva usan *pruebas de juicios de gramaticalidad*, en las que los aprendientes deben no solo juzgar una serie de frases como *correctas* o *incorrectas*, sino también localizar el error y emitir un discurso explicativo acerca del mismo.

A través de esta comunicación, pretendemos dar a conocer los resultados de dichas pruebas, centrándonos principalmente en el discurso explicativo del error emitido por los aprendientes, con el objetivo de responder a las preguntas: ¿qué aplicaciones didácticas y metodológicas podemos darles los profesores de ELE a las explicaciones del error? Y, ¿con qué objetivos?

ANTECEDENTES EPISTEMOLÓGICOS Y CONCEPTOS TEÓRICOS

El tema principal de nuestra investigación nace de nuestra propia experiencia como enseñantes de ELE para adultos franco-franceses. A partir de la observación del proceso de aprendizaje en nuestras clases, hemos notado cómo, al hacer ejercicios de análisis gramatical y tareas de reflexión metalingüística (o ejercicios de enseñanza implícita de la gramática), los aprendientes hacen un uso bastante cargado de lenguaje metalingüístico gramatical, ya sea este propio a la L2 o propio a la L1, que les sirve para comprender el sistema de la lengua meta.

Esta reflexión nos llevó a interesarnos en las teorías cognitivas referentes al aprendizaje de la gramática relacionadas específicamente con los siguientes ejes teóricos: las características del aprendiente adulto, los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la gramática, el desarrollo de la reflexión metalingüística y, finalmente, las verbalizaciones metalingüísticas en la explicación del error.

Respecto al aprendizaje de L2 en adultos, las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento nos muestran que estos disponen de competencias lingüísticas y metalingüísticas adquiridas en la L1, las cuales les permiten alcanzar niveles más que adecuados en la L2. Los estudios de Klein 1989, de Long 1990, de Bialystok & Hakuta 1999, de Birdsong 2006, entre otros, han revelado una gran cantidad de casos en los que los aprendientes adultos alcanzan excelentes resultados en pruebas de elocución o de juicios de gramaticalidad, por ejemplo (cf. Birdsong, 2006).

De estos estudios, concluimos que la característica principal del aprendiente adulto es la *capacidad de transferencia*, la cual le permite, por una parte, situar en la L2 conceptos ya adquiridos en la L1 (Medina Fernández, 1997) y, por otra, utilizar capacidades metalingüísticas y metacognitivas para comprender mejor y apropiarse más fácilmente el sistema de la lengua meta (Gaonac'h, 2006). En otras palabras, los adultos han desarrollado un *saber aprender* que les permite observar, participar en nuevas experiencias y utilizar los conocimientos existentes para comprender e incorporar nuevos conocimientos *Marco común europeo de referencia* (*MCER*, 2001). Esta capacidad de aprendizaje les permite adquirir una gran cantidad de competencias lingüísticas en L2, en especial, la que nos interesa en nuestro estudio: *la competencia gramatical*.

El *MCER* 2001 define el concepto de *competencia gramatical* como «la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas [de acuerdo con los principios propios de la lengua]» (*MCER,* 2001: 110). Dicho de otra forma, se trata de esa capacidad que tiene el hablante de una lengua para producir frases gramaticalmente correctas y para distinguir y juzgar una frase como gramaticalmente incorrecta. En L2, la competencia gramatical se desarrolla a través del aprendizaje del sistema de la lengua, ya sea este explícito o implícito y se pone en práctica, muy específicamente, al realizar un *análisis gramatical* sobre una frase o sobre una muestra de lengua.

Podemos preguntarnos entonces cómo se aprende la gramática en L2 y qué *procesos cognitivos* están involucrados en este aprendizaje.

En su obra *The Architecture of Cognition,* Anderson 1983 desarrolla una teoría llamada *Adaptative Control of Thought* (ACT), en la que postula que «todos los procesos cognitivos superiores, como memoria, lenguaje, solución de problemas, imágenes, deducción e inducción son manifestaciones diferentes de un mismo sistema subyacente» (Anderson, 1983: 1).

