

El Papel de la Gramática en la Enseñanza-Aprendizaje Inicial de la Lengua Extranjera

YVETTE COYLE

Facultad de Educación, Universidad de Murcia

Recibido: 16 septiembre 2004 / Versión aceptada: 24 septiembre 2004

RESUMEN: Este artículo examina el papel de la gramática en el aprendizaje inicial de la lengua extranjera. Sugerimos que a pesar de la creencia generalizada de que los niños tienen facilidad para la adquisición de una segunda lengua, el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar será un proceso muy lento, si no se dirige la atención de los niños, de manera selectiva, a los elementos formales del sistema lingüístico. Se analiza esta idea a partir del modelo de adquisición de una segunda lengua en el marco formal de aula de R. Ellis, y se presenta una taxonomía de técnicas, implícitas y explícitas, extraídas de recientes investigaciones en el área, para la didáctica de los rasgos formales de la L2/LE. Finalmente, se describe la contribución del habla formulaica al desarrollo de la competencia lingüística.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua extranjera; gramática; marco formal de aula.

ABSTRACT: This article examines the role of grammar teaching in early foreign language learning. It is argued that in spite of the pervasive belief in children's natural capacity for acquiring a second language, progress in the foreign language classroom will be slow if young learners' attention is not selectively directed to formal elements of the linguistic system. A rationale is provided using R. Ellis's model of L2 learning in an instructional setting and a taxonomy of implicit and explicit techniques for focusing on language form, drawn from the research literature, is presented. Finally the contribution of formulaic speech to the development of children's linguistic competence is considered.

Key words: early foreign language learning; grammar; classroom learning.

1. INTRODUCCIÓN

En la última década hemos sido testigos de la introducción temprana de una lengua extranjera (LE) en el currículo escolar de la mayoría de los países europeos y en España en concreto, la implantación del inglés en el segundo ciclo de la enseñanza obligatoria se remonta al año 1991.¹ Posteriormente, se ha rebajado la edad de comienzo desde los 8 a los 6 años, lo que corresponde con el primer ciclo de primaria y, al mismo tiempo, se ha introducido la lengua extranjera con carácter experimental en el segundo ciclo de la Educación Infantil con

¹ Real Decreto de Enseñanzas Mínimas correspondientes a Primaria. (BOE 26/6/1991).

niños de 4/5 años.² Dentro de este amplio espectro de edades, el presente trabajo se dirige especialmente al alumnado de los últimos cursos de primaria.

La explosión de interés en la enseñanza temprana de idiomas se debe, entre otras cosas, a la creencia bastante extendida de que los niños tienen más facilidad para el aprendizaje de segundas lenguas (L2) que los adolescentes o que los adultos. Esta noción, que algunos críticos han denominado la “sabiduría popular” o “folk linguistics” (Rixon, 1992:75), viene avalada por algunos estudios realizados en los años 60 y 70 que sugirieron que los primeros años de la infancia constituyen un período óptimo para el aprendizaje de lenguas: la Hipótesis del Período Crítico (HPC) (Penfield y Roberts, 1959; Neufeld, 1978; Lenneberg, 1967). Desde esta posición se considera que los niños pequeños aprenden una segunda lengua con más éxito y con menos esfuerzo que los mayores, llegando a adquirir mejor pronunciación y a hacer un uso más “nativo” de la gramática y vocabulario de la L2, debido precisamente a una mayor plasticidad cerebral antes de la pubertad, y acompañado por una necesidad comunicativa más elevada, lo que les lleva a ser menos inhibidos a la hora de expresarse en la nueva lengua.

Más recientemente, sin embargo, algunos investigadores han querido abrir el debate sobre el factor edad, revisando la evidencia contradictoria que rodea la noción de una HPC, y contrastando los resultados de los múltiples estudios que señalan las supuestas ventajas de un comienzo temprano o de un comienzo tardío en el aprendizaje de idiomas (Marinova Todd, Bradford Marshall y Snow, 2000; 2001; Hyltenstam y Abrahamsson, 2001; Nikolov, 2000). Aunque sigue existiendo bastante desacuerdo sobre la posibilidad o no de adquirir una competencia nativa en una L2 después de la adolescencia, lo que sí hacen estos autores es avisarnos sobre los riesgos de confiar plenamente en la premisa “cuanto más pequeño, mejor” como garantía de un éxito asegurado en el aprendizaje lingüístico. Las recomendaciones dirigidas por los investigadores a las autoridades administrativas, a los padres y a los profesores, reivindican la necesidad de ser cautelosos y realistas en cuanto a las expectativas que establezcan para los niños que están aprendiendo una segunda lengua. Según McLaughlin (1992), aunque muchos niños pueden llegar a desarrollar un alto grado de competencia en una L2, el proceso de aprendizaje suele ser lento y no tan fácil como se podría pensar. Es más, todos coinciden en señalar que la clave del éxito de los más pequeños dependerá no tanto de su edad en sí, sino de otros factores sociales, psicológicos y pedagógicos, de entre los cuales se ha destacado el tiempo y la intensidad de exposición a la L2 (Curtain, 2000), la competencia lingüística del profesor (Marinova Todd *et al.*, 2000), la actividad didáctica dentro del aula (Rixon, 2000) y la importancia de la continuidad en niveles superiores educativos de un alto grado de calidad en la enseñanza de la L2 (Singleton, 1989).

