

LINGÜÍSTICA, COGNICIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN ELE/L2

Alicia Mellado¹

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre el papel central de dos paradigmas de la teoría lingüística actual en los estudios de adquisición/aprendizaje de ELE/L2 y su operatividad en la enseñanza. Tanto la Gramática Generativa (GG) como la Gramática Cognitiva (GC) son modelos lingüísticos de corte mentalista, pero sus postulados sobre la relación entre la cognición humana y el conocimiento lingüístico de la lengua no nativa son, en muchos casos, opuestos y, por tanto, conducen a diferentes implicaciones para una gramática pedagógica. A lo largo del artículo consideraremos también el modo en el que pueden llegar a ser complementarios. Aunque la GC ha tenido mayor difusión y aplicación en el aula, la GG actual puede tener un gran impacto tanto en el currículo como en la instrucción al presentar una mayor capacidad predictiva sobre la dificultad del aprendiz para procesar cognitivamente determinados tipos de estructuras lingüísticas. Finalmente, se presentan algunas cuestiones clave sobre conocimiento lingüístico, procesabilidad, *input*, y su papel en la intervención en el aula.

Palabras clave: Adquisición/aprendizaje de ELE/L2 (español como lengua extranjera/segunda lengua); cognición; conocimiento lingüístico; gramática cognitiva; gramática generativa; gramática pedagógica; intervención didáctica.

LINGUISTICS, COGNITION, AND DIDACTIC INTERVENTION IN SPANISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE

Abstract

This paper provides an insight on the centrality of two main paradigms of the current linguistic theory in the field of Spanish as a second/foreign language acquisition, and its operative role in teaching. Generative Grammar (GG) as well as Cognitive Grammar (CG) are mentalist models, however, its postulates on the connection between human cognition and non-native linguistic knowledge are, in many cases, opposite; therefore, these models

1. amelladoxi@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5160-2373>

imply different conceptions of a pedagogical grammar. Throughout the paper, it is taken into consideration the way in which they are antagonistic, but also how they can be complementary. Even though GC has been more popular in classroom teaching, current GG may have a relevant impact on the curriculum, as well as on the instruction, by presenting a greater predictive capacity to identify the learner's difficulties in processing certain linguistic structures. Finally, other key notions on linguistic knowledge, processability, and *input*, regarding didactic intervention, are also provided.

Keywords: Spanish as a foreign/second language acquisition/learning; cognition; linguistic knowledge; cognitive grammar; generative grammar; pedagogical grammar.

RECIBIDO: 14/05/2019

APROBADO: 24/05/2020

1. INTRODUCCIÓN: ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA DE ELE/L2

Una tarea ineludible de la lingüística es dar cuenta de la capacidad de la especie humana de aprender lenguas adicionales (L₂, L₃,...) a la primera (L₁), también llamada nativa o materna, tanto en la infancia como en la etapa adulta. El estudio del lenguaje no nativo tiene una gran relevancia teórica y aplicada: desde el punto de vista teórico, por lo que nos revela sobre la cognición lingüística y el cerebro/mente del bilingüe o multilingüe²; desde el punto de vista aplicado, en cuanto que la comprensión del fenómeno de adquisición de una L₂, en nuestro caso del ELE/L₂³, permite investigar con rigor el alcance de su enseñanza, esto es, la posible operatividad de los recursos y técnicas que faciliten a los aprendices el desarrollo de la competencia lingüística en dicha lengua adicional. El avance en todo ello tendrá un impacto remarcable en el progreso (sociocultural, político y económico) de la sociedad multilingüe del siglo XXI.

Como sabemos, frente a la rapidez y facilidad con que se adquiere la lengua materna (L₁) en una edad temprana de la infancia, la adquisición de una (L₂) en edad adulta resulta mucho más lenta, difícil y compleja. Todos los niños pasan por las mismas etapas y alcanzan el mismo estadio de logro final de su lengua nativa. Frente a esto, la adquisición/aprendizaje⁴ de la L₂ por parte de adultos ofrece una gran variabilidad, tanto individual como interindividual, respecto a las etapas y al nivel de logro alcanzado. En muchos casos se produce un estancamiento en el

2. Es un hecho que el bilingüismo y/o el multilingüismo son lo mayoritario en una gran parte del mundo, frente al monolingüismo.

3. Con ELE/L₂ se hace referencia, a lo largo del artículo, al español como lengua no nativa, sin distinguir entre la consideración de lengua extranjera o lengua segunda.

4. Solo se hará distinción entre estos dos términos cuando se requiera desde el punto de vista teórico en el artículo.

desarrollo de la competencia (una *fossilización*, en términos técnicos) y difícilmente parece poderse igualar esta con la del hablante nativo. Entender qué ocurre cuando adquirimos/aprendemos una L2 de adultos requiere poder responder, entre otras, a las siguientes preguntas:

- (1) ¿Qué sabemos cuando sabemos hablar una lengua adquirida después de la materna? Esto es, ¿cómo es nuestro conocimiento lingüístico de la L2? ¿De qué modo se interconecta el conocimiento lingüístico con otros tipos de conocimiento?
- (2) ¿Qué sabemos hacer con esa L2 para poder comunicarnos con la comunidad lingüística que la usa?
- (3) ¿Se puede enseñar una L2, es decir, existen procedimientos, estrategias y recursos que puedan usarse para facilitar y acelerar la adquisición del que aprende?