De hecho, la teoría de Anderson 1983 plantea un sistema de pensamiento formado de tres tipos de memorias: la memoria declarativa, en la se almacenan conocimientos enciclopédicos o teóricos (conocimientos declarativos); la memoria procedural, en la que se recopilan conocimientos para realizar una acción (conocimientos procedurales); y la memoria de trabajo o memoria operativa, en la que se activan los conocimientos cuando el individuo desempeña una tarea (Pozo, 1989). El autor también incluye en su teoría el concepto de *proceduralización* que se define como un proceso por el cual los conocimientos declarativos pueden convertirse en procedurales a través de una puesta en práctica frecuente[1].

A partir de la teoría de Anderson 1983, bajo un punto de vista psicocognitivo, la concepción del aprendizaje se inscribe entonces en una tradición constructivista en la que el sujeto aprende por medio de la resolución de problemas, con el objetivo de alcanzar una meta establecida. Para ello, utiliza tanto conocimientos declarativos como conocimientos *procedurales* para crear *automatismos* (conocimientos *proceduralizados*).

---

[1] El ejemplo más ilustrativo, y quizás el más citado, sobre la *proceduralización* es cuando se aprende a conducir un coche: al principio, el conductor novato debe convocar en la memoria de trabajo un gran número de conocimientos declarativos: antes de poner en macha el vehículo, debe verificar el nivel de combustible, el freno de estacionamiento, los retrovisores; para arrancar, debe presionar el acelerador al mismo tiempo que se suelta el embrague cuando arranca el coche; una vez en marcha, debe tener en cuenta los preceptos de la ley de tráfico y seguridad vial, etc. Tras haberlo hecho muchas veces, el conductor ya no tan novato, disminuirá la necesidad de la mayoría de estos conocimientos para concentrarse más en otros aspectos, como por ejemplo, tararear la canción que suena en la radio, escuchar las noticias o mantener una conversación con la persona que lo acompaña. En ese punto, se puede decir que los conocimientos declarativos que se utilizaban tan rigurosamente al principio ya han sido automatizados, es decir que se han *proceduralizado,* sin que esto signifique que se han perdido u olvidado.

Si trasponemos esta concepción al desarrollo de la competencia gramatical (aprendizaje de la gramática), obtenemos un sistema de conocimientos declarativos (reglas explícitas de gramática) que se interrelacionan con conocimientos procedurales (saberes implícitos sobre el funcionamiento de la lengua) y que son puestos en práctica a través de las diferentes *tareas lingüísticas* que realizamos en clase de L2.

Una de las tareas lingüísticas que permite la relación y la interacción de los diferentes saberes en gramática es el *análisis gramatical*. Este análisis le permite al aprendiente observar y evaluar el sistema de la lengua meta relacionándolo con los conocimientos ya adquiridos. Para realizar este tipo de tarea, el aprendiente se sirve de una *conciencia metalingüística*[2], la cual, según el *MCER* 2001, se define como «la sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas» (*MCER,* 2001: 105).

Esta *sensibilidad* le permite al aprendiente valorar el sistema de L2 a través de la activación los saberes, tanto declarativos como procedurales, ya sean estos de la lengua meta, de la lengua materna o de otras lenguas aprendidas ulterior o paralelamente. La *reflexión metalingüística* es entonces la puesta en práctica de la competencia gramatical (Andrews, 1999a; Myhill, 2000; Gaux & Gombert, 1999).

Ahora bien, la manera más eficaz de observar la competencia gramatical y de exteriorizar la reflexión metalingüística es a través de las *verbalizaciones metalingüísticas* (hablar sobre la lengua). Para lograr que el aprendiente hable sobre la lengua, una actividad que se ha utilizado mucho en investigaciones recientes es la *prueba de juicios de gramaticalidad* acompañada de la *explicación del error* en frases juzgadas como incorrectas.

Kim (2003) explica el concepto de verbalización metalingüística como una exteriorización de lo que el aprendiente sabe o de lo que es consciente, de lo que realiza mentalmente. Este tipo de exteriorización se refiere a comentarios metalingüísticos que pueden estar relacionados con el sistema de la lengua meta que el aprendiente se ha construido (interlengua) o con el sistema propio de la L2.

De esta manera, las tareas realizadas en dicha actividad permiten no solamente observar el control que tiene el aprendiente sobre las estructuras de la lengua meta, sino también evaluar sus conocimientos declarativos en gramática. Estos conocimientos son adquiridos a través del aprendizaje formal de la L2 (generalmente, en la escuela) y proveen una batería de términos y de reglas formuladas explícitamente de la que se puede servir el aprendiente para exteriorizar el proceso del análisis gramatical, es decir, al realizar *verbalizaciones metalingüísticas* (Bialystok, 1993; Gombert, 1990; Karmiloff-Smith, 1986).