Estas condiciones son aún más cruciales en el contexto escolar europeo y español donde se trata de una cuestión bien distinta: el aprendizaje de una lengua extranjera dentro de un marco curricular y en el contexto formal de aula. En una situación de aprendizaje de una *lengua extranjera*, como es el caso de inglés o francés en España, la LE no se utiliza con fines sociales o educativos dentro de la sociedad, sino que forma parte del curriculum escolar, por lo que el contacto con el idioma fuera del marco de aula es escaso. Al contrario, en un contexto de aprendizaje de una *segunda lengua*, el uso de la L2 no está restringido a la clase

² Orden de 6 de julio de 1999 (BOE 20/7/1999).

de idioma, ya que suele ser la lengua oficial del país (p ej. inglés en los Estados Unidos), o una de las lenguas oficiales de una determinada comunidad autónoma (p ej. catalán o euskera). En este sentido los usos de la L2 se amplían, siendo a veces el medio de instrucción para otras áreas curriculares, para los medios de comunicación o para la comunicación diaria entre sus hablantes (Vez, 1996:19). Por esta razón, los posibles beneficios de un comienzo temprano en el aprendizaje de una LE en el sistema educativo español no son en absoluto comparables con los programas de inmersión lingüística de Canadá o los programas bilingües de inglés/español en los Estados Unidos, o de euskera y catalán en el País Vasco y Cataluña, donde el uso de la segunda lengua no se limita al ámbito escolar. Por obvias diferencias relacionadas con la intensidad y cantidad de exposición a la lengua, es imposible comparar una exposición prolongada a la segunda lengua a lo largo de muchos años y en un contexto natural de adquisición, donde los niños necesitan la L2 para enfrentarse a los retos y situaciones de la vida diaria, con las dos o tres horas semanales de instrucción formal que reciben los aprendices de una LE en la escuela (Nikolov, 2000). Y si investigaciones llevadas a cabo en el contexto canadiense han señalado las dificultades que tienen los niños para utilizar la L2 correctamente, debido al mayor énfasis prestado en sus clases a la enseñanza de contenidos que a la lengua en sí (Harley y Swain, 1984; Lightbown y Spada, 1994), podríamos pensar que una aproximación comunicativa a la didáctica de la LE, aunque absolutamente necesaria, no garantiza el desarrollo por parte del alumnado de las distintas competencias comunicativas por igual.

2. EL PAPEL DE LA ATENCIÓN DE EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LENGUA EXTRANJERA

Aceptar esta idea no implica en absoluto negar el hecho de que los niños pequeños parecen tener una capacidad casi intuitiva para adquirir algunas propiedades del sistema de reglas que subyace al uso comunicativo de la L2. No cabe duda, por ejemplo, de que los niños son capaces de asimilar muy bien el sistema fonológico de una nueva lengua, además de reproducir largas frases, sin saber analizar de manera consciente la forma lingüística de sus producciones, aunque sí saben los significados que están transmitiendo. Según McLaughlin, (1990) ello es debido al hecho de que durante la realización de tareas comunicativas centradas en el uso de la LE, la atención selectiva del niño se dirige a la actividad en sí (participar en un juego, cantar una canción) mientras su atención periférica trabaja simultáneamente, facilitando la detección de las propiedades formales de la LE.

Sin embargo, aunque sabemos que un comienzo temprano en el aprendizaje de una LE permite aprovechar este tipo de conocimiento intuitivo, existe un reconocimiento cada vez más extendido en el campo de la enseñanza precoz de la LE de que sin algún tipo de atención puntual a los elementos formales de la lengua, el progreso del niño va a ser excesivamente lento (Cameron, 2001; Hurrell, 1999; Johnstone, 1999; Low *et al.*, 1995). Al mismo tiempo, parece que hay un acuerdo tácito de que dicha atención a la forma de la LE debe esperar hasta que el niño alcance un mayor grado de madurez cognitiva. En este sentido, sabemos de los estudios psicológicos sobre la metacognición en niños (Miller en Schmidt, 1990) que mientras que la atención selectiva del aprendiz tiende a mejorar con la edad, la facilidad que tienen los niños para el aprendizaje “indirecto” disminuye a partir de los 13 años.

