

## LA INFORMACIÓN GRAMATICAL EN EL AULA DE L2

Hildebrando Ruiz  
(University of Georgia)

### INTRODUCCIÓN

Para identificar el concepto de gramática de mayor difusión en la enseñanza de lenguas basta observar, así sea brevemente, los materiales que se usan en forma de libro de texto y otras obras de referencia. Salta a la vista que el común denominador de estos materiales es percibir la lengua como un repertorio de categorías cuya organización visible es en forma de paradigmas y unidades más o menos bien delimitadas. Rutherford observa que, tradicionalmente, estas unidades de lengua, unidades formales por así decirlo, se han convertido en criterios de organización de programas (su contenido, su secuencia) y actividades encaminadas a su implementación.<sup>1</sup> Se trata del llamado sílabo estructural, en el que de manera sistemática se inspeccionan las propiedades formales de la lengua. Desde esta perspectiva, la tarea central del profesor de idiomas ha sido la de comunicar a sus alumnos conocimientos sobre los patrones estructurales. Para este propósito se sirve de libros de texto en los que abundan los principios gramaticales al igual que la composición de oraciones como manifestación abstracta del código lingüístico, pero sin prestar atención a la manera como estas oraciones se usan en la comunicación.

Hoy se percibe en la profesión, cada vez con mayor claridad, un movimiento que atenta contra la fundamentación misma de esta tradición en la enseñanza de lenguas, y se pone de manifiesto la necesidad de reformular supuestos teóricos y actitudes frente al proceso de adquisición del lenguaje. Estos intentos de cambio todavía no alcanzan a conformar una escuela de pensamiento en la que sus miembros tengan un denominador común en términos de creencias y supuestos teóricos.<sup>2</sup> Se trata solamente de un movimiento o tendencia que sin tener pretensiones del rigor que corresponde a los modelos teóricos, busca respuesta a los problemas inherentes a la insuficiencia del enfoque gramatical (y del sílabo estructural) en la enseñanza de lenguas como instrumentos de interacción.

El carácter embrionario de esta nueva forma de pensar explica en parte la naturaleza tentativa de buena parte de los estudios hechos hasta ahora, las dife-

rencias de interpretación de datos idénticos, y la naturaleza francamente anecdótica y a veces "partidista" de la argumentación que se aduce en apoyo de tal o cual interpretación.<sup>3</sup> Afortunadamente, también existen estudios que se destacan por el empirismo cuidadoso en que se basa la investigación, y por la ausencia de afirmaciones basadas en un absolutismo extremo e ingenuo.<sup>4</sup>

## PROPÓSITO

La intención del presente estudio es el planteamiento de interrogantes tendientes a la reconsideración de principios que implícita o explícitamente se han adoptado en el aula de L2 en lo tocante al papel que juega la información gramatical en el aprendizaje de una lengua. Nos interesa examinar la relación posible entre el conocimiento metalingüístico y el uso de esta información durante actividades de comunicación. Tradicionalmente se ha entendido que las variaciones observables en el nivel de aprendizaje de estudiantes de L2, corresponden a variaciones en la cantidad de información lingüística aprendida. No sin razón, es fácil constatar que las pruebas de evaluación, en la mayoría de los casos se proponen identificar cuantitativamente la información aprendida para identificar deficiencias y luego tratar de remediar la situación de manera apropiada. En el presente estudio, específicamente nos proponemos examinar tres interrogantes, a saber:

- a. La diferencia entre el conocimiento lingüístico propiamente (i.e. competencia), frente al conocimiento metalingüístico.
- b. la correlación entre el conocimiento metalingüístico y su aplicación en los procesos de encodificación y descodificación (uso lingüístico).
- c. implicaciones para la enseñanza/aprendizaje de lenguas en el contexto institucionalizado del aula.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

a. A juzgar por conversaciones informales con profesores de idiomas y la observación más o menos sistemática de lo que sucede en el aula de L2, podemos afirmar que sólo una minoría, muy selecta por cierto, lee los resultados de la investigación publicados en revistas profesionales. Así, mientras que la investigación de los últimos años proporciona justificación más que suficiente para la reconsideración de principios de organización de programas y sistemas de instrucción, la realidad es que se continúa con una tradición basada en principios que raramente han sido evaluados formalmente, y que adolecen de incongruencias visibles.

b. El advenimiento de la llamada "enseñanza comunicativa de lenguas" propone un enfoque funcional para la enseñanza de L2 en el que se persigue la práctica de actividades comunicativas y de interacción, en oposición al simple aprendizaje de principios gramaticales sin aplicación visible en el intercambio conversacional. Este enfoque, unas veces pobremente definido, otras veces mal interpretado, las más de las veces defendido arduosamente sin tener en cuenta las realidades inherentes al contexto en que supuestamente debe tener lugar, ha dado origen a toda una gama de posiciones y actitudes frente a la corrección de errores, la precisión lingüística y el papel que desempeña la información gramatical en general. Por una parte, se rechaza implícitamente la formulación explícita de principios gramaticales en cuanto que distraen al educando de su objetivo, que es la comunicación y no las formas en sí.<sup>5</sup> Otros adoptan posiciones intermedias en las que la información gramatical tiene sólo un papel auxiliar de apoyo y constatación a posteriori, como es el caso de la Teoría del Monitor de Krashen.<sup>6</sup> Una tercera posición opta por la perpetuación de la gramática como principio de organización alrededor del cual se construyen no sólo los programas, sino las varias actividades de clase. Estas actividades de carácter supuestamente comunicativo, generalmente son sólo un apéndice que se suma a la adquisición de habilidades gramaticales ("skills-getting"), y no una parte inherente al programa ("skills-using"). Esta última es la posición a la que (de manera a veces subrepticia) se adhiere un mayor número de profesores y autores de libros de texto.<sup>7</sup>