---

2 En el *MCER* 2001 se le denomina «Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación» (apartado 5.1.4.1, p. 104).

Los estudios que se han concentrado sobre el tema de la exteriorización de la reflexión gramatical han mostrado que, al explicar el error en una frase, el aprendiente pone en marcha tanto conocimientos implícitos como explícitos, los cuales pueden observarse a través de su discurso. Por ende, dicho discurso puede ser de tipo metalingüístico (sea gramatical o funcional) o de tipo pragmático (Kim, 2003).

De hecho, al emitir un discurso acerca del error, el aprendiente puede poner en marcha dos procesos: por un lado, producir la norma a través de la memorización de modelos preconstruidos (saberes declarativos en gramática); por el otro, construir el sistema de la lengua meta por medio de la elaboración de un dispositivo de reglas *proceduralizadas*, de procedimientos de derivación, de inferencias (saberes procedurales de la comunicación). Estos dos procesos no son independientes sino complementarios (Py, 2000).

Distinguimos entonces los siguientes tipos de discurso explicativo del error:

- El discurso metalingüístico gramatical, el cual está cargado de vocabulario gramatical (*i.e.* tiempos verbales, conjugaciones, adjetivos, artículos, modos, etc.). Este tipo de discurso permite observar los conocimientos declarativos en gramática.
- El discurso metalingüístico funcional, en el que solo se hace referencia a actos de habla o a funciones comunicativas (narrar, expresar la duda, expresar un estado de ánimo, etc.). Esta clase de discurso pone en evidencia los conocimientos declarativos del aprendiente sobre el uso de la lengua.
- El discurso pragmático, en el que el aprendiente se sirve de las experiencias que va vivido con la lengua (no entender el sentido de la frase, no reconocer el sentido, tener la impresión de nunca haber escuchado la frase, etc.). Este discurso depende de los conocimientos puramente procedurales o, también, del grado de proceduralización de conocimientos declarativos.

Finalmente, a través de las investigaciones citadas, vemos que la observación de un discurso metalingüístico en el aprendiente de L2 demuestra el nivel de comprensión y de apropiación que este tiene sobre el objeto de aprendizaje. De la misma forma, las verbalizaciones metalingüísticas permiten al enseñante evaluar la competencia gramatical del aprendiente y, por consiguiente, entender sus dificultades.

HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En respuesta a nuestras observaciones previas sobre el aprendizaje de ELE en adultos franco-franceses, y tras haber hecho la revisión teórica anterior, logramos definir algunas hipótesis, las cuales son la base del tema de nuestro estudio:

1. Los adultos franco-franceses tienen capacidades metalingüísticas y metacognitivas que les permiten juzgar si una frase es correcta o incorrecta y explicar fenómenos lingüísticos de la lengua meta.
2. A través del discurso explicativo, el enseñante puede comprender en dónde se sitúan las dificultades del aprendiente.

Asimismo, los interrogantes que establecimos fueron los siguientes:

(1) ¿Qué tipo de discurso utiliza el aprendiente francófono para explicar un error en una frase?
(2) ¿El discurso utilizado corresponde con las reglas gramaticales y funcionales de la lengua meta?

METODOLOGÍA

Con el objetivo de comprobar nuestras hipótesis y de responder a nuestros interrogantes, utilizamos un enfoque metodológico con elementos predominantemente cualitativos pero con algunos matices cuantitativos. Las tareas experimentales que diseñamos consistían en dos fases.

En un primer momento, realizamos una *prueba de juicio de gramaticalidad*, sirviéndonos de un corpus de 20 frases (11 gramaticalmente incorrectas y 9 gramaticalmente correctas, con diferentes grados de dificultad[3]), presentado de forma aleatoria en hojas formato A4. Los participantes debían evaluar el corpus respondiendo a la pregunta «¿Crees que esta frase es correcta?».

Seguidamente, en forma de entrevista informal, pedimos a los aprendientes-participantes que localizaran el error en una frase juzgada como *gramaticalmente incorrecta* y que explicaran la razón, respondiendo a la pregunta «¿Por qué crees que ahí hay un error?».