De manera similar, Cameron (2001:106) ha sugerido que al principio del proceso de aprendizaje de la LE, la atención del niño se centra principalmente en la comprensión del nuevo código y en la búsqueda de las palabras necesarias para la comunicación de sencillos mensajes, pero una vez que el niño ha adquirido un repertorio de vocabulario y expresiones básicas, dispone de más capacidad de atención para fijarse en los aspectos formales de la LE. Esta autora sugiere que, más que dedicarse a una enseñanza explícita de las reglas gramaticales, los profesores deberían aprovechar el instinto natural que tienen todos los niños de buscar patrones en el mundo que les rodea, y redirigirlo hacia la LE.

De hecho, algunos estudios sobre la adquisición temprana de francés (Harley, 1989;1998) o japonés (Rounds y Kanagy, 1998), han demostrado que cuando los niños empiezan a descodificar una nueva lengua, se apoyan en distintas pistas lingüísticas (vocabulario conocido, las palabras contenidas) para interpretar el significado del discurso. Al mismo tiempo, y por analogía, aplican su conocimiento de las reglas morfosintácticas de su lengua materna (orden canónico, formación de palabras, etc.) al sistema lingüístico de la L2 y, al hacerlo, corren el riesgo de no detectar las pistas propias de la nueva lengua. Para estos autores, este argumento podría explicar la falta de precisión en la producción lingüística que caracteriza el discurso de los alumnos que aprenden una L2 por inmersión. Cameron (2001:110) propone, por lo tanto, que es importante ayudar a los niños a fijarse en los rasgos específicos de la LE, sobre todo los que no sobresalen o los que difieren de la lengua materna del alumno.

3. UN MODELO DE APRENDIZAJE DE LA L2/LE EN EL MARCO FORMAL DE AULA

Esta idea viene a apoyar el modelo de aprendizaje de la L2 en el marco formal de aula avanzado por Rod Ellis (1997), el cual identifica la importancia de los procesos de *detección*, *comparación* e *integración* para el aprendizaje lingüístico (ver Figura). Según este autor, para adquirir nuevo conocimiento el alumno debe:

- **DETECTAR** nuevos rasgos lingüísticos en el input (“noticing”)
- **COMPARAR** los rasgos detectados con su conocimiento lingüístico actual o con su producción verbal y/o escrita (comparación cognitiva)
- **INTEGRAR** dichos rasgos en el sistema de interlengua por medio de la formulación de hipótesis nuevas (reestructuración).

En cuanto al proceso de detección, es ampliamente aceptado que la adquisición no puede ocurrir si el aprendiz no *percibe* determinadas formas lingüísticas y léxico en la nueva lengua (Schmidt, 1990). Según este autor, varios factores contribuyen a que el aprendiz se fije en los rasgos del input:

- i) el establecimiento de expectativas por parte del profesor, directamente o por medio de la activación del conocimiento previo del aprendiz,
- ii) la frecuencia de los modelos lingüísticos en el input por medio de la enseñanza centrada en una forma lingüística o del input modulado del profesor (“input flooding”; repeticiones, entonación, etc.),

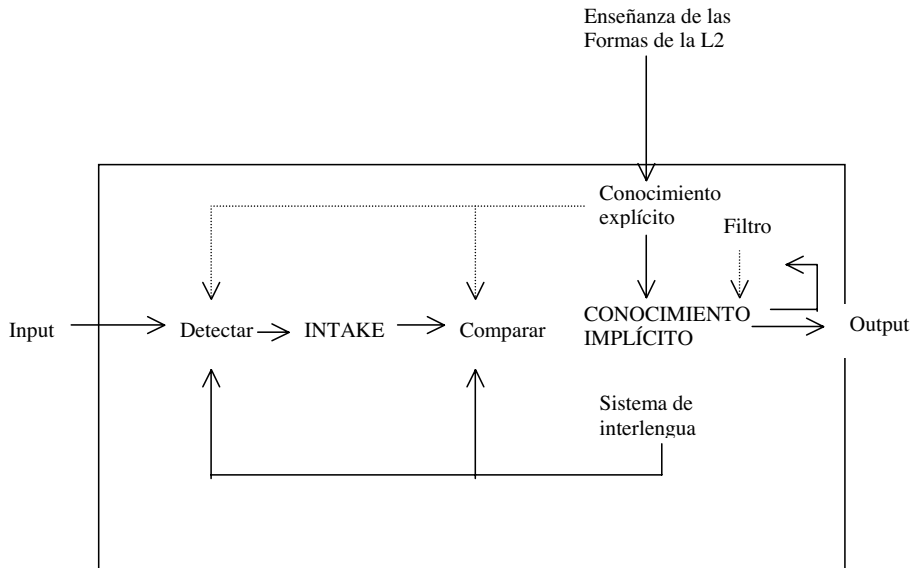
- iii) el modo en que se haga destacar determinados rasgos del input sobre otros (“input enhancement” (uso de visuales, gestos, etc.),
- iv) las demandas de la tarea que requiere atención a ciertos rasgos que el alumno podría obviar,
- v) los ajustes conversacionales del profesor u otro alumno durante la negociación del significado.