c. Es común identificar la justificación de la lingüística aplicada con la necesidad de interpretar, traducir y adaptar los intrincados modelos de teoría lingüística para ponerlos al alcance del supuesto consumidor de esta información: el profesor de idiomas. Esta situación, a nuestro parecer, no sólo causa falsas expectativas con las desilusiones subsiguientes,<sup>8</sup> sino que lleva a la adopción de presupuestos teóricos en la enseñanza, sin que se haya intentado un mínimo de justificación y comprobación empírica para determinar su validez en el aula de lenguas.

d. Uno de los mayores obstáculos, aunque no siempre completamente visible, para la evolución auténtica en la enseñanza de L2, es el carácter simplista en que generalmente se percibe el proceso mismo de la enseñanza/aprendizaje de idiomas. Como resultado, a pesar del carácter polifacético del currículo,<sup>9</sup> éste generalmente se identifica, equivocadamente, con una cuestión puramente metodológica. Es por eso que el profesor de L2 generalmente reduce sus decisiones a preferencias de carácter igualmente metodológico,<sup>10</sup> o a decisiones sobre el contenido de lo que se ha de enseñar (sílabo semántico vs. sílabo estructural). En consecuencia, este simplismo lleva a la exclusión indeseable de muchos factores de importancia. Se trata de factores tocantes a la conjugación de objetivos educacionales específicos de la disciplina con los objetivos y necesidades de los alumnos; pautas y principios que guían en la implementación de actividades de instrucción y sistemas de evaluación coherentes con los objetivos propuestos, etc. Este estado de cosas es, a nuestro juicio, justificación parcial para el planteamiento de los interrogantes ya anunciados.

## LA INFORMACIÓN GRAMATICAL

El uso figurado del lenguaje no sólo es rasgo de la conversación cotidiana, sino que la metáfora sistemáticamente penetra el código lingüístico para incrustarse en el plano del léxico y de la sintaxis.<sup>11</sup> Es tal la vitalidad del uso metafórico de la lengua, que ni siquiera la investigación puede escapar a esta endemia. En efecto, como observa Seliger, la metáfora es útil no sólo para la formulación de hipótesis, en la medida que sugiere posibles relaciones entre dos o más entidades conocidas, sino que su uso se hace tan natural que fácilmente lleva a la confusión entre la realidad psicológica de los procesos de aprendizaje, y la metáfora propiamente.

La similitud que supuestamente se observa entre la manera como procede el lingüista en la búsqueda y formulación de generalizaciones estructurales, por una parte, y la tendencia del niño a establecer conexiones entre lo nuevo y lo ya sabido para formar sus propias generalizaciones (correctas o no), con frecuencia lleva a la conclusión de que las formulaciones conscientes del lingüista son idénticas o por lo menos equivalentes a las operaciones del individuo en sus estrategias de aprendizaje. La metáfora consiste en establecer un isomorfismo entre la actividad del lingüista en su búsqueda de regularidades del sistema, en razón de su capacidad organizadora para poner orden en el caos aparente de la lengua. Intuitivamente la comparación es atractiva, y parcialmente explica la tendencia a confundir tres cosas:

- a) las generalizaciones lingüísticas del analista como caracterización de las estructuras que formalmente describen lo que está en la mente de los hablantes.
- b) el conocimiento que tiene el hablante acerca de su lengua en forma de leyes y principios que sabemos que existen, pero que no son accesibles a la inspección y el análisis directos.
- c) los procedimientos psicológicamente reales que guían al hablante para la encodificación de mensajes.

Las consecuencias de confundir estas tres dimensiones son potencialmente graves. En primer lugar, se corre el riesgo de intentar infructuosamente aplicar en el aula de L2 hallazgos de la teoría lingüística que no pasan de ser formulaciones abstractas, o instrumentos metodológicos de investigación teórica, especulaciones por así decirlo, que por lo tanto no tiene por qué someterse a la comprobación y la validación en términos de las realidades del aula de L2.<sup>12</sup>

Identificar la formulación construida por el analista, con el principio que hace parte de la competencia lingüística propiamente en la mente del hablante,<sup>13</sup> es tal vez la razón principal para que por mucho tiempo se haya creído, como se

creo hoy, que las reglas ya sean lingüísticas o pedagógicas, son instrumentos utilizables a manera de fórmula para la construcción automática e inconsciente de oraciones. Así lo demuestran no sólo procedimientos comunes de instrucción que siguen la ordenación Regla = ilustración = mecanización = interiorización (asimilación) = Comunicación, sino el énfasis que ha recibido la identificación y el análisis de categorías gramaticales como medios seguros de aprender idiomas extranjeros.