Como el lector puede colegir, la pregunta (1) indaga en los factores internos (representación y mecanismos de procesamiento) y la pregunta (2) se centra en los externos (necesidades comunicativas). Para poder dar respuesta a la pregunta (3) debemos haber sido capaces de responder a la (1) y la (2) y encontrar evidencia empírica que nos permita entender las posibilidades y los límites de la instrucción formal en el aula. Este trabajo presenta una breve revisión de algunas de las respuestas que se han dado a (1) y (3) desde la investigación de L2 y del ELE/L2. Por razones de espacio y coherencia, no podremos abordar aquí, respecto a (2), las teorías sobre la construcción y el desarrollo de las habilidades o destrezas (expresivas y receptivas, orales y escritas) ni a las rutinas de actuación que se activan durante la producción del lenguaje y la interacción en la comunicación, aunque asumamos que ser un hablante competente en una L2 suponga tanto un dominio lingüístico como de tipo instrumental.

Parece indiscutible que, en la gran mayoría de los casos, el objetivo final del aprendiz de una lengua sea alcanzar un dominio de esta que le permita comunicarse con éxito con la/s comunidad/es lingüística/s donde se habla esa lengua. Adquirirla implica apropiarse de un nuevo sistema o sistemas de conocimiento, tanto de orden lingüístico, como sociocultural. Para lograr dicha apropiación, el aprendiz debe poner en marcha simultáneamente diferentes tipos de conocimiento: lingüístico, general, estrategias cognitivas, conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y conocimiento pragmático. Aquí nos centraremos en el conocimiento lingüístico y algunas de sus conexiones con otros tipos de conocimiento, como veremos más adelante.

El lector puede ir ya haciéndose una idea de las dificultades de contestar a estas y otras preguntas, de distinta índole y alcance, desde una sola teoría. Por ello, en la Sección 2 se confirma la diversidad de enfoques que se recogen en los estudios de adquisición y enseñanza del ELE/L2. En la Sección 3 se presentan asunciones teóricas clave de dos modelos diferentes: la Gramática Cognitiva (GC) y la Gramática Generativa (GG), con respecto a la forma de entender y caracterizar el conocimiento lingüístico y su relación con la cognición y la comunicación. De sus asunciones se derivará la concepción de una gramática pedagógica. La Sección 4 recoge la controversia sobre la relación forma-función en estos modelos, los tipos de significado e información que procesa el aprendiz y las dificultades para su adquisición. En la Sección 5 se aborda el debate sobre la distinción entre los tipos de conocimiento para la adquisición/aprendizaje, la procesabilidad, y la intervención en el aula. Por último, en la Sección 6 se recogen algunas conclusiones.

2. DIVERSIDAD TEÓRICA Y DISCIPLINAR EN LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA DE ELE/L2

Como señalamos en la introducción, no existe una única teoría ni una sola disciplina que pueda dar cuenta de la totalidad de un fenómeno complejo y multifactorial en el que se simultanean variables lingüísticas (por ejemplo, la relación entre los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2, la diferencia entre los componentes lingüísticos⁵ (léxico, fonología, morfología, sintaxis), y variables no lingüísticas (por ejemplo, la edad en la que se empieza el aprendizaje, el contexto de aprendizaje (natural, formal o mixto), la aptitud, la motivación, la identidad, etc.), así como variables relacionadas con el evento comunicativo y el tipo de interacción que se lleve a cabo con los interlocutores.

Asumir que la meta global de entender la adquisición/aprendizaje de la L2 es común a las diferentes posturas teóricas favorecerá, como argumentan Rothman y VanPatten (2013), que se pueda llegar a una colaboración que propicie la convergencia en un futuro modelo general⁶. A pesar de que puedan seguir existiendo posturas incompatibles respecto a algunos puntos de especial controversia (como, por ejemplo, el innatismo, o el valor que se le otorga o se le niega a la comunicación)

5. La naturaleza no unitaria del lenguaje humano y el hecho de que existan diferencias entre sus componentes justifica de por sí la diversidad de propuestas y de hipótesis (véase Mendivil Giró, 2003).

6. Remitimos al lector interesado a los trabajos de Long (2007), VanPatten y Benati (2010) y VanPatten y Williams (2014), donde se recogen todos los aspectos que una teoría comprensiva no puede dejar de considerar.

y se obtengan implicaciones distintas, lo deseable es encontrar modos de complementariedad entre ambos (Baralo, 2003). En los últimos años, esto se está haciendo realidad en trabajos como Ahern, Amenós Pons y Guijarro Fuentes (2014, 2016), que compatibilizan los postulados cognitivos de la Teoría de la Relevancia con hipótesis generativistas.

Tanto la diversidad actual de los modelos teóricos sobre adquisición de ELE/L2 como la de las propuestas para la praxis de aula se refleja en muchas publicaciones recientes (Salaberry y Lafford, 2006; Geeslin, 2014; Muñoz Basols, Gironzetti y Lacorte, 2019). Especialmente relevante es la inclusión de los diferentes contextos de aprendizaje (natural, educativo, mixto⁷) y la de las características de los aprendientes, junto con la incorporación de nuevos tipos de población: personas migradas, refugiados y los llamados *hablantes de herencia*⁸.

De las tres grandes perspectivas científicas en las que se integran la mayor parte de las teorías, modelos e hipótesis que tratan de explicar la adquisición/aprendizaje de una lengua no nativa: 1) la lingüística, 2) la psicolingüística y 3) la sociocultural, este artículo incluye solo las dos primeras, puesto que son las que enmarcan la indagación sobre la representación y el procesamiento del conocimiento lingüístico de la L2 y su relación con la cognición humana.