La presencia de uno o más de estos factores hará más probable que el aprendiz detecte ciertos aspectos en el input que se convertirá en “intake” al pasar a la memoria a corto plazo.

Para Ellis, las nuevas formas y modelos lingüísticos detectados por el aprendiz en el input pasarán a formar parte de su sistema de interlengua (el sistema de reglas desarrollado por el aprendiz en un determinado momento de su proceso de aprendizaje), siempre y cuando el alumno se dé cuenta de la forma en que difieren de la representación mental actual que tiene. En este sentido, y siguiendo a Swain (1985; 1995), Ellis sugiere que la interacción puede facilitar la adquisición de la L2 cuando el aprendiz realiza una comparación mental entre su propia producción (output) y la de su interlocutor. Finalmente, los aprendices utilizan la información que tienen disponible como resultado de los procesos de detección y comparación para modificar su interlengua. Esta reestructuración de la interlengua dependerá, como indican los estudios sobre las secuencias predecibles de adquisición (Pienemann, 1989; Zobl, 1985, etc.), del estadio en un momento dado del conocimiento de la L2 que posee el aprendiz, y de las limitaciones evolutivas a las que está sujeto. En este caso, el conocimiento implícito que tiene el aprendiz funcionará como un filtro, dejando pasar el nuevo conocimiento explícito de la L2 sólo cuando su interlengua esté preparada para asimilarlo. Cuando el proceso de Integración no implica una reestructuración del sistema, como es el caso de la adquisición de vocabulario o de fórmulas lingüísticas, que se añaden al conocimiento, el proceso será más fácil. Es la diferencia entre el aprendizaje de ítems (“item learning”) y el aprendizaje del sistema (“system learning”) (Ellis, 1999).

A diferencia de Krashen, cuya separación entre adquisición (conocimiento implícito) y aprendizaje (conocimiento explícito) ha sido ampliamente documentada, Ellis apuesta por una relación “débil” entre los dos tipos de conocimiento, sugiriendo que la enseñanza de los aspectos formales de la L2 puede contribuir a la adquisición de la lengua. Para Ellis, el conocimiento explícito de la L2 favorece de forma importante el desarrollo del conocimiento implícito. En primer lugar, el conocimiento explícito de la L2 ayudará al alumno a fijarse en rasgos del input que podría obviar cuando sólo procesa el significado (p. ej. La “s” de la tercera persona). En segundo lugar, ayudará también al alumno a comparar el input que recibe con su propio output, haciéndole más sensible a los rasgos de la gramática de la L2. En tercer lugar, el conocimiento explícito puede tener un efecto retardado si el alumno guarda o almacena la información hasta que su interlengua la pueda asimilar, lo que Lightbown (1998) ha denominado “auto input”.

Un modelo de aprendizaje de la L2/LE en el marco formal de aula



Finalmente, el conocimiento explícito se puede convertir directamente en conocimiento implícito si la estructura en cuestión no está sujeta a limitaciones evolutivas. En opinión de Ellis, la cual compartimos, el conocimiento explícito de la L2 no puede sustituir el conocimiento implícito pero, funcionando conjuntamente con el input comunicativo, puede tener más beneficios para la adquisición de la L2 que cualquiera de los dos por separado.

No cabe duda de que este modelo ofrece una descripción interesante de los procesos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua. Si lo aplicamos a nuestro contexto de enseñanza/aprendizaje, podemos afirmar que el aprendizaje de inglés a partir de los seis años se caracterizará por ser de tipo implícito. En aulas donde el profesor utiliza el inglés para realizar actividades centradas en la comunicación, los niños aprenderán de forma «incidental», es decir, mientras se esfuerzan por comprender los significados en inglés, su atención periférica detectará aquel vocabulario, modelos lingüísticos, fórmulas lingüísticas relacionadas con la gestión de aula etc. que son frecuentes o que sobresalen de alguna manera en el input al que están expuestos. Inicialmente, el niño comparará el inglés con su lengua materna, lo que le ayudará a formular sus primeras hipótesis sobre la nueva lengua pero, conforme adquiera más conocimiento del inglés e incluso empiece a utilizarlo para hablar y escribir, empezará a realizar comparaciones de forma intralingüística, lo que le llevará a formular y comprobar hipótesis cada vez más complejas.

