

Procesamiento del input y actividades gramaticales

ROSARIO ALONSO
Universidad de Granada
ralonso@ugr.es

Rosario Alonso Raya es profesora titular del Área de Lingüística General del Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Granada. También es profesora de español/LE del Centro de Lengua Modernas de dicha universidad desde el año 1989. Es doctora en Filología Hispánica y en la actualidad pertenece al Grupo de Investigación *Pragmática y aprendizaje de Lenguas*. Ha impartido cursos, talleres y conferencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad Menéndez Pelayo y en diversos Institutos Cervantes. Es creadora de material didáctico y ha colaborado en diversas publicaciones especializadas en español como segunda lengua.

En este artículo nos planteamos la necesidad de hacer consciente al alumno de la significatividad de los instrumentos gramaticales mediante la práctica de actividades de input estructurado. Junto a una breve exposición de los principios del procesamiento del input, ofrecemos un ejemplo de actividad para la ejercitación de los artículos en español, que responde a las exigencias planteadas desde la teoría de la instrucción basada en el procesamiento del input. Reflexionamos, asimismo, sobre los ingredientes con los que debe contar una actividad para permitir descubrir al alumno la utilidad comunicativa del mecanismo gramatical que está manejando.

o. INTRODUCCIÓN

El punto de partida de las reflexiones que pretendemos exponer en este trabajo se sustenta en la consideración de que la adquisición de ciertas formas y estructuras lingüísticas se realiza mediante la aplicación de estrategias universales de procesamiento de la información. Como sabemos, la adquisición de la gramática es un fenómeno enormemente complejo en el que intervienen una gran cantidad de variables que van desde la impronta de la L1 hasta la influencia de la instrucción formal en el aula, pasando por la existencia de secuencias de adquisición impermeables a dicha instrucción. No obstante, creemos que empezamos a estar en condiciones de proponer sugerencias concretas para la instrucción gramatical sustentadas en la investigación empírica.

De hecho, si bien es cierto que la instrucción no altera el orden de adquisición que se da en la creación de la gramática de la L2, sí que acelera el ritmo de aprendizaje y mejora los niveles de corrección en las últimas etapas. Así, en los diez últimos años se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios que prueban la eficacia de las distintas propuestas pedagógicas basadas en el principio de **atención a la forma** o 'instrucción enfocada en la forma' (*Focus on*

Form)¹. Esta atención se ha materializado en distintas propuestas pedagógicas que tienen en común el hecho de ser un tipo de instrucción que induce al aprendiz a dirigir su atención hacia las formas como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido. En efecto, se trata de manipular exteriormente procesos atencionales internos con el fin de facilitar la adquisición. La instrucción basada en el procesamiento del input y en su manipulación, impulsada por VanPatten (1996; 2002; 2003), se sitúa en este marco metodológico. Concretamente, la **instrucción basada en el procesamiento** (*processing instruction*) pretende atraer, orientar y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del input que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real.

1. LA INSTRUCCIÓN BASADA EN EL PROCESAMIENTO DEL INPUT

Si estamos de acuerdo en que para hablar una lengua uno de los requisitos es poseer en nuestras mentes una suerte de sistema simbólico en el que hay unos elementos *-formas-*, que llevan a cabo unas determinadas *funciones* o representan determinados *significados*, el siguiente paso sería plantearnos cómo llega a implantarse dicho sistema en nuestras cabezas. La pregunta es muy ambiciosa y sólo vamos a responder a ella parcialmente, pero es absolutamente necesario hacerlo si queremos que el trabajo que llevamos a cabo con nuestros alumnos no entorpezca y ralentice los procesos que se ponen en marcha cuando se desencadena el aprendizaje de la L2.

Nuestra propuesta es que la instrucción basada en el procesamiento del input es una de las opciones más acertadas para sacar el máximo partido a las estrategias innatas del aprendiz.

¿En qué consiste la instrucción basada en el procesamiento (*processing instruction*)?



I = procesamiento del input

II = acomodación, reestructuración

III = acceso

El primer elemento que aparece a la izquierda en el esquema es el *Input*. VanPatten define **input** como lengua que el aprendiz oye o lee con propósitos comunicativos. El mensaje que el alumno intenta comprender está codificado lingüísticamente mediante ítems léxicos (palabras), sintaxis (estructura de la frase), morfología (inflexiones de las palabras), y algunas cosas más. Al tiempo que el aprendiz intenta hacerse con el significado del mensaje,

¹ Lourdes Ortega (2001) ofrece una magnífica revisión de los fundamentos teóricos y los hallazgos más importantes de dichas investigaciones.

está estableciendo conexiones entre dicho significado y cómo éste está codificado. La posibilidad de llevar a cabo estas operaciones dependerá del realce de las formas lingüísticas en el input y de la energía sobrante de la obtención de información que el alumno pueda dedicar a aspectos formales. Ahora bien, lo que está claro es que las tareas de input estructurado que lleve a cabo el aprendiz deberán ser significativas ya que la adquisición del mapa correcto de las relaciones forma-función sólo se obtiene cuando comprendemos el significado del mensaje, ¿cómo si no podríamos adjudicarle una forma?