Los datos que buscábamos recoger en la primera fase correspondían a la observación de la competencia gramatical de los aprendientes, al poder diferenciar frases correctas de frases incorrectas (datos principalmente cuantitativos). La segunda fase consistía en valorar la puesta en práctica de los conocimientos declarativos y procedurales a través de las verbalizaciones metalingüísticas (datos principalmente cualitativos)[4].

Las tareas experimentales fueron realizadas en mayo de 2009 con un grupo de 15 aprendientes adultos franco-franceses (9 mujeres y 6 hombres, con una edad

---

3 Las frases incorrectas tenían un solo error, localizado ya fuera al principio, en el medio o al final de la oración, para evitar una automatización de la tarea. Ver Anexo 1.

4 La mayoría de los datos que buscábamos obtener eran sobre todo cualitativos, ya que se trataba de discursos de tipo explicativo sobre el error, los cuales serían grabados con la ayuda de un dictáfono digital. Este método de recolección de datos resultaba ser el más práctico dado que el número de aprendientes/participantes era bastante elevado y el tiempo disponible para cada entrevista era bastante corto.

promedio de 31 años), escolarizados en Francia, que seguían cursos de ELE en el Instituto Cervantes de Toulouse en los niveles A1, A2, B1 y B2.

RESULTADOS: EL DISCURSO SOBRE EL ERROR

Al medir el porcentaje de frases evaluadas en la primera fase, nos sorprendió en gran medida constatar que los aprendientes/participantes fueron capaces de juzgar la totalidad de ítems del corpus. Estos datos revelan la capacidad del aprendiente franco-francés para emitir juicios sobre la gramaticalidad de frases en la lengua meta al realizar tareas de análisis gramatical[5].

Un segundo que punto llamó nuestra atención fue que los aprendientes pudieron identificar elementos que ellos consideraban como «perturbadores» en la totalidad de las frases juzgadas como *incorrectas*. Es decir que la selección entre frases correctas e incorrectas se realizó justamente en función de palabras o secciones de los enunciados en las que los aprendientes encontraban dificultades de comprensión. Estos datos nos permiten pensar que la capacidad de emitir juicios de gramaticalidad parece depender de la sensibilidad hacia los elementos que componen las frases; si hay un elemento en el enunciado que perturba la comprensión o que choca con la experiencia lingüística, el aprendiente lo clasifica como *incorrecto*.

Dicho esto, Bialystok 2003 considera que las tareas de localización del error permiten medir el conocimiento implícito de los aprendientes de L2 según el nivel alcanzado. Los resultados obtenidos nos permiten agregar a este planteamiento que, además del nivel de competencia, esta actividad depende también del control del tipo de enunciados, más precisamente, de la experiencia lingüística del aprendiente. De hecho, muchas de las localizaciones fueron erróneas (frases correctas, juzgadas como incorrectas, y viceversa) quizás porque los aprendientes no habían estado confrontados a las estructuras de ciertas frases (*i.e.* frases en las que se emplea el subjuntivo, juzgadas por aprendientes de nivel A1).

Por otra parte, los resultados mostraron que las diferencias entre los niveles de los aprendientes incidían en la aparición del discurso sobre el error. Al medir la cantidad de veces en las que los aprendientes fueron capaces de explicar el error que habían identificado, observamos que los participantes de nivel B no lograban explicar sino que corregían la frase directamente (corrección inmediata).

Interpretamos este fenómeno como una automatización de conocimientos que permite a los usuarios de la lengua realizar tratamientos lingüísticos dirigidos a la realización de la forma correcta de los enunciados, sin necesidad de evocar conocimientos explícitos de la lengua (Bialystok, 1990). De la misma forma, con-

---

5 Ahora bien, subrayamos el hecho de que no nos referimos aquí a la exactitud de los juicios de gramaticalidad de cada frase. De hecho, lo que revelan estos datos es la evidencia de un análisis de las frases del corpus a partir de los conocimientos de la L2. Esto quiere decir que, aunque los juicios no hayan sido exactos, no obtuvimos respuestas de tipo «no sé», las cuales se hubieran podido interpretar como una incapacidad de análisis.

sideramos que la adquisición de estos automatismos se realiza solamente a partir de conocimientos declarativos, en el sentido amplio del término, es decir, conocimientos metalingüísticos combinados a conocimientos experienciales. Puesto que los aprendientes del nivel B tienen, en promedio, más de dos años de aprendizaje del español, estos datos hacen parte de los resultados que esperábamos obtener.