Como es natural, desde esta perspectiva, la efectividad en la enseñanza se busca generalmente en el perfeccionamiento y la validación de las reglas gramaticales. Es decir, se espera que tanto más verdadera sea lingüísticamente una regla, mayores serán las posibilidades de éxito en su aplicación por la persona que estudia L2.<sup>14</sup>

Sin embargo, creer que la regla gramatical de libro de texto es en efecto la formulación de instrucciones que, una vez mecanizadas e interiorizadas, llevan a la formación inconsciente de oraciones, es quizá el más renuente de los malentendidos, a la luz de lo que nos enseña la investigación sobre la naturaleza de ese conocimiento y el acceso que tienen a él los hablantes. Rutherford observa, por ejemplo, que lo que normalmente encontramos en libros de texto para la enseñanza de L2, son reglas sobre la concordancia de sujetos y verbos, marcas de género y número, marcas morfológicas de tiempo y aspecto, etc., todo lo cual no pasa de ser lo que podría llamarse "sintaxis de superficie" ('low syntax').<sup>15</sup> Es decir, es información que por ser transparente, es directamente observable y por tanto requiere de poca o ninguna elaboración pedagógica. En otras palabras, las reglas gramaticales de libro de texto, en cuanto instrumentos de encodificación, no son más que aproximaciones altamente incompletas,<sup>16</sup> si tenemos en cuenta el complejo de información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, fonológica, etc, necesaria para la organización del más simple de los enunciados en una lengua natural.

La notoria preocupación por este tipo de sintaxis de superficie en la enseñanza de lenguas quita el tiempo y la atención necesarios a otras formas de conocimiento gramatical, menos obvios quizá, pero de importancia innegable. A decir verdad, esta información pertenece en gran medida al dominio supraoracional (i.e. reglas del discurso) y no ha sido suficientemente sistematizada aún. No está claro si esta sistematización del saber lingüístico es posible o no dentro de los modelos de análisis presentes. En estas condiciones, no es superfluo afirmar que muchos aspectos de la lengua no pueden ser enseñados (en vista de que no han sido sistematizados y organizados), y sin embargo tienen que ser aprendidos por el estudiante de L2. Se trata de formas de conocimiento altamente intuitivas, definidas de manera imprecisa en la mente del hablante nativo, pero que no obstante le permiten hacer uso de ellas con gran exactitud una vez se le da un contexto.<sup>17</sup> Este conocimiento está implícito en la habilidad para producir y reconocer estructuras coherentes y correctas.

La constatación de los hechos que acabamos de mencionar es acorde con los enfoques funcionales para la enseñanza de L2 los cuales proponen partir de la transmisión de significados de manera que durante este proceso se asimile la organi-

zación gramatical implícita en el uso lingüístico. Es igualmente coherente con la percepción de los errores de estudiantes de L2 no sólo como una parte natural, inevitable, y tal vez necesaria para la formulación y modificación de las llamadas "lenguas de transición" (ingl. 'interlanguage'), sino como índices del carácter dinámico de estos "interlenguajes".<sup>18</sup>

La cuestión del papel que juega el conocimiento lingüístico en el proceso de adquisición de habilidades comunicativas, ya sea a manera de formalizaciones lingüísticas, y más frecuentemente en forma de reglas (gramaticales) pedagógicas, es preocupación frecuente en los estudios recientes de L2.<sup>19</sup> Se trata de la necesidad de determinar no sólo grados de interiorización del conocimiento lingüístico, su sistematización, la percepción que tiene el hablante de los parámetros de tal organización, sino de los pasos y procedimientos utilizados en la construcción de estructuras. El estudio empírico de la cuestión requiere que se identifiquen no sólo tipos de información (conocimiento) gramatical, sino que se identifiquen igualmente tipos de habilidades o "tareas lingüísticas" para las cuales se requiere el conocimiento gramatical.<sup>20</sup>

Un criterio de clasificación de las "tareas lingüísticas" es el que permite identificarlas según enfatizan rasgos formales (i.e. rasgos del sistema que incluyen pronunciación, sintaxis, morfología, etc.), o por el contrario, rasgos comunicativos relacionados con el discurso, la retórica de la conversación y la negociación de significados en general. En cuanto a clases de conocimiento gramatical, algunos autores distinguen por lo menos dos niveles.<sup>21</sup> Un primer nivel es puramente abstracto y se distingue por su carácter altamente analítico. Es el conocimiento que permite un buen grado de precisión en actividades de tipo metalingüístico, por ejemplo en la identificación y corrección de errores locales, la reproducción de la regla gramatical en cuestión, etc. Según Sorace, es posible determinar etapas de desarrollo de este conocimiento y concluye que la reproducción y formulación de reglas gramaticales es una de las tareas que refleja mayor sofisticación de conocimiento metalingüístico.<sup>22</sup> Otro nivel de conocimiento es tácito, de carácter un tanto subjetivo y sin capacidad para explicar o sustentar la base sobre la cual se decide, por ejemplo, que tal o cual construcción es correcta. Es decir, con este nivel de conocimiento gramatical, por ser solamente intuitivo, no se tiene conciencia de las propiedades formales del sistema. La comprobación para la existencia de por lo menos estos dos niveles de conocimiento la proporcionan estudios empíricos como el de Bialystok y Gleitman & Gleitman, entre otros.<sup>23</sup>

En síntesis, la cuestión del papel que cumple la información gramatical en la ejecución de "tareas lingüísticas", específicamente en el desarrollo de habilidades comunicativas, no puede responderse de manera simplista y sin antes haber identificado las características de tal conocimiento y su organización, al igual que los tipos de "tareas lingüísticas" que requieren tal conocimiento. En otras palabras, dado el carácter complejo y multifacético del uso de la lengua, ya sea que nos refiramos a la competencia comunicativa o no, es preciso reconocer que un determinado tipo

de habilidad presupone cierto tipo de conocimiento lingüístico.