De este modelo se desprende también que el conocimiento explícito de la LE será importante para el niño en algún momento de su aprendizaje de inglés. Lo que tendremos que determinar es cuándo y cómo. Obviamente, no puede ni debe ser al inicio del proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que con sólo cuatro o cinco años los niños tienen que desarrollar

su comprensión de los mensajes en la LE e iniciarse en la producción. Es más, en estas edades tan pequeñas no sienten la necesidad de analizar y procesar conscientemente los aspectos gramaticales de la LE. Pero a lo largo de los tres ciclos de la educación primaria llegará el momento en el que un conocimiento de algunos aspectos formales del sistema lingüístico va a favorecer, en la manera que hemos descrito arriba, el aprendizaje de la lengua extranjera. La decisión de cuándo comenzar a orientar al alumnado hacia el sistema gramatical de la LE dependerá de cada profesor y de los alumnos con quienes trabaja, pero a la vista de los estudios realizados con niños de entre 7 y 13 años (Harley, 1989, 1998; Rounds y Kanagy, 1998; Spada y Lightbown, 1999, etc.), consideramos que los últimos cursos de primaria, con 8 ó 9 años de edad y después de al menos cuatro años de contacto con la LE, los niños estarán más preparados para comprender mejor la relación entre las formas de la LE y sus significados.

Esta misma idea cobra fuerza a la luz de los recientes estudios en la literatura sobre la ASL que apuestan por un énfasis en los aspectos formales de la L2 dentro del marco más amplio de las tareas comunicativas, es decir, que la enseñanza de los rasgos morfosintácticos de la L2 debe ir intrínsecamente ligada al contexto de la interacción significativa. Esto es lo que Long (1991) ha denominado el Enfoque en la Forma (FonF), una aproximación muy diferente a una tradicional enseñanza descontextualizada de las estructuras gramaticales de la L2 y su posterior práctica mecánica en ejercicios poco significativos, lo que el mismo autor llama el Enfoque en las FormaS (Focus on FormS).

4. APROXIMACIONES DIDÁCTICAS A LOS ELEMENTOS FORMALES DE LA L2/LE

Está claro que el enfoque didáctico elegido para la enseñanza de los aspectos formales de la lengua dependerá de una serie de factores que incluyen la edad y competencia de los aprendices, el contexto de aprendizaje y el proceso cognitivo que hay que promover (detección de formas en el input, la formulación de hipótesis, la comparación cognitiva, la reestructuración del sistema). En primer lugar, el profesor tendrá que decidir si prefiere planificar su intervención de antemano o si prefiere esperar hasta que surja la necesidad de responder a problemas de precisión en el uso de la L2 por parte de los alumnos. En muchas aulas, sobre todo con adultos, la primera opción es quizá la más común, ya que permite la identificación previa de un problema lingüístico y la preparación de un tratamiento específico para trabajarlo de forma intensiva. Sin embargo, la segunda opción parece corresponder en mayor grado con los presupuestos de un enfoque comunicativo y con la edad del alumnado de primaria, ya que permite integrar la atención a las formas lingüísticas con el uso significativo de la lengua. Pero para ello, el profesor necesita disponer de un repertorio de técnicas eficaces que le ayude a llamar la atención de los niños puntualmente sobre determinados rasgos de la LE o sobre errores en su uso de la nueva lengua, sin recurrir a ejercicios de tipo estructural o al uso de un metalenguaje demasiado complicado.

Especialmente interesante a este respecto es el trabajo de Doughty y Williams (1998), quienes han elaborado una taxonomía de tareas y técnicas para la enseñanza de los aspectos formales de la lengua, la cual sitúa cada una de ellas en un continuo que va desde más a menos implícito. Esta taxonomía, que reproducimos a continuación, nos ofrece un marco muy útil para explorar las posibilidades didácticas implicadas en la introducción de un enfoque

basado en la forma, algo que los docentes no siempre tienen muy claro, ya que como ha señalado Nassaji (2000), fácilmente llegan a confundir una mayor atención a la forma de la L2, con la enseñanza explícita de la gramática.

	Implícito ←————→ Explícito						
Exposición a una alta frecuencia de una forma lingüística (Input flood) (Spada y Lightbown, 1999, etc.)	x						
Uso obligatorio de una estructura para solucionar la tarea (Loschky y Bley Vroman, 1993)	x						
Hacer destacar la forma en el input (Input enhancement) (J.White, 1998; Harley, 1998)		x					
La negociación de la forma (Long, 1996; Lyster, 1998a 1998b, etc)		x					
Explicaciones puntuales durante tareas comunicativas (Ellis, Basturkmen y Loewen, 2001)		x					
Uso de reformulaciones dirigidas a una determinada estructura (Doughty y Varela, 1998; Mackey y Philp, 1998, etc.)			x				
Modificación de la producción (Output enhancement) (Takashima, 1995)			x				
Modificación del discurso durante tareas de resolución de problemas (Interaction enhancement)(Muranoi, 2000)				x			
Reconstrucción de textos (Swain y Lapkin, 1998, etc.)					x		
Tareas de resolución de problemas gramaticales (Fotos y Ellis, 1991, etc.)					x		
Procesamiento del input (VanPatten y Cadierno, 1993)						x	
Inducción a cometer errores (Garden Path) (Tomasello y Herron,1989)							x

Adaptado de Doughty y Williams (1998)