En cuanto a las características del discurso explicativo del error emitido por los aprendientes, vemos que para exteriorizar la reflexión metalingüística el aprendiente se sirve de un discurso que puede ser pragmático (sobre todo en los niveles superiores) o metalingüístico (en todos los niveles). Respecto a este último, notamos un equilibrio casi perfecto entre el discurso metalingüístico exclusivamente funcional y el discurso metalingüístico gramatical[6]. Estos resultados se concuerdan con los estudios de Bialystok 1993, 1997 y 1999 sobre el análisis gramatical. En ellos, la autora expone que este tipo de tarea lingüística mide la cohabitación entre los saberes declarativos y los procedurales a través de la puesta en práctica de la competencia gramatical.

Ahora bien, al evaluar la precisión del discurso metalingüístico, descubrimos que más de la mitad de las explicaciones eran de tipo *no normativo*, es decir que no se ajustaban con la norma que había sido violada. De la misma manera, observamos la utilización de un repertorio gramatical que no se correspondía con los términos propios de la gramática del español: en muchas ocasiones, las explicaciones metalingüísticas gramaticales se sirvieron de términos que venían de la lengua materna (el francés) o de otras lenguas[7].

CUESTIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

Los resultados anteriores nos muestran la capacidad de los aprendientes francofranceses para evaluar frases correctas e incorrectas. También ponen en evidencia el proceso de reflexión metalingüística y los saberes (procedurales y declarativos) de los que se sirven los aprendientes para explicar el error de una frase.

Sin embargo, notamos que el control de dichos saberes, aplicados a la gramática del español, está lejos de ser preciso; esto tiene como consecuencia el análisis gramatical inadaptado de estructuras lingüísticas y el uso de un discurso explicativo *no normativo* con términos gramaticales que no son propios de la lengua aprendida. A largo plazo, esta falta de control sobre los conocimientos gramaticales del español podría inducir la proceduralización de saberes que no tienen relación con la lengua meta, creando así fosilizaciones o errores sistemáticos incorregibles.

---

6 En casi la mitad de los casos (52 %), los aprendientes emplearon explicaciones funcionales que no hacían referencia a reglas explícitas de gramática. El porcentaje restante estuvo dividido entre las explicaciones puramente gramaticales (con uso de metalenguaje) y las explicaciones metalingüísticas mixtas, que se servían tanto de metalenguaje como de explicaciones funcionales.

7 Algunos ejemplos de este fenómeno están expuestos en el anexo 2.

Vemos entonces la necesidad de establecer actividades en la clase de ELE que nos permitan observar la reflexión metalingüística del aprendiente ya que esta pone en relieve las estrategias que él utiliza para aprender la lengua.

El conocimiento de estas estrategias de aprendizaje permitiría al enseñante modular o poner en práctica estrategias de enseñanza con el objetivo de potenciar la competencia gramatical del aprendiente. Esto se traduciría en una comprensión de las estructuras de la lengua meta y, por consiguiente, en un control de conocimientos declarativos en gramática que podrán ser proceduralizados a través del uso en situaciones comunicativas (Gaonac'h, 2006).

Ahora bien, el *MCER* (2001) hace hincapié en la necesidad de dar importancia a la comunicación a través de la acción. Una actividad centrada en la gramática descriptiva estaría, por ende, excluida de la clase de lengua ya que no tendría sentido sin contexto comunicativo.

Aún así, si tenemos en cuenta que los aprendientes utilizan metalenguaje (tanto de la L1 como de diferentes lenguas extranjeras) para explicar el error, constatamos la necesidad de un vocabulario gramatical más preciso y adaptado al sistema de la lengua meta.

Se requiere entonces la puesta en práctica de actividades que permitan asociar el discurso metalingüístico gramatical al sentido (carácter semántico) de las estructuras aprendidas en clase de ELE. Los ejercicios de conceptualización acompañados de metalenguaje nos parecen una elección que se facilitaría en gran medida la interiorización de modelos lingüísticos a través de la reflexión sobre las reglas gramaticales que organizan el discurso (Besse & Porquier, 1984).