No obstante, por desgracia, no todo lo que llega se asimila. Los aprendices filtran el input y sólo una parte se establece en sus cerebros: *el intake*, el segundo elemento que aparece en el esquema. Ahora bien, ¿cómo se produce ese paso?, ¿qué estrategias llevan a cabo los aprendices durante el procesamiento del input hasta conseguir el intake?

2. PRINCIPIOS DEL PROCESAMIENTO DE INPUT

P1: Los aprendices procesan el input atendiendo al **significado antes** que a la **forma**.

P1 (a) Los aprendices procesan las palabras con contenido en el input antes que cualquier otra cosa.

P1 (b) Los aprendices prefieren procesar ítems léxicos a ítems gramaticales (por ejemplo, marcas morfológicas) para obtener la misma información semántica.

P1 (c) Los aprendices prefieren procesar marcas morfológicas 'significativas' antes que marcas morfológicas 'menos o nada significativas'.

P2: Para que los aprendices sean capaces de procesar formas opacas, con bajo *valor comunicativo* (por ser redundantes, por ejemplo), tienen que ser capaces de **procesar el contenido comunicativo** o intencional con poco o **ningún coste de atención**.

P3: Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o SN que encuentran en el enunciado. Es **la estrategia del primer nombre**.

P3 (a) *la estrategia del primer nombre* puede ser anulada si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia de los sucesos ofrecen datos suficientes para superar la primera impresión.

P3 (b) Los alumnos no harán uso de otras estrategias de procesamiento para asignar roles gramaticales hasta que su sistema en desarrollo no haya incorporado otras pistas que les

ayuden en la tarea (por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo).

P4: Lo **más fácil** de procesar para los alumnos es lo que aparece en **primera posición**.

P4 (a) Los alumnos procesan los elementos que se encuentran en posición final antes que los que aparecen en medio del enunciado.

(Adaptado de VanPatten, 2002)

Las consecuencias de P1 (Los aprendices procesan el input entendiendo al significado antes que a la forma) se derivan del hecho de que los recursos que podemos dedicar a las operaciones computacionales que llevamos a cabo durante la comunicación son muy limitados. Si no nos excedemos, todo va bien, pero cuando las demandas sobrepasan nuestra capacidad, se deteriora el procesamiento y probablemente sólo seamos capaces de aprehender las palabras llenas. Ese será el *intake*. Al principio, el intake está compuesto prácticamente sólo por palabras o bloques sin analizar (*I don't know...*) [P1 (a)]. Sin embargo, es obvio que los rasgos gramaticales de superficie (formas, inflexiones morfológicas) también codifican significados -recordemos la -ó de *habló-*, por ejemplo.

No obstante, tal y como especifica P1 (b): *Los aprendices prefieren procesar ítems léxicos a ítems gramaticales (por ejemplo, marcas morfológicas) para obtener la misma información semántica*, ya que lo que guía al alumno en la obtención de información es el VALOR COMUNICATIVO. Este constructo se refiere al grado en el que una forma contribuye al significado general de la frase y se basa en dos rasgos: [+/- valor semántico inherente] y [+/- redundancia]. La marca de pasado es redundante si aparece *ayer*, que tiene mucho más valor semántico inherente. Así se explica también el que en español se adquieran antes las marcas de personas verbales que las de concordancia, ya que éstas últimas son más redundantes [P1 (c)].

Por su parte, P2 y P4 tienen que ver con la relevancia y el resalte perceptual de las formas que el alumno lucha por adquirir. En el caso de P2, habrá que facilitarle la comprensión general del mensaje para que pueda dedicar la energía restante a reparar en un aspecto gramatical concreto. Es decir, habrá que focalizar y hacer responsable del significado a la forma objeto de atención. En cuanto a P4, basta con tener en cuenta estos principios básicos de procesamiento de la información para diseñar las actividades de modo que aparezca en el lugar adecuado aquello que nos interesa.

Por otro lado, los principios correspondientes a P3 son los responsables de la comprensión de la estructura sintáctica -*quién hizo qué a quién*-. En inglés, confiamos en el orden de palabras para adoptar una determinada perspectiva: *The man killed the lion/ The lion killed the man*.