Teniendo en cuenta tanto la edad de nuestros alumnos (6/12 años), como el contexto de aprendizaje escolar español, que les brinda pocas oportunidades para tener un contacto directo con el inglés, nos parece que la mejor solución para dirigir su atención a los aspectos formales del sistema lingüístico podría ser el uso de distintas técnicas o combinaciones de técnicas en diferentes momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje. Inicialmente, el profesor de primaria puede optar por dirigir la atención del niño de manera implícita. Como han demostrado White (1998), Harley (1998) y Spada y Lightbown (1999) en sus investigaciones con niños de entre 7 y 13 años, las técnicas más implícitas de *destacar ciertos rasgos del input de forma tipográfica* o de *aumentar su frecuencia en el discurso de aula y en los materiales utilizados* (cuentos, juegos comunicativos), contribuyeron de manera importante a aumentar el grado de detección registrado por los aprendices de estructuras tales como los pronombres posesivos, el género de los nombres en francés L2 y las interrogaciones en inglés y, por lo tanto, sus posibilidades de convertir este input en “intake”.

Todavía dentro de las técnicas implícitas, cabe la posibilidad de incluir en la programación de aula determinadas tareas comunicativas, en las cuales *el uso de determinadas estructuras puede ser más o menos obligatorio*. Loschky y Bley Vroman (1993) han destacado tres grados de implicación de la forma lingüística en el discurso generado por una tarea: i) la presencia de la estructura sería natural pero no es necesaria (p ej. el uso del tiempo pasado para contar un cuento); ii) la presencia de la estructura haría más fácil la tarea (p ej. usar el comparativo y superlativo para decidir un concurso de belleza); iii) el uso de la estructura es obligatorio para solucionar la tarea (p ej. unir dibujos con su frase correspondiente: “Tú buscas al señor” vs “Te busca el señor”).

Conforme los niños adquieran más conocimiento del inglés, al mismo tiempo que van madurando cognitivamente, nos parece que podrían empezar a beneficiarse más de un enfoque que, sin ser demasiado explícito, les ayudara a percibir las diferencias entre la LE y su L1 o su interlengua. En este sentido, varias investigaciones realizadas en los últimos años han intentado describir las técnicas utilizadas por los profesores para la corrección del output de sus alumnos o lo que se ha denominado la “negociación de la forma” (Lyster y Ranta, 1997; Lyster 1998a, 1998b). Como indicamos anteriormente, la edad de los sujetos implicados en estas investigaciones hace que los resultados sean de especial interés para nosotros. En sus estudios en aulas de inmersión con niños de entre ocho y diez años, estos autores han señalado la importancia de técnicas como la *elicitación*, las *pistas de tipo metalingüístico*, las *peticiones de clarificación* y las *repeticiones con entonación ascendente* para conseguir que el alumno modifique su enunciado de forma correcta. Especialmente importante es el aviso que dan sobre el uso frecuente de las *reformulaciones* (“recasts”) por parte del profesor. A pesar de ser la técnica que predominaba en la mayoría de las aulas observadas, también resultó ser la más ambigua y la menos efectiva, puesto que los niños nunca sabían con seguridad si el motivo detrás de la reformulación de sus enunciados erróneos por parte del profesor era para responder al contenido semántico de su mensaje o a su forma. Por esta razón, no servían para hacer que los niños modificaran su producción y, por lo tanto, tampoco para que se cuestionaran sus hipótesis sobre la L2.

Otros investigadores han sugerido que las reformulaciones son más eficaces cuando *van dirigidas específicamente a una estructura lingüística en concreto*, como el tiempo verbal en pasado (Doughty y Varela, 1998) o las interrogaciones (Mackey y Philp, 1998). De manera similar, se ha demostrado que la técnica de “*output enhancement*” (Takashima, 1995 en

Muranoi, 2000), en el que el profesor “empuja” al aprendiz a modificar su producción hacia mayor precisión y comprensibilidad, puede contribuir a facilitar la reestructuración de su sistema lingüístico. De la misma manera, Swain y Lapkin (1998) han mostrado cómo dos adolescentes, aprendices de francés, eran capaces de construir conjuntamente nuevo conocimiento de la L2 tras la reflexión metalingüística durante la reconstrucción de un texto.

Aunque siempre es arriesgado extrapolar los resultados de investigaciones realizadas en otros contextos y con otros aprendices, creemos que en esta ocasión son lo suficientemente prácticos como para darnos algunas indicaciones de la manera en que podemos proceder con nuestros alumnos y en nuestro contexto educativo. Sin embargo, las técnicas más explícitas recogidas en la tabla, por ejemplo la *resolución de tareas gramaticales* (Fotos y Ellis, 1991), o la *corrección intensiva de determinadas estructuras durante una tarea comunicativa seguido por una explicación gramatical*, (“interaction enhancement”) (Muranoi, 2000), así como el uso de *textos escritos diseñados para el análisis de determinadas estructuras* (Van Patten y Cadierno, 1993) o la *inducción a analizar errores gramaticales* (Tomasello y Herron, 1989) parecen más idóneas para el alumnado de tercer ciclo y de secundaria quienes, evidentemente, tienen un mayor capacidad de análisis cognitivo.