3. GRAMÁTICA GENERATIVA Y GRAMÁTICA COGNITIVA EN ELE/L2: ASUNCIONES TEÓRICAS E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Los dos modelos que hasta ahora han desarrollado la mayor parte de la investigación lingüística-psicolingüística actual en ELE/L2 son la Gramática Generativa (GG) y la Gramática Cognitiva⁹ (GC), que deben a Chomsky y Langacker, respectivamente, su fundamentación de partida.

Desde el punto de vista teórico, lo que la GG y la GC tienen en común es que ambas son modelos mentalistas, es decir, ambas conciben la adquisición como un proceso de representación mental. Lo que las opone radicalmente es la manera de

7. La investigación actual sobre los procesos de adquisición en contextos de inmersión o mixtos (natural y de aula) como los de los Programas de estudio en el extranjero (*Study Abroad*) ofrece datos de gran interés para el ELE/L2.

8. Con esta denominación se nombra al conjunto de hablantes nativos bilingües que han estado expuestos desde la infancia al español de sus comunidades de inmigrantes hispanos, pero que no llegan a alcanzar un estadio o nivel de dominio final equivalente al de los monolingües de su misma edad. También es de uso corriente el término *español como lengua de herencia* para estos casos.

9. La Gramática Cognitiva es tan solo uno de los modelos que se desarrollan dentro de la Lingüística Cognitiva, cuya heterogeneidad permite la coexistencia de diversas teorías y propuestas.

caracterizar la naturaleza del conocimiento lingüístico y la relación de este con la cognición humana y con la comunicación. En el caso de la GG, el lenguaje es una parte de la cognición, específica e independiente, y exclusiva de nuestra especie. Sus propiedades son formales y no están determinadas por la comunicación. Para la GC, en cambio, el lenguaje emerge del uso y se desarrolla junto con otros mecanismos generales de cognición, como la percepción, la selección y la categorización, por lo que es inseparable de su función comunicativa y de su valor experiencial. Por ello, la GG representa la perspectiva formal sobre el lenguaje, y la GC, la funcional.

Pero ambos modelos ven la adquisición como un proceso gradual que implica estadios o etapas de desarrollo en la interlengua¹⁰, concebida como el sistema o gramática transitoria (no es la L1 ni la L2) y dinámica, puesto que la va construyendo (ajustando y reajustando) mentalmente el no nativo. Esos estadios están condicionados, bien sea por estrategias cognitivas (según la GC), bien sea por mecanismos innatos universales (según la GG). Para poder entender el desarrollo de la interlengua es fundamental tener en cuenta el papel que desempeña el aducto (*input*) formado por las muestras de lengua (orales o escritas) que recibe el aprendiz, y que debe procesar para adquirir la lengua. También resulta importante el papel del educto (*output*) o resultado de la comprensión y/o producción lingüística, pero, por razones de espacio, tendremos que sacrificar aquí la atención que merece.

Tanto en el caso del nativo (el niño) como en el del no nativo, existe un desajuste entre el *input* y el conocimiento adquirido. El *input* recibido en las situaciones comunicativas a las que ambos están expuestos resulta insuficiente¹¹ para poder desarrollar un conocimiento lingüístico sumamente abstracto, cuyas propiedades no están directamente presentes en él. Por ejemplo, el conocimiento de la dependencia estructural, que hace que ningún hablante, nativo o no nativo, produzca oraciones agramaticales como **Está Ana es la niña que contenta*. O el conocimiento que permite distinguir por igual al nativo y al no nativo la ambigüedad en oraciones como *¿Cuándo dijo Elena que le salió la mancha en la cara?*, que pregunta tanto por el tiempo en el que *Elena* habló, como por el momento en el que le salió *la mancha*, frente a casos como el de *¿Cuándo dijo Elena cómo le salió la mancha en la cara?*, donde no cabe ambigüedad posible, ya que solo pregunta por el momento en el que *Elena* habló.

10. Término acuñado por Selinker (1972) a partir del trabajo de Corder (1969) sobre los errores de los aprendices.

11. Para un desarrollo más detallado y preciso sobre la pobreza del estímulo y el problema lógico o de aprendibilidad, remitimos a Gallego y Chomsky (1986, 1995).

Del hecho de que nuestro conocimiento de la lengua vaya más allá del *input* de diferentes maneras, y que tal conocimiento no dependa de la comunicación, no puede dar cuenta un modelo como el de la GC. En cambio, sí puede hacerlo la GG. Para esta última, la facultad del lenguaje es innata, un programa interno biológico, un órgano mental sometido a un periodo de crecimiento o maduración (la gramática nos *crece*) y se denomina Gramática Universal (GU). Solo la GU puede justificar que, a pesar de lo no homogéneo, incompleto, irregular del *input*, junto con las vacilaciones, errores gramaticales o lapsus que este pueda contener, los niños sean capaces de desarrollar en unos pocos años su competencia lingüística. El que esto sea posible supone un problema lógico, o de aprendibilidad, que solo se explica desde la existencia de dicha GU, a la que podemos considerar el estado inicial de la facultad del lenguaje. La adquisición/aprendizaje se produce gracias a una serie de principios comunes a todas las lenguas, y a unos parámetros¹² cuyos valores dependen, para el caso de los no nativos, de la L2 que se adquiera. En la actualidad, la propuesta del sistema de principios y parámetros (Chomsky, 1986) coexiste con la del programa minimista (Chomsky, 1995), que se centra en los rasgos. Estos pueden ser de diferente naturaleza y contribuir o no al significado o la interpretación de la oración. Existen rasgos de caso, género, número, persona, tiempo, modo, aspecto, definitud, evidencialidad, etc., que pueden variar entre la L1 y la L2. La manera en que se produzcan las asignaciones de los rasgos en cada lengua (L1 y L2) nos permitirá predecir, como en el caso de los parámetros, las dificultades de adquisición (Rothman y Slabakova, 2018).