Los ejercicios de conceptualización, según lo afirma Besse 1985, buscan que los aprendientes encuentren por sí mismos una manera de conceptualizar la regla dada «(…) partiendo, por una parte, de su competencia en L1 y de la que está en proceso de adquisición en L2 y, por otra parte, de los conceptos y operaciones metalingüísticas (o de teorías gramaticales) aprendidas durante su escolarización en L1 (…)»[8] (Besse, 1985: 169).

La puesta en práctica de este tipo de actividades gramaticales permitiría a los aprendientes tomar conciencia del sistema lingüístico de la lengua meta y construir sus hipótesis sobre el funcionamiento de ese sistema a la vez que se apropian de la terminología gramatical. Esto facilitaría la sistematización y apropiación del objeto de aprendizaje, ya que la enseñanza de la gramática dejaría de estar orientada a «la acumulación de conocimientos explícitos» (Gómez del Estal y Zanón, 1999: 83) para destinarse al desarrollo de la reflexión metalingüística, obteniendo como resultado una potenciación de la competencia gramatical.

---

8 Mi traducción.

CONCLUSIÓN

A lo largo de las páginas anteriores hemos abordado el tema del aprendizaje de la gramática y de los procesos cognitivos involucrados en él. Al respecto, hemos explicado cómo los conocimientos que componen la competencia gramatical de los aprendientes (conocimientos declarativos y procedurales) se activan, interactúan y se transforman a través del análisis gramatical vehiculado por la reflexión metalingüística. Igualmente, hemos descrito un estudio que consistía en observar el proceso de análisis y reflexión por medio de verbalizaciones metalingüísticas.

Este estudio nos ha permitido observar que, aunque los aprendientes franco-franceses son capaces de juzgar la gramaticalidad de frases en español, el discurso explicativo metalingüístico empleado no se corresponde con la descripción del sistema gramatical del español, sino con términos gramaticales de la L1 o de otras lenguas.

Así, estos resultados han puesto en evidencia ciertas estrategias de aprendizaje de los adultos franco-franceses para apropiarse del sistema de reglas gramaticales del español. Visto que la reflexión gramatical realizada resulta ser equívoca, hemos explicado por qué las actividades didácticas de conceptualización acompañadas de metalenguaje nos parecen una opción adecuada para permitir la sistematización de las normas de la lengua meta.

Quedan pues como interrogantes los resultados que obtendrían nuestros aprendientes tras la puesta en práctica de dichas actividades.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Harvard U.P.

Andrews, S. (1999a). «All These Like Little Name Things': A Comparative Study of Language Teachers' Explicit Knowledge of Grammar and Grammatical Terminology», en *Language Awareness,* 8 (3), 143-159.

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-Crédif.

Besse, H. y Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier, Collection LAL.

Bialystok, E. (1990). «Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage», en Gaonac'h, D. (Coord.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*, Collection Le français dans le monde. Paris: Hachette.

— (1993). «Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language», en C. Pratt & A.F. Garton (dir.), *Systems of representation in children, development and use*. New-Tark: Jonh Wiley and sons.

— (1997). «The effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print», *Developmental Psychology*, 33, 429-440.

— (1999). «Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind», *Child Development,* 70, 636-644.

Bialystok, E. & K. Hakuta (1999). «Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition», en D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahway: Erlbaum, 161-181.

Birdsong, D. (2006). «Age and second language acquisition and processing: A selective overview» *Language Learning,* 56, 9-49.

Consejo de Europa (2001). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Madrid: MECD-Anaya.

Gaonach, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris: Hachette.

Gauz, C., & Gombert, J-E. (1999). «Implicit and Explicit Syntactic Knowledge and Reading in Pre-adolescents», *British Journal of Developmental Psychology,* 17, pp. 169-188.

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.

Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999). «Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español», en Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Griggs, P., Carol, R. y Bange, P. (2002). «La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères», *Revue française de linguistique appliquée,* 11(2), 17-29.

Karmiloff-Smith, A. (1986). *From meta-processes to conscious access: Evidence from metalinguistic and repair data*, Cognition, 23, 95-147.

Kim, J-K. (2003). *Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français*. Tesis de doctorado. París: Universidad de París III – Sorbonne Nouvelle.

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

Long, M. (1990). *Maturational constraints on language development*, Studies in Second Language Acquisition, 12, 251-85.

Medina Fernández, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure Editorial.

Myhill, D. (2000). *Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge*, Language and Education, 14 (3), 151-163.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Py, B. (2000). *La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation*, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 77-97.