5. EL HABLA FORMULAR EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Hasta ahora hemos preferido utilizar la expresión “atención a los aspectos formales de la lengua” antes que hablar de la “enseñanza de gramática”. Esto ha sido una decisión consciente y, al tomarla, hemos querido compartir la idea de que la gramática, hoy día, es más que un listado de reglas y excepciones y más que una serie de ejercicios de práctica lingüística. Consideramos que la gramática de la LE está estrechamente ligada al uso de la lengua y vinculada al vocabulario y a las fórmulas y patrones que memorizan los alumnos. De hecho, el habla formular (“formulaic speech”) es uno de los rasgos más característicos de la producción de los niños en las primeras etapas de la adquisición de una L2 (Wong Fillmore, 1979) y del aprendizaje de la LE en un contexto escolar (Myles, Hooper y Mitchell, 1998). Dichas fórmulas consisten en unidades globales de lengua aprendidas por imitación y utilizadas por los niños para la comunicación, aparentemente sin haber analizado sus componentes individuales, por ejemplo: “*Can I go to the toilet please?*”; “*What’s your name?*”. Se diferencian de los patrones que tienen huecos abiertos para insertar distintas palabras o expresiones, por ejemplo: “*Today is.....; That’s a.....*”.

En lo que respecta al aprendizaje de una L2/LE con niños, algunos estudios han aportado evidencia para sugerir que después de un tiempo determinado, los niños empiezan a descomponer las formulas que han aprendido en sus partes constituyentes y a utilizarlas por separado o en combinación con palabras nuevas en otro contexto (Wong Fillmore, 1979; Myles, Hooper y Mitchell, 1998). Al reutilizar las formulas de esta manera, sirven al niño para los procesos de comprobación y análisis de hipótesis y contribuyen, por lo tanto, a la construcción del sistema lingüístico de la L2/LE. Parece importante pues, que el profesor haga hincapié, sobre todo al principio del proceso de aprendizaje, en el uso por parte de los niños de unas expresiones formulars en la clase de inglés (p ej. “*How do you say in English?*”; “*Can you repeat that please?*”), las cuales les ayudarán a aprovechar su deseo natural de comunicarse y a aumentar su auto-confianza, sirviendo, al mismo tiempo, para promover el proceso de construcción de la LE.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos recogido evidencia, tanto teórica como empírica, que nos lleva a reflexionar sobre el papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de la LE. El modelo de Ellis (1997) nos ofrece una fundamentación sólida del funcionamiento de los mecanismos implicados en el aprendizaje de una L2/LE en el marco de aula, y viene a coincidir con las recientes investigaciones empíricas en el campo de la Adquisición de la Segunda Lengua que han señalado la necesidad de llamar la atención de los aprendices sobre los elementos formales del sistema lingüístico. De estos estudios son especialmente interesante para nosotros aquellos que se han llevado a cabo con niños, no sólo por sus resultados, los cuales describen los efectos positivos obtenidos tras llevar a los jóvenes a fijar su atención en determinados elementos de la nueva lengua, sino también porque nos sugieren toda una serie de técnicas didácticas que podemos probar en el aula, dentro de un contexto comunicativo, con el fin de impulsar el aprendizaje de la LE, incluso en niveles iniciales. Será un reto para futuras investigaciones en didáctica de la lengua extranjera explorar la enseñanza-aprendizaje de la gramática dentro de nuestro propio contexto escolar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtain, H. (2000). "Time as a factor in early start programmes", en Moon, J. y Nikolov, M. (eds.), *Research into Teaching English to Young Learners*. Pécs: University Press Pécs.
- Doughty, C y Varela, E. (1998). "Communicative focus on form", en C. Doughty y J. Williams, *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). "Item versus system learning: Explaining Free Variation", *Applied Linguistics*, 20/4: 460-480.
- Ellis, R., Basturkmen, H. y Loewen, S. (2001). "Preemptive Focus on form in the ESL classroom", *TESOL Quarterly* 35/3: 407-432.
- Fotos, S. y Ellis, R. (1991). "Communicating about grammar: A task-based approach", *TESOL Quarterly*, 25/4: 605-628.
- Harley, B. (1989). "Functional grammar in French immersion: A classroom experiment", *Applied Linguistics*, 10/3:331-359.
- Harley, B.(1998). "The role of focus on form tasks in promoting child L2 acquisition", en C. Doughty y J. Williams, *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B. y Swain, M. (1984). "The interlanguage of immersion students and its implication for second language teaching", en A. Davies, C. Criper y A.P.R. Howatt, *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hurrell, A. (1999). "The four language skills. The whole works!", en P. Driscoll y D. Frost (Eds.), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Routledge.
- Hyltenstam, K y Abrahamsson, N. (2001). "Age and L2 learning: the hazards of matching practical implications with theoretical facts", *TESOL Quarterly*, 35/1:151-170.