Los parámetros se fijan, o los rasgos se asignan, a partir de los desencadenantes lingüísticos del *input*. La GU guía y restringe el proceso, que es creativo (no consiste en ningún tipo de repetición del *input*). El aprendiz irá realizando hipótesis y ajustando o reajustando estas propiedades abstractas a medida que vaya construyendo su interlengua y se aproxime a la gramática de la L2. Los principios del lenguaje no tienen equivalente en otros ámbitos cognitivos. No dependen de la experiencia, sino que son herencia biológica. La facultad del lenguaje es un módulo independiente y los niveles lingüísticos (léxico, fonológico, morfológico, sintáctico) son, a su vez, independientes entre sí en cuanto a sus principios. Como consecuencia de esta doble modularidad, la complejidad lingüística será de diferente tipo según el módulo o nivel al que afecte. Para la GG, lo gramatical tiene una triple perspectiva

12. El parámetro se puede comparar con un interruptor binario. El valor inicial es el no marcado. Del conjunto de parámetros universales, cada lengua selecciona los propios y los valores de marcado o no marcado.

determinada por su carácter: a) biológico, b) psicológico (funcionamiento específico de la facultad del lenguaje en nuestra mente/cerebro) y c) lingüístico.

La GC no da cuenta de lo biológico, ni considera la especificidad o la modularidad del lenguaje. A partir de ciertas rutinas de uso, se llega a procesos de inferencia que harán que el lenguaje emerja y se automatice. La frecuencia es, por ello, determinante. Lo simbólico de todas las formas lingüísticas (léxicas, sintácticas, morfológicas, fonológicas), la asociación de cada una de ellas a un significado y la conceptualización que esto conlleva, parecen otorgarle a este modelo una consideración más dinámica e integradora, al difuminar o borrar las fronteras entre los distintos niveles lingüísticos, por ejemplo, los de la sintaxis y el léxico. Sin embargo, la GG también permite este dinamismo, en su programa minimista, al postular en la arquitectura del lenguaje la existencia de interfaces o conexiones entre módulos¹³. En este sentido, ambos modelos pueden resultar compatibles.

La ventaja de la modularidad generativista y el sistema de interfaces para explicar la adquisición y facilitar la enseñanza es predecir y explicar la implicación que módulos e interfaces tienen en los diferentes niveles de dificultad de adquisición/aprendizaje según dónde se sitúe el fenómeno lingüístico que el aprendiz tiene que adquirir.

La ventaja de la GC ha sido la de facilitar la comprensión de algunos procesos de aprendizaje relacionados con nuestra experiencia del mundo y el desarrollo de numerosos recursos didácticos basados en buena parte en la dimensión representacional simbólica que muchos aspectos lingüísticos puedan tener en común con otros símbolos o modos de representar y conceptualizar. Los prototipos y las construcciones, con su correspondiente estructura conceptual, son elementos centrales (Castañeda Castro, 2004, 2019; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda Castro, 2019).

Respecto a la relación con la enseñanza, tanto la GG como la GC susciben la necesidad de que la praxis esté justificada y motivada por las teorías y los resultados de investigación. Pero los requisitos para una gramática pedagógica, concebida como un filtro que desarrolla recursos facilitadores para la instrucción por parte del profesor y para el aprendizaje por parte del alumno son diferentes en los dos modelos que estamos considerando.

Aunque la agenda teórica de la GG no contempla el aula ni la enseñanza de la L2, cada vez son más los generativistas adquisicionales que investigan cómo trabajar

13. Interfaz es la conexión entre dos sistemas independientes entre sí. En el modelo de arquitectura del lenguaje de Chomsky 1995, son necesarias dos interfaces para conectar la sintaxis con el pensamiento y con el habla. Para Mendivil Giró 2003, p.42, este diseño, que permite la conexión con lo externo, hace compatible el formalismo con las «presiones funcionalistas».

con el *input* y qué tipo de instrucción y datos (tanto de evidencia positiva como negativa o de corrección) hay que facilitar a los aprendices en el aula para que desarrollen también el uso. (Brucart, 1996, 1999, 2018; Licerias, 2014; Marsden y Slabackova, 2019; Rothman y Slabackova, 2018; Slabackova, 2008, 2013; VanPatten, 1996, VanPatten y Williams, 2015).

Tanto el modelo de la GG como el de la GC parten de unos supuestos imprescindibles para poder conseguir una aplicación que se traslade al aula a través de una gramática pedagógica.

Desde la perspectiva adquisicional generativa, como ha apuntado Licerias en diferentes trabajos, una gramática pedagógica de ELE/L2 destinada a la enseñanza de adultos debe tener en cuenta:

- a) lo universal y lo específico del español,
- b) las cuestiones de aprendibilidad sobre las estructuras morfosintácticas del español,
- c) el trabajo experimental de adquisición y de procesamiento lingüístico que señale las similitudes y las diferencias entre los hablantes nativos y no nativos en relación a la representación y al uso del lenguaje.