Dentro del contexto del aprendizaje de L2, Bialystok distingue entre conocimiento lingüístico explícito y conocimiento lingüístico implícito.<sup>24</sup> El primero es esencial a todo tipo de operación metalingüística abstracta que, independientemente de un contexto, puede justificar y explicar el por qué de determinado rasgo formal. Así, por ejemplo, el conocimiento explícito nos permitirá no sólo decidir sino explicar por qué el pronombre LE coaparece obligatoriamente con determinado verbo (i. e. GUSTAR) y no LA. Este conocimiento, por el hecho de ser explícito, no tiene que ser necesariamente formalizado<sup>25</sup> de la manera como lo haría el lingüista.<sup>26</sup> Entonces el conocimiento explícito puede resultar de la conciencia de una regla de carácter meramente pedagógico (i.e. por razones de retención, los estudiantes de español como L2 aprenden que los verbos que diptongan el radical, i.e. PODER, no lo hacen en la primera ni la segunda persona del plural), aunque lingüísticamente no tengan casi interés (i.e. en el ejemplo dado solo tiene valor canónico).

El conocimiento implícito es fundamentalmente de carácter intuitivo y, en términos generales, está condicionado a un contexto particular. Esto quiere decir que no tiene el mismo nivel de abstracción del conocimiento explícito y con frecuencia se presenta en forma de "presentimiento" o simple intuición. Es el conocimiento que adquiere un estudiante de L2 después de un corto tiempo de inmersión completa en la comunidad donde se habla la lengua en cuestión, y que le permite determinar grados de aceptabilidad gramatical sin servirse de criterios formales. Según el conocimiento implícito, un hispanohablante puede constatar que GUSTAR puede aparecer sin LE (objeto indirecto) en, por ejemplo El programa de Johnny Carson no gustó en Inglaterra; sin embargo este conocimiento no le permitirá decidir si GUSTAR puede aparecer sin LE(s) en contextos diferentes al mencionado. Aunque la distinción y caracterización de niveles de conocimiento gramatical es una cuestión empírica, no debe ignorarse que es sólo un paso preliminar en la búsqueda de respuestas al problema de la función del conocimiento lingüístico. Otros interrogantes subsidiarios merecen atención, como es el caso de la accesibilidad que tiene el hablante a esa información durante la conversación o durante el discurso escrito. Es decir, ¿cómo podemos determinar grados de disponibilidad de la información gramatical?

Sabemos que la evaluación de una oración se puede obtener de manera precisa sirviéndonos de conocimiento gramatical inconsciente (implícito), o sirviéndonos de las reglas aprendidas con varios grados de concientización (conocimiento explícito). Esto quiere decir, que las decisiones sobre la gramaticalidad no tienen que necesariamente, ser sustentadas formalmente con razonamientos. Como ya habíamos anotado, es posible estudiar las relaciones entre tipos de conocimiento y la clase de la "tarea lingüística" en cuestión. Sorace, por ejemplo, al estudiar grados de conocimiento metalingüístico y la posible relación entre este conocimiento y el uso apropiado, obtiene de sus informantes tres tipos de respuesta que indican (a) si la oración es correcta o no; (b) la corrección de los errores, y (c) la formulación de la regla que ha sido quebrantada.<sup>27</sup> Otras formas de recolección de datos en el estu-

dio de Sorace incluyeron la descripción de un cuadro, al igual que intercambios conversacionales informales. Los hallazgos de este estudio no sólo indican el carácter progresivo-gradual del conocimiento metalingüístico<sup>28</sup> sino, de gran interés para los propósitos del presente estudio, que las reglas lingüístico-pedagógicas no son aprendidas exactamente de la manera como fueron presentadas, ni de manera uniforme; en efecto, cada individuo aprende las reglas a su manera, por así decirlo, de tal suerte que el conocimiento metalingüístico en realidad consiste en reformulaciones de lo que aprende en los libros o lo que enseña el maestro. No debe sorprendernos que muchas de estas reformulaciones ni siquiera sean lingüística o pedagógicamente válidas, pero de todas maneras el razonamiento (correcto o incorrecto) produce resultados correctos en las "tareas" presentadas por el investigador.

La importancia de la constatación de Sorace es lo que ya había sido observado por otros autores en el sentido de que mientras que la gramaticalidad y la aceptabilidad general de una oración puede hacerse por conocimiento implícito, tanto la corrección como la justificación, en particular, de esa gramaticalidad requiere conocimiento explícito.<sup>29</sup> A igual conclusión llegan los estudios de Reber y sus colaboradores en el sentido de que mientras los informantes predicen la gramaticalidad con un 68% - 80% de precisión (según el tipo de "tarea lingüística"), los informantes no pudieron sustentar sus decisiones o vacilaron en cuanto a la validez de las respuestas dadas por ellos mismos.<sup>30</sup> Las implicaciones pedagógicas de esta constatación que nos presenta la investigación deben ser obvias.