ANEJO 1

Corpus de frases utilizadas en la prueba de juicios de gramaticalidad

	Frases erróneas	Versión correcta
Al principio	01. *Me soy hecho robar el bolso esta mañana	*01. Me han robado el bolso esta mañana.*
	02. *Somos cansados de trabajar todo el día.	*02. Estamos cansados de trabajar todo el día.*
	03. *Me gusto muchísimo jugar al baloncesto.	*03. Me gusta muchísimo jugar al baloncesto.*
En el medio	04. *Has pasado todo el día a trabajar en el proyecto.	*04. Has pasado todo el día trabajando en el proyecto.*
	05. *Miguel me ha pedido de ir al cine con él esta tarde.	*05. Miguel me ha pedido que vaya al cine con él esta tarde. / Miguel me ha pedido ir al cine con él esta tarde.*
	06. *En la fiesta, hay todos mis amigos.	*06. En la fiesta están todos mis amigos.*
	07. *Hemos decidido de estudiar matemáticas	*07. Hemos decidido estudiar matemáticas.*
	08. *Es el hombre el más famoso del mundo.	*08. Es el hombre más famoso del mundo.*
Al final	09. *El próximo año vas a ir en México.	*09. El próximo año vas a ir a México.*
	10. *Este invierno no ha hecho muy frío.	*10. Este invierno no ha hecho mucho frío.*
	11. *Espero que Miguel viene esta tarde.	*11. Espero que Miguel venga esta tarde.*

Frases correctas
12. Su mejor amigo se llama Manuel.
13. Esta mañana, has recibido una carta.
14. Me encanta la comida italiana.
15. El próximo año voy a viajar a Japón.
16. Andrés nació en Buenos Aires.
17. Dos amigos míos se casan mañana.
18. Nunca he estado en China.
19. Vais a comer con vuestros amigos por la noche.
20. Usted aún no ha terminado sus estudios.

ANEJO 2

Ejemplos de discursos sobre el error

– Frase incorrecta juzgada como «incorrecta» con discurso normativo[9].

Frase núm. 9: *El próximo año vas a ir en México.

Discurso ML gramatical	Discurso ML funcional	Discurso pragmático
B1.1: «Yo pondría esta frase en futuro simple [futuro imperfecto], y con la preposición "A"». B1.5: «Es la preposición "EN" la que no funciona. Hay que poner la preposición "A"».	A1.1*:* «Es "IR A" y no "IR EN"». B1.1: «Como es "el próximo año" yo pondría «Irás» y, como es "IR A" es "El próximo año irás a México"». B2.1: «Se dice "IR A", "VAS A". Pero depende de si "Voy en bus" o de si "Voy a la ciudad"».	B1.3: «Yo nunca diría eso así; yo diría, más bien, "IRÉ" A México».

– Frase incorrecta juzgada como «incorrecta» con discurso no normativo[10].

Frase núm. 11: *Espero que Miguel viene esta tarde.

Discurso ML gramatical	Discurso ML funcional
A1.3: «Siempre hay concordancias entre la frase principal y la subordinada. Si yo traduzco al francés, pondría el futuro simple [futuro imperfecto], pero no conozco el tiempo verbal». B1.1: «"Espero que" es en el futuro. Tengo que poner el futuro simple [futuro imperfecto]. Cuando no sé conjugar en el futuro, utilizo la fórmula "IR+VERBO"».	B2.1: «Es "vendrá" porque no espero ahora. Se espera que algo [pase/pasará] pronto».

– Frase correcta juzgada como «incorrecta» con discurso no normativo.

Frase núm. 18: Nunca he estado en China.

Discurso ML gramatical	Discurso ML funcional	Discurso pragmático
A2.1: «No estoy segura de que éste sea el tiempo correcto. Yo habría puesto más bien un "Presente continuo"».	B1.5: «Se pone "A" en lugar de "EN"». B2.1: «De dice "He sido en"».	A2.1: «Es la asociación de "NUNCA" con "HE ESTADO"». No sé. Me parece que no es correcto. En esta frase "NUNCA" me molesta. Yo no lo habría puesto de esa manera». B2.1: «Me parece haberlo oído "HE SIDO EN" y no "HE ESTADO"».

9 *Discurso normativo*: Discurso que corresponde con el caso gramatical abordado.

10 *Discurso no normativo:* Discurso no conforme a la norma o que no corresponde al caso gramatical abordado.