La mayor dificultad de aprendizaje estará en lo que la L2 tenga de más idiosincrásico, que es lo que habrá que trabajar en el aula. Parece existir consenso teórico y pedagógico en enseñar primero lo marcado, lo diferente en la L1 y la L2, puesto que es lo que puede servir de desencadenante para las hipótesis que elabora el aprendiz en la construcción del sistema de la L2 (Desde presupuestos didácticos no generativos, véase Ellis, 2006; Ellis y Shintani, 2014.)

Conocer los valores de los parámetros en la L1 y la L2 servirá de gran ayuda al profesor para seleccionar el *input* que permita al aprendiz fijarlo. Como señala Brucart (1996: 30), el modelo de parámetros «jerarquiza los grados de dificultad que son previsibles cuando el camino tomado por dos lenguas es contrapuesto». Si la L2 tiene la opción marcada, frente a la no marcada de la L1, el aprendiz de la L2 encontrará una mayor dificultad de aprendizaje. Por ejemplo, respecto al parámetro de sujeto nulo, como el francés tiene la opción marcada (el sujeto debe aparecer siempre con una forma gramatical: *Je t'aime, Il pleut*) será difícil para el hablante de español adquirirla, porque el español tiene el valor no marcado (sujeto nulo), y será más fácil para el aprendiz francés fijar la opción no marcada al aprender español. En consecuencia, esto servirá para entender la variación y los errores que se producen según sean los valores de los parámetros en la L1 y la L2.

Pasamos ahora a presentar la propuesta de una gramática pedagógica desde la perspectiva de la GC. Según Castañeda Castro (2019: 271), estas son las pautas docentes indispensables:

- 1) La importancia primordial del reconocimiento del significado (tanto en el léxico como en la morfosintaxis),
- 2) el uso de imágenes en la enseñanza de la gramática y el vocabulario,
- 3) la identificación de los procesos metafóricos y metonímicos que permiten entender la polisemia,
- 4) la asimilación de patrones construccionales y oposiciones gramaticales a partir de abundantes muestras comprensibles.

Un valioso ejemplo de aplicación de estos fundamentos es el manual destinado al uso del aprendiz de Alonso Raya y otros (2015).

Podemos afirmar que la GC es el marco que más eficazmente ha conseguido trasladar sus postulados a la didáctica de manera coherente y difundirlos entre los profesionales del ELE/L2. En cambio, el generativismo se ha centrado principalmente en la investigación lingüística y adquisicional y sus altos grados de abstracción y formalismo junto con su nula consideración del aula han resultado más inaccesibles para la enseñanza (Baralo, 2009; Brucart, 1999). Sin embargo, la segunda década del siglo XXI está suponiendo un paso adelante para la relación entre la GG y la instrucción de la L2 (Marsden y Slabackova, 2019).

4. RELACIÓN FORMA-SIGNIFICADO, TIPOS DE SIGNIFICADO Y DIFICULTADES DE ADQUISICIÓN

Uno de los puntos de debate y discrepancia entre modelos lingüísticos ha sido el de la relación forma-significado. La primacía del significado en el enfoque funcional de la GC y la de lo formal de la GG parece implicar, de manera errónea, que la GG prescinde completamente de este. La gramática estructural y la GG han considerado el significado, pero manteniendo siempre, en oposición a la GC, que la forma no es derivable de la función *en todos los casos* (Brucart, 2018: 21).

En el enfoque construccionista de la GC, siempre se mantiene el par forma-función, pues es precisamente lo que define a la unidad descriptiva llamada «construcción», ligada a las funciones comunicativas. Además, las construcciones comparten una misma conceptualización. Sirva un ejemplo de Castañeda Castro (2019): en las construcciones reflexivas se puede observar la continuidad semántica

desde lo más concreto a lo más abstracto, entre un valor prototípico como en *Se pone el sombrero*, un valor extendido, como en *Se pone allí* y un valor esquemático como en *Se pone nervioso*. En los tres casos el sujeto queda afectado por el proceso y en los tres casos se mantiene el significado ergativo. Otro aspecto definitorio de la GC respecto al significado es el valor de la perspectiva del hablante en las estructuras lingüísticas (Castañeda Castro, 2004, 2019; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda Castro, 2019).

Actualmente existe unanimidad (Brucart, 1996, 2018; VanPatten, 1996, VanPatten y Williams, 2015; Ellis y Shintani, 2014) respecto a la aceptación del significado como punto de partida para facilitar la adquisición. No puede ser de otro modo, ya que los aprendientes prestan atención al mensaje antes que a la forma, por un lado, y a que la posibilidad de la adquisición y la producción dependen de la comprensión, por otro. Como se revalida en Loewen y Sato (2017), la investigación actual sobre la instrucción en el aula busca la óptima combinación de forma y significado. Pero no todas las formas ni los tipos de significado son iguales ni implican los mismos procesos de interpretación y por tanto, no suponen el mismo tipo de dificultad para el aprendiz.