Otro aspecto del saber lingüístico se relaciona con la "consciencia lingüística" del individuo, entendida como la habilidad para reconocer rasgos formales del sistema, independientemente de su valor semántico y pragmático. Es de conocimiento general que buena parte del aprendizaje de L2 se reduce a este tipo de habilidad, como puede verse en la forma de evaluación que con más frecuencia se usa en los departamentos de lenguas extranjeras. Esta información no sólo permite la manipulación consciente de formas en muchas operaciones gramaticales de clase, sino que lleva al desarrollo de habilidades de tipo académico, como en el caso de registros epistolares, periodísticos, de exposición formal en público, etc. Aunque no podemos aducir comprobación empírica, a nuestro parecer, este conocimiento es explícito en su mayor parte y constituye una forma especializada de conocimiento. Es por esto que el mayor grado de diferenciación de habilidades lingüísticas entre los hablantes tiene que ver con la "consciencia lingüística" y la destreza para hacer esta información explícita.<sup>31</sup> Desde otra perspectiva, y dejando de lado diferencias individuales condicionadas por factores extralingüísticos (edad, sexo, residencia en la ciudad vs. la provincia, interés por la lectura, etc.) podemos afirmar que por su condición de adultos, lingüísticamente hablando, las diferencias de conocimiento implícito entre los hablantes de una lengua son relativamente menores. Pero éste es asunto que necesita ser demostrado.

## IMPLICACIONES PARA EL AULA DE L2

A lo largo de este estudio hemos hecho referencias en lo tocante a la complejidad del fenómeno lingüístico, a la complejidad del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje de lenguas, y a la complejidad del conocimiento lingüístico que suponemos como parte de la organización intelectual del individuo. Se hace imprescindible considerar ahora, así sea sólo en un plano meramente especulativo, qué consecuencias prácticas podemos derivar para el aprendizaje de L2. Como ya se observó (ver nota 8), la polarización que con frecuencia se hace respecto de la lingüística como ciencia y la lingüística aplicada como disciplina estrechamente vinculada con la enseñanza de lenguas, es indeseable. St. Clair anota: "La lingüística aplicada no se divorcia ni puede divorciarse de la teoría. Tiene teoría, pero sus preocupaciones son las de un marco de conocimiento más amplio. Es esta base epistemológica más grande...la que crea un compromiso especial por los resultados y la comprobación"<sup>32</sup> (traducción mía, HR) Es precisamente lo que este estudio ha querido hacer notar. Por un lado, la necesidad de establecer criterios de análisis que permitan entender la naturaleza misma de lo que entendemos por conocimiento gramatical (cfr. competencia lingüística). Por otro lado, la necesidad de caracterizar y describir las "tareas lingüísticas" a las cuales supuestamente se aplica tal conocimiento gramatical. Una vez satisfecho el requisito de atender a estas cuestiones, resultará obvio que un manual de lingüística difícilmente podrá disfrazarse de libro-texto en la enseñanza de L2. Resultará penosamente insuficiente, en razón del carácter multi-componencial de cualquier nivel de competencia comunicativa<sup>33</sup> como objetivo del aula de L2.

Sería demasiado simplista esperar que la correlación entre conocimiento gramatical y las exigencias de las "tareas lingüísticas" fuera directa y absoluta. Tampoco es absoluta la correlación entre la enseñanza formal y el conocimiento explícito, por un lado, y el conocimiento implícito y el aprendizaje incidental, por el otro. Sin embargo, los estudios empíricos que hemos examinado sugieren que tal correlación se puede expresar en un eje de sucesividades, en vista de que hay diferencias entre los varios usos de la lengua, y las situaciones y propósitos con que se la emplea.

Uso estructural: A-----B	Uso instrumental
[conocimiento explícito	[conocimiento implí-
razonado]	cito/autorratización]

En A las tareas de tipo metalingüístico se servirán mejor de la información gramatical de tipo analítico que de manera consciente y objetiva permite la manipulación de categorías y la formulación de principios con fines explicativos. En B se encuentran tipos de operaciones de carácter "interactivo" del habla informal. Aquí se hace uso del conocimiento lingüístico intuitivo, ya que las situaciones comunicativas, por naturaleza, imponen restricciones que impiden el análisis, el cual re-

sulta contraproducente para efectos de la fluidez. Es en este sentido que el Monitor de Krashen es en la mayoría de los casos un obstáculo antes que un instrumento para la interacción conversacional.<sup>34</sup> Lo más importante del eje A-B es que presupone un alto número de "tareas lingüísticas" que se sirven tanto del conocimiento implícito como explícito. Sospecharos que ésta es la más común de las situaciones, y torna innecesaria una oposición excluyente entre adquisición y aprendizaje como propone Krashen.