- Johnstone, R. (1999). "A research agenda for modern languages in the primary school", en P. Driscoll y D. Frost (eds.), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Routledge.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Lightbown, P. (1992). "Getting quality input in the second/foreign language classroom", in C. Kramsch and S. McConnell-Ginet (eds.), *Text and Context*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Lightbown, P.M. (1998). "The importance of timing in focus on form", en C. Doughty, C. y J. Williams. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P.M. y Spada, N. (1994). "An innovative program for primary ESL in Quebec", *TESOL Quarterly* 28/3: 563-579.
- Long, M.H. (1991). "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", en K. de Bot, D Coste, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M.H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en W.C.Ritchie y T.K.Bhatia (eds.), *Handbook of Language Acquisition Volume 2: Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Loschky, L.(1994). "Comprehensible input and second language acquisition: what is the relationship?", *Studies in Second LanguageAcquisition*, 16:303-323.
- Loschky, L, y Bley Vroman, R. (1993). "Grammar and task-based methodology", en G. Crookes y S. Gass. (eds.), *Tasks and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Low, L., Brown, S., Johnstone, R. y Pirrie, A. (1995). *Foreign Languages in Primary Schools: Evaluation of the Scottish Pilot Projects 1993-1995*. Stirling: Scottish Office of Education Department.
- Lyster, R. (1998a). "Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse". En *Studies in Second Language Acquisition*, 20/1:51-80.
- Lyster, R. (1998b). "Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms", en *Language Learning*, 48/2:183-218.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). "Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms", *Studies in Second Language Acquisition*, 19/1:37-66.
- Mackey, A. y Philp, J. (1998). "Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings", en *Modern Language Journal*, 82:338-356.
- Marinova Todd, S.H., Bradford Marshall, D. y Snow, C. (2000). "Three Misconceptions about Age and L2 Learning", in *TESOL Quarterly*, 34,1:9-34.
- Marinova Todd, S.H., Bradford Marshall, D. y Snow, C. (2001). "A response to Hyltenstam and Abrahamsson", in *TESOL Quarterly*, 35,1:171-176.
- McLaughlin, B. (1990). "Conscious" versus "unconscious" learning", in *TESOL Quarterly*, 24/4: 617-34.
- McLaughlin, B. (1992). "Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What every teacher needs to unlearn", www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncredsl/epr5.html.
- Muranoi, H. (2000). "Focus on form through interaction enhancement:integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms", in *Language Learning*, 50/4:617-673.
- Myles. F., Hooper, J., y Mitchell, R. (1998). "Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning", in *Language Learning*, 48/3:323-363.
- Nassaji, H. (2000). "Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom:Some pedagogical possibilities", in *Modern Language Journal*, 84/2:241-250.

- Neufeld, G. (1978). "A theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude", in *International Review of Applied Linguistics*, IX:115-123.
- Nikolov, M. (2000). "Issues in Research into Early Foreign Language Programmes", en J.Moon y M. Nikolov (eds.), *Research into Teaching English to Young Learners*. Pécs: University Press Pécs.
- Peinemann, J. (1989). "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses", in *Applied Linguistics*, 10:52-79.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum Press.
- Rixon, S. (1992). "Survey article: English and other languages for younger children: Practice and theory in a rapidly changing world", in *Language Teaching*, 25,2:73-93.
- Rixon, S. (2000). "Collecting eagle's eye data on the teaching of English to young learners", en J. Moon y M. Nikolov (eds.), *Research into Teaching English to Young Learners*. Pécs: University Press Pécs.
- Rounds, P.L. y Kanagy, R. (1998). "Acquiring linguistic cues to identify agent: Evidence from children learning Japanese as a second language", in *Studies in Second Language Acquisition*, 20:509-542.
- Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in language learning", in *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
- Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Spada, N. y Lightbown, P.M. (1999). "Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition", in *Modern Language Journal*, 83/1:1-22.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en S.M. Gass y C.P. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). "Three functions of the output in second language learning", en G.Cook y B. Seidlhofer (eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1998). "Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together", in *Modern Language Journal*, 82:320-335.
- Tomasello, M. y Herron, C. (1989). "Feedback for Language Transfer Errors. The Garden Path Technique", in *Studies in Second Language Acquisition*, 11/4:385-395.
- Van Patten, B. y Cadierno, T. (1993). "Explicit instruction and Input Processing", in *Studies in Second Language Acquisition*, 15:225-241.
- Vež Jeremías, J.M. (1996). "The Social context of EFL", en N. McLaren y D. Madrid. (eds.), *A Handbook for TEFL*. Alcoy. Marfil.
- White, J. (1998). "Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study", en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong Fillmore, L. (1979). "Individual differences in language ability and language behavior", en C. Fillmore, K.Templar y W.Wang (eds.), *Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Zobl, H. (1985). "Grammars in search of input and intake", en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.