Sobre lo relativo a la dificultad, la capacidad predictiva parece diferente en los modelos cognitivo y generativo. La GC no postula una jerarquía de complejidad de adquisición de los tipos de significado. Frente a esto, los estudios de adquisición de la GG actual sí se plantean el establecimiento de una jerarquía de complejidad de las formas y sus significados. Además, se constata que a mayor complejidad se obtiene mayor variación en los aprendices. Asimismo, la GG no solo distingue diferentes tipos de significado lingüístico (Slabakova, 2008), sino que plantea una nueva forma de ver las relaciones entre forma y significado. Por un lado, al asumir una diferencia entre los rasgos o propiedades abstractas de las formas y distinguir entre rasgos interpretables y rasgos no interpretables. Por ejemplo, el rasgo de género no es interpretable en el adjetivo, aunque lo sea en el nombre, por lo que la obligatoria concordancia de nombre y adjetivo en español supone muchos problemas para los aprendices de lenguas donde esto no es así. Los rasgos pueden tener un papel diferente en la L1 y la L2 (Guijarro-Fuentes, Juan-Garau y Larrañaga, 2016; Rothman y Slabakova, 2018). Por otro lado, la GG gana terreno al contar con fenómenos de interfaz y situar la interpretación de los enunciados en la interfaz con el discurso cuando a la información lingüística (léxica, sintáctica o morfológica) se le suma la no lingüística, por lo que se pueden explicar mejor las dificultades de los aprendices en el procesamiento.

Existe evidencia empírica de que la interpretación que requiere procesar información de diferentes tipos y contextos (como la de la perspectiva), es la que supone una representación mental más compleja y por tanto más difícil de procesar y aprender. Haciendo complementarios el enfoque cognitivo y el generativo, los trabajos realizados desde la Teoría de la Relevancia y asunciones generativas (como la relativa a los rasgos interpretables de tiempo y aspecto) por Ahern, Amenós Pons y Guijarro Fuentes (2014, 2016, 2018) y Amenós Pons, Ahern y Escandell Vidal (2018), demuestran que el código solo determina parcialmente la interpretación. Como señalan estos autores, esto tiene una consecuencia ineludible para el currículo: no todos los usos de una misma forma pueden explicarse en un mismo nivel. Dominar el uso de un imperfecto o de un modo subjuntivo en un entorno contextual no implica su dominio en otro tipo de entornos.

5. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO, PROCESABILIDAD E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA

Partiendo de las dos siguientes observaciones, recogidas, entre otros, por Ellis y Shintani (2014), y VanPatten y Williams (2015) (a saber, 1) una gran parte de la adquisición sucede de manera incidental, no planificada; y 2) hay límites en los efectos de la instrucción de la L2), no podemos dejar de preguntarnos por dos cuestiones decisivas: a) en qué medida puede la enseñanza intervenir, a través de la instrucción, para facilitar el desarrollo de la competencia lingüística del aprendiz, esto es, del conocimiento lingüístico/representación mental de su interlengua; y b) qué tipo de conocimiento y de procesos permiten que la intervención en el aula sea operativa. No podemos contestar a ninguna de estas preguntas de forma irrefutable y no disponemos todavía de suficientes estudios longitudinales que examinen los efectos de la instrucción, pero la investigación en curso arroja evidencia de efectos positivos respecto a algunos fenómenos gramaticales, según los mencionados autores.

El debate sobre los tipos de conocimiento lingüístico se vio reforzado en los ochenta con las hipótesis de Krashen (1981), y sigue suscitando un enorme interés en la actualidad. Nos referiremos aquí solo al papel protagonista de Krashen y a la enorme repercusión que sus propuestas han tenido entre profesores. Basándose en la dicotomía entre lo consciente y lo inconsciente, este autor defiende que los procesos de adquisición y aprendizaje son de distinta naturaleza: el conocimiento adquirido solo se da de modo natural, sin enseñanza explícita, de forma inconsciente y automática, frente al conocimiento aprendido, que se produce de forma

consciente a través de la enseñanza en entornos educativos. Según Krashen, no existe ningún tipo de *continuum* o solapamiento entre uno y otro, esto es, no existe una posible interfaz, de ahí que esta teoría se conozca con el nombre de «hipótesis de la interfaz» (aunque él presenta esta distinción como punto de partida de su «hipótesis del monitor» en cuanto que lo aprendido sirve para monitorizar, es decir, guiar y corregir la producción del aprendiz). Su teoría se materializó en el *Método natural* (que puede ser parafraseado así: el adulto aprende como el niño, de modo natural, sin que le enseñen explícitamente reglas gramaticales) y dio paso a los vaivenes pendulares sobre la conveniencia de enseñar o no gramática en el aula.

El empleo de la distinción entre adquisición y aprendizaje se mantiene de diversas maneras entre los generativistas (Rothman y VanPatten, 2013). Se admite que lo que concierne al conocimiento enciclopédico en una parte del léxico puede ser aprendido explícitamente y procesado por mecanismos cognitivos como la atención y la memoria. (Brucart, 1996; White, 2015). Pero lo que atañe al proceso y al resultado de la adquisición es implícito. Consecuentemente, hay posturas que ven imposible la enseñanza, pero cada vez cobra más fuerza la investigación generativista sobre los casos en que sí es posible intervenir explícitamente y conseguir efectos para la adquisición (Slabakova, 2013; White, 2015).

Para la GC la necesidad de facilitar el procesamiento de lo gramatical en la L2 siempre ha resultado incuestionable y se ha defendido su idoneidad y posición aventajada (frente a los modelos formales) para hacerlo (Castañeda Castro, 2014, 2019; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda Castro, 2019).