El reconocimiento de propiedades del conocimiento gramatical servirá de antídoto eficaz para el profesor de idiomas que tiene la tendencia a creer, ingenuamente, que las formulaciones gramaticales del libro de texto y explicadas por él en clase, tienen un valor instrumental en la confección de oraciones dentro del discurso. Se ha comprobado que ni la precisión lingüística, ni la simplicidad (i.e. facilidad relativa) de las reglas gramaticales garantizan que tal información tenga valor absoluto como procedimiento de organización de estructuras en la conversación.<sup>35</sup> La noción misma de "accesibilidad", en términos de "facilidad de ser comprendida una estructura", está sujeta a factores como el orden de presentación, la frecuencia con que aparece, además de la complejidad estructural propiamente.

Si las reglas gramaticales son interiorizadas de maneras distintas por los estudiantes de L2,<sup>36</sup> si el acceso a la información gramatical está determinado por el carácter de la operación lingüística,<sup>37</sup> y finalmente, si no hay razón para creer que tales reglas tengan realidad psicológica ("procedural value"), el profesor de idiomas puede estar seguro que sus alumnos tienen que aprender mucho más de lo que es posible enseñarles. La función del profesor, no es otra que la de facilitador y estímulo. El profesor es algo así como el catalizador de lo que de manera un tanto estática se encuentra en el libro de texto.

## CONCLUSIONES

El papel que desempeña la información gramatical en el aprendizaje y el uso funcional de la lengua no puede considerarse como un problema monolítico. Una vez examinadas algunas de las propiedades del conocimiento gramatical, el acceso que tienen a él los hablantes, y la necesidad de investigar la naturaleza de las "tareas lingüísticas", resulta fácil comprender que la demostración de cierto nivel de competencia en una situación, no nos autoriza a predecir el mismo desempeño en otras situaciones. Por eso resultan poco productivas las polémicas sobre si se debe insistir en el perfeccionamiento lingüístico de la producción de los estudiantes de L2, especialmente si tales discusiones se apoyan en uno de los varios factores, con exclusión obvia de otros igualmente pertinentes.

Higgs parte del supuesto de que el objetivo fundamental de los profesores de idiomas es ayudar a sus alumnos a hacerse "comunicadores" en la lengua que estudian.<sup>38</sup> Para tal fin propone una noción de gramática como macro-concepto en la

que tienen cabida de manera global la pronunciación, el vocabulario, la morfología, la sintaxis, las estrategias conversacionales, las restricciones del discurso, etc. Con ello se propone argüir en contra de un enfoque que identifique la enseñanza-aprendizaje de la lengua con la enseñanza-aprendizaje de formas aisladas y bien delimitadas. La idea es atractiva, pero no es más que una abstracción del problema. Es igualmente una idealización de las posibles soluciones al problema de la gramática en el aula de L2. Metodológicamente, tal vez sea necesario hacer investigación haciendo abstracción de los detalles de la cuestión que se investiga. La propuesta de Higgs tendrá consecuencias para el profesor de idiomas que se tome el trabajo de adentrarse en los pormenores de la implementación de lo que este autor propone. Estos pormenores constituyen la razón de ser del oficio de enseñar idiomas. Una dificultad que pronto se hace visible es que, como anotábamos antes, la mayoría de los "facilitadores" del aprendizaje de L2, por una u otra razón, no ven la necesidad de cuestionar lo que han venido haciendo de tiempo atrás. En la medida que la investigación no produzca "reglas de bolsillo" para el éxito, el profesor de idiomas típico no encontrará la "raison d'être" de consideraciones como las de este estudio. Esta no debe tomarse como una acusación. Hay razones poderosas para este preocupante estado de cosas.

---

#### NOTAS

- \* Quiero dejar constancia del apoyo moral y monetario de la Universidad de Georgia para este trabajo.
- 1. Rutherford, W., "Aspectos of pedagogical grammar", en Applied Linguistics, Vol. 1. N1 (1980), págs. 60-73.
- 2. Véase Kuhn, T., The Structure of Scientific Revolutions (Chicago: Ill.: University of Chicago Press, 1970).
- 3. Podrían citarse muchos ejemplos. Con carácter ilustrativo pueden verse, Higgs, T. and Clifford, R., "The push toward communication", en Higgs, T. (ed.), Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher (Lincolnwood, IL: NTC, 1982), págs. 57-79; Oraggio, A., "The proficiency oriented classroom", en Higgs, T. (ed.), Teaching for Proficiency, the Organizing Principle (Lincolnwood, IL.: NTC, 1984), págs. 43-84; VanPatten, B., "The ACTFL proficiency guidelines: Implications for grammatical accuracy in the classroom?" en Studies in Second Language Acquisition, Vol. 8, N1 (1986), págs. 56-67.
- 4. Llaran la atención estudios como los de Sorace, T., "Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments", en APPLIED Linguistics, Vol. 6, N3