Pero, ¿qué ocurre con lenguas en las que el orden de palabras no es tan fijo? Las previsiones, confirmadas experimentalmente, muestran que los aprendices utilizan la opción SVO por defecto; analizan incorrectamente las frases y proyectan una estructura sintáctica equivocada. Recordemos el enunciado de P₃: *Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o SN que encuentran en el enunciado. Es la estrategia del primer nombre.* Dicha estrategia hará que una frase como:

El caballo fue aplastado por el hipopótamo.

Sea interpretada como:

El caballo aplastó al hipopótamo.

Incluso si en las lenguas maternas de los aprendices existen estructuras pasivas parecidas a la del ejemplo.

Entre las consecuencias negativas para la adquisición del español que se derivan de la aplicación indiscriminada de P₃, podemos destacar, entre otras, las siguientes:

- La *a* del complemento directo se adquiere muy tarde.
- Hay enormes dificultades para prescindir de los pronombres sujeto.
- Los pronombres objeto y los pronombres reflexivos son mal interpretados con relativa frecuencia: '*Lo viene*', se utiliza en lugar de '*él viene*'; '*Me hablo mucho*', se utiliza en lugar de '*yo hablo mucho*', etc.
- Se ralentiza la adquisición de estructuras que no siguen el orden esperado: pasivas, construcciones con el verbo *gustar* y similares, anteposiciones...

Para superar P₃ debemos hacer evidente al alumno que sus expectativas pueden no ser las más adecuadas mediante la semántica léxica y la posibilidad de ocurrencia de los sucesos: si el orden en el que oímos una serie de elementos es *mosquito-aplastar-elefante* en '*El mosquito fue aplastado por el elefante*', es mucho más probable que el aprendiz no haga caso de la estrategia del primer nombre porque la interpretación de *mosquito* como agente no tiene mucho sentido. También le ayudará haber incorporado otras pistas (por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo) que le guíen en la asignación de los papeles gramaticales.

En resumen, resulta obvio afirmar que sin input no hay adquisición. También es evidente que para procesar ese input necesitamos ciertos recursos mentales que nos permitan extraer el significado de lo que estamos oyendo o leyendo. No obstante, esos recursos son limitados; de ahí que resulte más fácil atender a ítems léxicos cargados de significado que a marcas formales que pueden resultar bastante opacas en principio. Pero si no prestamos atención a esas marcas formales, se nos escapan y, en consecuencia, lo que logremos extraer del input (intake) puede ser algo degradado, falto, que nos lleve a conclusiones erróneas.

En definitiva, habrá que hacer lo posible para que en el procesamiento del input nos resulten extremadamente significativas las marcas formales, de modo que no nos pasen desapercibidas y, en consecuencia, el intake sea más rico y más correcto. Para alcanzar este objetivo, la solución más evidente es manipular el input al tiempo que manipulamos la atención del alumno. Conjugamos ambos factores y forzamos al aprendiz a hacer lo más conveniente para él.

Lo ideal es poder identificar una estrategia incorrecta o poco beneficiosa y crear actividades de input que ayuden a evitar dicha estrategia, o bien fomentar estrategias válidas de modo que la representación mental que obtengan sea más cercana a la del nativo.

3. ¿CÓMO SON LAS ACTIVIDADES DE INPUT ESTRUCTURADO?

El propósito de la instrucción basada en el procesamiento del input es hacer que los aprendices presten atención a datos gramaticales y que sean capaces de procesarlos. En las actividades de procesamiento del input se privilegian dichos datos gramaticales para cargarlos de valor comunicativo, de modo que:

- el aprendiz tenga que atender al ítem gramatical al tiempo que procesa el significado y
- el aprendiz no tenga que producir el ítem gramatical en cuestión, sólo tiene que procesarlo, estableciendo la correspondencia adecuada entre forma y significado.

El procedimiento para la puesta en práctica de este tipo de actividades sería el siguiente:

1. Se da a los alumnos información sobre la forma o estructura lingüística y se les explica la relación entre forma y significado.
2. Se les informa sobre la estrategia que puede afectar negativamente a la detección de datos que hacen durante la comprensión del input.

3. Se empuja a los aprendices a procesar la forma o estructura en cuestión durante las actividades de input estructurado, hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma para obtener significado.

Veamos un ejemplo para el español con artículos definidos e indefinidos:

1 y 2. Usamos **un-una-unos-unas** para referirnos a algo que **no** es **identificable** para el oyente porque hablamos por primera vez de ese objeto. Usamos **el-la-los-las** para indicar que nos referimos a algo que es **identificable** para el oyente porque ya hemos mencionado antes ese objeto.

3. En la siguiente actividad, el único elemento responsable del cambio de significado es el artículo:

Empareja los siguientes titulares de periódico con la interpretación adecuada:

1.0.

“El hijo de catorce años de un policía cogió una pistola y mató a **un** policía y a otras tres personas que pasaban en ese momento por la calle.” (B)

“El hijo de catorce años de un policía cogió una pistola y mató **al** policía y a otras tres personas que pasaban en ese momento por la calle.” (A)

(A) un chico ha matado a su padre y a otras tres personas.