En la investigación pedagógica encontramos posiciones «cautas» a falta de más resultados de investigación empírica, entre ellas la de Ellis y Shintani (2014), pero partidarias de la intervención didáctica a través de técnicas que lleven la atención del aprendiz hacia el aspecto que se desea trabajar o que despierten su atención o su conciencia metalingüística de modo que pueda comprender el *input*, usarlo e interiorizarlo/automatizarlo.

En relación con la cognición general, tanto la teoría generativa como la cognitiva coinciden en que sus sistemas están constreñidos por mecanismos como la atención, la memoria, y el modo en que se produce el procesamiento.

Desde finales de los ochenta, las hipótesis psicolingüísticas de *procesabilidad* (*aprendibilidad* y *enseñabilidad*) de Pienemann se centran en la cuestión del desarrollo de la L2 a través de estadios o etapas, tanto para los factores universales, como para la variación individual. La asunción básica es que el desarrollo lingüístico está constreñido por la capacidad de procesamiento. Se analiza el procesamiento

del lenguaje en tiempo real y se establece una jerarquía universal de procesabilidad (Pienemann, 1998). Esto ha sido de gran trascendencia para la investigación, la docencia, y el currículo, respecto al establecimiento de etapas y grados de dificultad de los contenidos. Según estas hipótesis, la enseñanza solo será eficaz, sobre todo por lo que respecta a determinadas estructuras o fenómenos lingüísticos, si la interlengua del aprendiz está en el momento de desarrollo adecuado para poder seguir avanzando hasta el siguiente estadio. Por ello, la intervención en el aula deberá contar con que el tipo y el tiempo de instrucción serán distintos para cada uno de ellos. Por ejemplo, existe evidencia que permite predecir que los aprendices, condicionados por sus recursos cognitivos, no procesarán fenómenos de subordinación hasta que no dominen fenómenos de estructura más sencilla, con información morfosintáctica a una distancia más corta, o que tardarán en resolver y dominar problemas de interpretación en la interfaz de lo lingüístico con lo no lingüístico, como es el caso de la sintaxis-discurso/pragmática.

Respecto a la forma de plantear la intervención en el aula, podemos destacar dos tipos que facilitan la imprescindible expresión e interpretación del significado:

1. La intervención indirecta, con actividades centradas en la interacción y la producción, como en el enfoque por tareas.
2. La intervención directa, con actividades centradas en el *input*, es decir, en dirigir la atención del aprendiz hacia aquella información que resulte determinante para facilitar el procesamiento.

Este modelo, llamado de «Procesamiento del input» propuesto por VanPatten (1996) puede ser considerado interparadigmático, y es asumido tanto por cognitivistas (véase las aplicaciones al ELE/L2 en Herrera y Sans Baulenas, 2018) como por generativistas¹⁴, como por ejemplo Slabakova (2013). Lo fundamental para esta teoría, en línea con Long (1991), es que busca dirigir la atención del aprendiz hacia la *forma* para que pueda trabajar con ella y procesarla, incidiendo en los procesos que afectan al sistema lingüístico en desarrollo.

En resumen, para ello es fundamental que la instrucción: a) se centre en el significado, b) promueva que los aprendices trabajen/procesen el *input*. VanPatten da cuenta en sus principios de las condiciones bajo las que los aprendices establecen las conexiones adecuadas entre forma y significado, así como las etapas

14. De hecho, Van Patten se adscribe al modelo generativista. Véase Rothman y VanPatten 2013.

y las estrategias psicolingüísticas universales que siguen para la comprensión. En pocas palabras, el aprendiz siempre privilegia el contenido frente a la forma, procesa antes el significado con contenido léxico que el significado más abstracto, esto es, morfosintáctico o gramatical, y solo procesa los aspectos formales cuando ha asimilado los de contenido con poco esfuerzo.

Resultará clave que el profesor conozca estos principios para poder entender las dificultades de los aprendices y sus errores, y así facilitarles, a través de las muestras adecuadas, el aprendizaje de lo gramatical. Por ejemplo, como propone este modelo, si el aprendiz necesita interiorizar la morfología de pasado y recibe muestras con adverbios en pasado, como puede ser el caso de *ayer*, procesará antes y más fácilmente su contenido léxico de pasado y no atenderá a la morfología funcional de este pasado. Si intervenimos y eliminamos el adverbio *ayer* y dejamos la forma verbal, el aprendiz se verá obligado a centrar su atención en ella. Mediante la atención, la conciencia, y el tratamiento del *input*, se puede llevar lo no consciente a lo consciente y lograr la interiorización de la forma con la práctica.

6. ALGUNAS CONCLUSIONES

El conocimiento de los fundamentos de los modelos teóricos puede resultar altamente operativo para la toma de decisiones didácticas. Un modelo puede aportar una explicación que resulte complementaria a la de otro modelo, o que pueda ser más apropiada y eficaz para comprender o trabajar con un aspecto determinado. Como hemos visto, dos modelos diferentes pueden ser compatibles en algunos aspectos y complementarios en otros.

La investigación básica, bien comunicada y difundida, puede permitir una mayor profundización en la comprensión de los fenómenos de adquisición y por ello, debe ser trasladada a la comunidad de profesores, mentores, y otros profesionales que trabajan con el ELE/L2 (editores, asesores pedagógicos, certificadores, etc.). La teoría, junto con la investigación aplicada validable empíricamente, se podrá traducir en una mejora cuantitativa y cualitativa en el desarrollo de materiales y en las propuestas de intervención en el contexto educativo del aula.