- (1985), págs. 239-54; Pica, T., "The selectiv impact of classroom instruction on second-language acquisition", en Applied Linguistics, Vol. 6, N3 (1985), págs. 214-22; Seliger, H., "On the nature and function of language rules in language teaching", en TESOL Quarterly, Vol. 13, N3 (1979), págs. 359-69.
5. El desarrollo de habilidades comunicativas ha sido por mucho tiempo uno de los objetivos en la enseñanza de L2. Cómo obtener dicho objetivo es ya otra cuestión. El interés generado por la "enseñanza comunicativa" ha llevado a la organización de "talleres de familiarización" con procedimientos de evaluación (i.e. entrevista oral, coherentes con este sistema de enseñanza. Véase Jiménez, R., C.J. Murphy, "Proficiency projects in action", en T. Higgs (ed.) Teaching for Proficiency, the Organizing Principle, 1984, págs. 201-217. La determinación empírica de la efectividad de estos esfuerzos se ha reducido a impresiones que los participantes envían a vuelta de correo. Los varios grados de entusiasmo expresado por los participantes difícilmente pueden tomarse como medida de la efectividad de estos talleres. Es una forma de evaluación cuasi-sicoanalítica que arroja luz quizá en cuanto a las actitudes de los participantes, pero que de ningún modo pueden aceptarse como instrumento de medida del éxito de las nuevas formas de evaluación.
  6. "The role of grammar, or putting grammar in its place", en Principles and Practice in Second Language Acquisition (New York: Pergamon, 1982), págs. 83-124.
  7. Véase mi artículo, "The impregnability of textbooks in American foreign language education" de próxima aparición en Savignon, S., and Berns, M., Initiatives in Communicative Language Teaching II, Adisson-Wesley.
  8. Es común entre profesores de idiomas y otros expertos en la adquisición del lenguaje creer que los varios modelos de análisis lingüístico, por necesidad, tienen que tener incidencia directa en las realidades diarias del aula de L2. Véase Diller, K., Generative Grammar, Structural linguistics and Language Teaching (Rowley, Mass.: Newbury House, 1971). Ante el fracaso frecuente de tales intentos de aplicación se cae en la peligrosa situación de desconfianza y franco rechazo por parte del profesor de lenguas a la investigación teórica ya que la considera de poca o ninguna pertinencia. Se crea así una polarización perniciosa en la que el investigador teórico del fenómeno de aprendizaje de L2 goza de cierto status académico, con el cual a veces quiere justificar su aislamiento, frente al oficio más "modesto" de aplicar los resultados de tales investigaciones, labor que se deja para el profesor de lenguas. Ver St. Clair, N., "The parameters of Second Language Acquisition", en Kettemann, B., and N. St. Clair (eds.), New Approaches to Language Acquisition (Tübingen: Nar Verlag, 1980), págs. 13-31.

9. Clark, J., "Curriculum renewal in second-language learning: An overview", en The Canadian Modern Language Review, Vol. 42, N2 (1985), págs. 342-360. Este autor hace un completo análisis del carácter dinámico y por tanto en constante evolución del currículo y las implicaciones de su naturaleza polifacética.
10. Diller, C.K., The Language Teaching Controversy (Rowley, Mass.: Newbury House, 1978).
11. En el plano léxico, por ejemplo, el verbo DESAYUNAR trae a la mente la imagen figurada del "rompimiento" del ayuno iniciado el día anterior, después de la cena; (cfr. ingl. BREAK-FAST). En el plano sintáctico, los modismos y expresiones coloquiales ofrecen ejemplos abundantes de lenguaje figurado: "meter la pata", "estirar la pata", etc. Naturalmente, en ninguna de estas situaciones los hablantes son conscientes del origen de tales expresiones y este hecho en sí, es prueba de que los desplazamientos han penetrado el sistema y ya son parte de él.
12. Buena parte de las reglas que aparecen en los libros de texto son, supuestamente, adaptaciones de las reglas propuestos por el lingüista. En efecto, tanto más directa sea la translación del análisis lingüístico al texto, mayor será la justificación (en opinión de autores y profesores) para que forme parte del libro de texto. Recuérdese la acogida que disfrutaron los autores con una metodología audiolingual, éxito explicable en parte por la base lingüística que les ofrecía el estructuralismo.
13. En la gramática generativa, las reglas que propone el lingüista no se entienden sino como posibles interpretaciones de la organización del conocimiento. Esto no quiere decir que el generativismo insista en identificar una transformación con el proceso que sigue el hablante.
14. No está de más anotar que gran parte de la información gramatical de los libros de texto no se ha beneficiado de los adelantos y el perfeccionamiento del análisis lingüístico de cada lengua en particular (Ruiz, en prensa). Lo comprueba la incómoda similitud de tales formulaciones en textos recientes que simplemente reproducen las formulaciones de textos antiguos. Se dan casos extremos, por ejemplo, de confusión entre el género natural y el género gramatical (S. Burunat and E. Starcevic, El Español y su Estructura, 1983, Págs. 156-58), o de confusión de diferencias de aspecto con diferencias de tiempo cuando formas como CANTABAS y CANTASTE se consideran "tiempos" diferentes; muchos autores de texto continúan afirmando que el orden sintáctico en español es algo enteramente opcional y sin consecuencias en el significado global de la oración; muchos autores aún explican la diferencia entre SER/ESTAR en términos de la oposición permanencia/momentaneidad. Por otra parte, la correlación entre validez lingüística y validez pedagógica-