(B) un chico ha matado a un policía y a otras tres personas.

1.1.

“El perro de unos profesores de la Escuela Internacional se volvió loco después de tomarse un bote de pastillas para la tos y atacó a **unos** profesores.”

“El perro de unos profesores de la Escuela Internacional se volvió loco después de tomarse un bote de pastillas para la tos y atacó a **los** profesores.”

(A) Un perro loco muerde a unos profesores.

(B) Un perro loco muerde a sus dueños.

1.2.

“La novia de un conocido político de Guadalfortuna se escapó un día antes de la boda, sin decir nada, con **un** político. Nadie sabe dónde están.”

“La novia de un conocido político de Guadalfortuna se escapó un día antes de la boda, sin decir nada, con **el** político. Nadie sabe dónde están.”

- (A) Una chica se escapa con su novio un día antes de la boda.
(B) Una chica se escapa con otro hombre un día antes de su boda.

1.4.

“La peluquera de una reconocida actriz de Hollywood se tomó dos botellas de Tequila mexicano y le afeitó la cabeza a **una** actriz. “Está mejor así”, declaró horas más tarde.”

“La peluquera de una reconocida actriz de Hollywood se tomó dos botellas de Tequila mexicano y le afeitó la cabeza a **la** actriz. “Está mejor así”, declaró horas más tarde.”

- (A) una peluquera borracha le afeita la cabeza a su cliente de siempre.
(B) una peluquera borracha le afeita la cabeza a una actriz.

1.5.

“El abogado de un riquísimo banquero de Madrid se cansó de la vida que llevaba y repartió todo el dinero de **un** banquero entre los pobres de la ciudad. *Me siento inmensamente feliz*, declaró desde su retiro en el campo.”

“El abogado de un riquísimo banquero de Madrid se cansó de la vida que llevaba y repartió todo el dinero **del** banquero entre los pobres de la ciudad. *Me siento inmensamente feliz*, declaró desde su retiro en el campo.”

- (A) Un abogado reparte todo el dinero de su cliente entre los pobres de Madrid.
(B) Un abogado reparte el dinero de un rico banquero entre los pobres de Madrid.

3.1. CASI UN DECÁLOGO PARA LAS ACTIVIDADES DE INPUT ESTRUCTURADO

A modo de resumen ofrecemos las siguientes consideraciones a propósito de las actividades que estamos sometiendo a consideración:

1. Enseña sólo *una cosa cada vez*.
2. Mantén el *significado siempre presente*.
3. Los aprendices tienen que *hacer algo con el input*: mostrar acuerdo o desacuerdo, seleccionar entre alternativas, tachar lo que no es válido. Es decir, deben demostrar que comprenden.
4. Usar input *oral y escrito*.
5. La secuencia es: *de la frase al discurso*.
6. Mantén las *estrategias de procesamiento psicolingüístico* en mente.

(Adaptado de VanPatten, 1996)

Habría que añadir:

7. La *forma/función gramatical* objeto de atención debe ser la *responsable* de la *comprensión* del input. No se trata de abogar por la simple comprensión del significado de los datos sino por el establecimiento de correspondencias fidedignas entre formas y significados para poder contribuir a la formación del sistema en desarrollo.
8. La actividad debe poner de manifiesto la *operatividad* de la regla o forma objeto de atención. El alumno debe entender la puesta en práctica del ítem gramatical como una instrucción funcional reversible y fiable.
9. Las actividades han de tener una *finalidad* y una *contextualización* claras y deben usar *muestras* de lengua *verosímiles*.

Hazte una pregunta:

¿Se puede establecer una relación de oposición (marcado-no marcado) entre los ítemes gramaticales objeto de atención?

Date una respuesta:

Averigua cuál es el criterio que sustenta la oposición y diseña una actividad que lo ponga de manifiesto. Haz que la sola diferencia formal sea la responsable del cambio de significado.

BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑEDA CASTRO, A. y ORTEGA OLIVARES, J. (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE", en Pastor Cesteros S. y Salazar García, V. (eds.). *Estudios de Lingüística*, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Págs. 213-248.

ORTEGA, LOURDES (2001): "Atención implícita a la forma: teoría e investigación", en Pastor Cesteros S. y Salazar García, V. (eds.). *Estudios de Lingüística*, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Págs. 179-211.

RUIZ CAMPILLO, J.P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Universidad de Granada (tesis doctoral inédita).

VANPATTEN, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

VANPATTEN, B. (2002): "Processing Instruction: An Update", *Language Learning*, 52. Págs. 755-803.

VANPATTEN, B. (2003): *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Boston: McGraw Hill.