El reto está en conseguir en un futuro cercano una mayor aproximación entre profesores e investigadores. Y aun cuando la tarea no sea fácil, una aspiración deseable para el futuro (aunque por ahora parezca difícil a corto plazo) sería llegar, como proponen Ellis y Shintani (2014), a una *simbiosis* entre el *discurso pedagógico* (el discurso práctico del profesor) y el *discurso teórico*, a pesar de la dificultad que supone que estos se originen en áreas de investigación epistemológicamente distintas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahern, A., Amenós Pons, J. y Guijarro Fuentes, P. (2014): «Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: la alternancia modal en las estructuras condicionales», en González Cobas, J. y otros (eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE? [Recurso electrónico]. Reflexiones en torno a la teoría y la práctica*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 17-56.
- Alonso Raya, R. y otros (2015): *Gramática básica del estudiante de español: A1-B1*. Barcelona, Difusión, 2^a ed.
- Amenós Pons, J., Ahern, A. y Escandell Vidal, M. V. (2018): «Del significado a la interpretación: gramática y pragmática», en Herrera, F. y Sans Baulenas, N. (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*. Barcelona, Difusión, pp. 95-105.
- Baralo, M. (2003): «Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE», *Interlingüística*, 14, pp. 31-44.
- Baralo, M. (2009): «Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula», *Monográficos MarcoELE. Revista de Didáctica del Español como lengua Extranjera* 9, pp. 7-18.
- Brucart, J. M. (1996): «Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera», en Celis, A. y Heredia, J.R (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, pp. 17-44.
- Brucart, J. M. (2018): «Gramática y significado en ELE», en Herrera, F. y Sans Baulenas, N. (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*. Barcelona, Difusión, pp. 17-25.
- Castañeda Castro, A. (2004): «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática de español/LE», en *redELE. Revista Electrónica de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* 0.
- Castañeda Castro, A. (2019): «Lingüística Cognitiva», en Muñoz Basols, J., Gironzatti, E. y Lacorte, M. (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York y Londres, Routledge, pp. 261-278.
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. Nueva York, Pantheon.
- Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Ellis, R. 2006: «Current issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective», *TESOL Quarterly* 40, 1, pp. 83-107.
- Ellis, R. y Shintani, N. (2014): *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Londres y Nueva York, Routledge.
- Geslin, K. L. (ed.), (2014): *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Malden, MA, Wiley Blackwell.
- Guijarro-Fuentes, P., Juan-Garau, M. y Larrañaga, P. (eds.) (2016): *Acquisition of Romance Languages*. Berlín, De Gruyter Mouton.
- Herrera, F. y Sans Baulenas, N. (eds.), (2018): *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*. Barcelona, Difusión.

- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (eds.) (2019): *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres y Nueva York, Routledge.
- Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and learning*. Oxford, Pergamon.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites*. Standford, Standford University Press.
- Liceras, J. M. (2014): «Teaching Spanish as a non-primary language in the twenty-first century: insights from linguistic theory, psycholinguistic theory, and empirical research on language acquisition», *Journal of Spanish Language Teaching* 1, pp. 86-100.
- Loewen, S. y Sato, M. (eds.) (2017): *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. Londres, Taylor & Francis.
- Long, M. H. (1991): «Focus on form: a design feature in language teaching methodology». En Bots, K.D., Kramsh, C. y Ginsberg, R. (eds.), *Foreign language-Research in crosscultural perspective*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 39-52.
- Long, M. H. (2007): *Problems in Second Language Acquisition*. Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associated.
- Marsden, H. y Slabackova, R. (2019): «Grammatical meaning and the second language classroom: introduction». *Language Teaching Research* 23 (2), pp. 147-157.
- Mendivil Giró, J.L. (2003): *Gramática Natural. La Gramática Generativa y la Tercera Cultura*. Madrid, Antonio Machado Libros.
- Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (eds.) (2019): *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York y Londres, Routledge.
- Pienemann, M. (1998): *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam, John Benjamins.
- Rothman, J. y VanPatten, B. (2013): «On multiplicity and mutual exclusivity. The case for different SLA theories», en García Mayo, M.P., Gutiérrez Mangado, M. J. y Martínez Adrián, M. (eds.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins, pp. 243-256.
- Rothman, J. y Slabakova, R. (2018): «State of the scholarship. The generative approach to SLA and its place in modern second languages studies», *Studies in Second Language Acquisition* 40, pp. 417-442.
- Salaberry, R. y Lafford, B.A. (eds.) (2006): *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis*. Washington, Georgetown University Press.
- Slabakova, R. (2008): *Meaning in the Second Language*. Berlín, De Gruyter Mouton.
- VanPatten, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Noorwood, Nueva Jersey, Ablex.
- VanPatten, B. y Benati, A.G. (2015): *Key terms in Second Language Acquisition*. Londres, Bloomsbury Publishing Company.
- VanPatten, B. y Williams, J. (eds.) (2015): *Theories in Second Language acquisition. An introduction*. Nueva York y Londres, Routledge, 2ª ed.
- White, L. (2015): «Linguistic theory, Universal Grammar and Second Language Acquisition», en VanPatten, B. y Williams, J. (eds.), *Theories in Second Language acquisition. An introduction*. Nueva York y Londres, Routledge, pp. 34-53.