- ca no ha sido establecida empíricamente. Doman ("More on rule for rules: Gender in Spanish and the Monitor user", Foreign Language Annals, Vol. 15, N1, 1982, págs. 9-19) demuestra que la precisión descriptiva de una regla (i.e. género de los sustantivos) es insuficiente para el uso correcto de manos del estudiante de L2.
15. Rutherford, W., (1980, págs. 62. Ver nota 1).
  16. Nos referimos específicamente a formulaciones hechas a partir de la distribución y el comportamiento de los varios elementos gramaticales. En estas reglas se pueden observar varios grados de validez empírica, aunque con frecuencia, y en aras a la accesibilidad que deben tener para el alumno, muchas veces se sacrifica la realidad lingüística. Cuando las reglas del libro de texto no van más allá del plano de la definición, su valor instrumental es casi nulo, especialmente para el estudiante de L2.
  17. Bialystok, E., "The role of linguistic knowledge in Second language use", en Studies in Second Language Acquisition, Vol. 4, N1 (1981), págs. 31-45.
  18. El asunto de los "lenguajes de transición" representa uno de los hitos en la reciente investigación empírica sobre la adquisición de L2. Véase Selinker, L., "Interlanguage", en International Review of Applied Linguistics, Vol. 10, N3 (1972); Tarone, E., "On the variability of interlanguage systems", en Applied Linguistics, Vol. 4, N2 (1983), págs. 142-63. También, "Interlanguage as a Chameleon", en Language Learning, Vol. 29, N1 (1979), págs. 181-91.
  19. Este no es necesariamente un interés reciente sino que ha palpitado en la profesión con mayor pasión en la última década. Véanse en especial Krashen, S. and Seliger, H., "The role of formal and informal linguistic environments in adult second-language learning", en International Journal of Psycholinguistics, Vol. 3 (1976), págs. 15-21; Krashen, S., Zelinski, S., Jones C., and Usprich, C., "How important is instruction?", en English Language Teaching Journal, Vol. 32 (1978), págs. 257-61; Seliger, H., (1979, ver nota 4); Bialystok, E., "Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality", en Language Learning, Vol. 29, N1 (1979), págs. 81-103; Rutherford, W., (1980, ver nota 1); Pica, T. (1985, ver nota 4); Sorace, A., (1985, ver nota 4).
  20. Por "tarea lingüística" debe entenderse aquí cualquier forma de comportamiento del hablante en la que se sirva de la lengua como instrumento de interacción y negociación de significados.

21. Se ocupan específicamente del tema, entre otros, Allen, J.P.B., "A three-level curriculum model for second-language education", en The Canadian Modern Language Review, Vol. 40, N1 (1983), págs. 23-43; Bialystok, E., "On the relationship between knowing and using forms", en Applied Linguistics", Vol. 3. N3 (1982), págs. 181-206.
22. Sorace, A., (1985, ver nota 4).
23. Gleitman, H. and Gleitman, L., "Language use and language judgement", en Fillmore, C.J., Kempler, D., and Wang, W.S.Y. (eds.) Individual Differences in Language Ability and Language Behavior (New York: Academic Press, 1979); para Bialystok, E., (1979, véase nota 19).
24. Bialystok, E., (1981, pág. 34; ver nota 17).
25. Bialystok, E., (1981, ver nota 17).
26. La reconstrucción y "verbalización" de una regla gramatical es posible gracias al conocimiento explícito, pero no es condición necesaria. Véase Bialystok, 1981, págs. 34-35.
27. Sorace, A., (1985, ver nota 4).
28. El análisis cuantitativo de los datos permitió establecer tres etapas de interés que van desde una situación en la que (a) el informante no puede identificar el error; (b) el informante identifica el error, pero no puede remitirse a la regla quebrantada; (c) el informante puede identificar el error, puede corregirlo y finalmente puede enunciar la regla en cuestión.
29. Bialystok, E., (1979, 1981; ver notas 19 y 17).
30. Reber, A.S., and Allen, R., "Analogic and abstraction strategies in synthetic grammar learning; a functionalist interpretation", en Cognition, Vol. 6 (1978), págs. 189-221; Reber, A.S. and Lewis, S. "Implicit learning: An analysis of the form and structure of a body of tacit knowledge", en Cognition, Vol. 5 (1977), págs. 333-61.
31. Gleitman, H., and Gleitman, L. (1979, ver nota 23).
32. St. Clair, (1980, pág. 15; ver nota 8).

33. Este concepto debe tomarse en sentido más amplio al de simple competencia sociolingüística que regula el uso aceptable (socialmente) del lenguaje, para que dé lugar a la competencia lingüística (i.e. conocimiento de lo que es gramaticalmente permisible), competencia sociolingüística (i.e. conocimiento de lo que es socialmente apropiado), competencia de implementación (i.e. conocimiento de estrategias individuales en el uso de la lengua para transmitir determinado significado). Finalmente debe incluir competencia del discurso (i.e. conocimiento sobre las propiedades y relaciones supraoracionales que cumplen funciones importantes en la comunicación. Ver, Tarone, E. "Some thoughts on the notion of 'communication strategy'", en TESOL Quarterly, Vol. 15, N3 (1981); Savignon, S., Communicative Competence: Theory and Classroom Practice (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983).
34. Krashen, S., (1982, ver nota 6).
35. Doman, M.G. (1982, ver nota 14).
36. Sorace, A., (1985, ver nota 4).
37. Bialystok, E. (1981, ver nota 17).
38. Higgs, T., "Teaching grammar for proficiency", en Foreign Language Annals, Vol. 18, N4 (1985), págs. 289-296; "Language acquisition and language learning: A plea for Syncretism", en The Modern Language Journal, Vol. 69 (1985), págs. 8-15.