

# DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EXPLÍCITO GRAMATICAL BASADO EN EL PROCESAMIENTO DEL INPUT: UNA PERSPECTIVA INDUCTIVA

LONE AMBJOERN  
Aarhus School of Business,  
University of Aarhus, Dinamarca  
ambjoern@adslhome.dk

Lone Ambjoern es docente e investigadora de la Aarhus School of Business (ASB), University of Aarhus, de Dinamarca. Imparte clases de comunicación oral de español en el Department of Language and Business Administration. La didáctica de las lenguas extranjeras, el discurso oral, la enseñanza y el aprendizaje electrónicos constituyen su ámbito principal de investigación.

**Resumen:** El presente artículo pretende arrojar luz sobre las ventajas que presenta un enfoque basado en el procesamiento del input frente a un enfoque basado en el output en el desarrollo de la competencia gramatical. Además, debatimos la distinción entre la modalidad de aprendizaje deductiva y inductiva y presentamos un modelo para la elaboración de actividades inductivas. Con la vista puesta en el aprendizaje diferenciado, este modelo permite diferentes grados de explicitación de las reglas gramaticales y de control en el proceso inductivo, y parte de él lo ejemplificamos a partir de las diferencias entre *ser/estar*. Finalmente, contribuimos al debate sobre la elección de modalidad en la enseñanza gramatical.

**Palabras clave:** instrucción formal; conocimiento gramatical explícito; input (aducto); intake (apropiación de datos); output (educto); capacidad de procesamiento; deducción; inducción; aprendizaje diferenciado.

## 1. INTRODUCCIÓN

La distinción entre la enseñanza gramatical tradicional basada en el output y la más reciente, de procesamiento del input, ha sido objeto de debate desde hace muchos años en las investigaciones en el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Detrás de este debate se encuentra la cuestión fundamental de cómo aprende y adquiere el aprendiz las estructuras gramaticales presentadas en clase. ¿Por qué suele tener dificultades el aprendiz a la hora de comprender la gramática y de utilizarla en la práctica? ¿Por qué frecuentemente parece haber una gran brecha entre lo que los profesores enseñamos a nuestros estudiantes y lo que en realidad aprenden?

En la investigación de ASL de los años 90, basada en observaciones psicolingüísticas que tienen su punto de partida en el procesamiento de información, se

propuso solventar estas problemáticas. Por procesamiento de información se entiende un proceso mediante el cual la información se almacena y organiza en la memoria para recuperarse, posteriormente, cuando se necesita. La investigación dentro de este ámbito pretende ilustrar las exigencias que plantea el procesamiento de información a los recursos cognitivos tales como la capacidad de procesamiento y la atención. Apoyándose en esta teoría, la investigación en el campo de ASL empezó a centrarse en el papel del input en el proceso de aprendizaje de lenguas.

## 2. ENFOQUES BASADOS EN EL INPUT

### 2.1 El enfoque basado en el input sin atención a la forma vs. con atención a la forma

En general, se pueden distinguir dos enfoques en la adquisición de lenguas basados en el procesamiento del input: uno *sin atención a la forma* y otro *con atención a la forma*. Para nuestro propósito nos interesa el enfoque basado en el input con atención a la forma. Mientras el primer enfoque, entre cuyos defensores se encuentra Krashen (1976; 1981), abarca el input "natural" y "comprensible" a modo de textos orales y escritos sin centrarse explícitamente en fenómenos lingüísticos particulares, el segundo enfoque integra el input estructurado basado en fenómenos lingüísticos específicos (Ellis, 1999).

### 2.2 Los enfoques con atención a la forma de Ellis

Dentro de la instrucción gramatical de procesamiento con atención a la forma se pueden distinguir varios enfoques, cuyo denominador común es la *concienciación*. Tres de estos enfoques tienen a Ellis (1997/2001) por autor. En el primero (a) la concienciación se centra en el desarrollo del conocimiento explícito por vía deductiva; en el segundo (b) la concienciación se orienta al desarrollo del conocimiento explícito por vía inductiva y, en el tercero (c), la concienciación se enfoca en el desarrollo de la conexión entre forma y significado/función.

Dentro del aprendizaje basado en el input con atención a la forma encontramos otro enfoque, el planteado por VanPatten (1996), que presenta muchas similitudes con la concienciación centrada en la conexión forma-significado/función de Ellis. Sin embargo, el enfoque de VanPatten tiene más concretamente por objetivo la efectivización de las estrategias de procesamiento del aprendiz<sup>1</sup> a partir de actividades de procesamiento, que permiten que el aprendiz establezca mejores conexiones entre forma y significado/función (VanPatten, 1996; Cadierno/VanPatten, 1993 a+b).

Nuestra elección de los modelos de Ellis como punto de partida se fundamenta en que su enfoque es, en general, más amplio, a la vez que también puede aplicarse para desarrollar otras competencias que la gramatical<sup>2</sup>. Se debe, asimismo, a que sus modelos asignan a la concienciación mediante la instrucción formal de las estructuras gramaticales<sup>3</sup> un papel de facilitador en el proceso de aprendizaje, lo

<sup>1</sup> El término *estrategia de procesamiento* se refiere a las estrategias (principalmente) inconscientes que los aprendices utilizan para atribuir significado a las oraciones del input, tales como establecer que un sustantivo determinado es el sujeto de la oración o determinar la pluralidad o no pluralidad de un sustantivo. Estas estrategias son de naturaleza psicolingüística y no deben confundirse con las "estrategias de aprendizaje" (VanPatten, 1996: 10).

<sup>2</sup> En otro contexto, hemos reformulado los principios de Ellis basados en el input para incluir el desarrollo de la comunicación oral interactiva (Ambjørn, 2001).

<sup>3</sup> El término "instrucción formal" ha sido traducido del inglés: *formal instruction*. Ellis (2002a: 172) subraya en este sentido: "No pretendo defender un retorno a la "enseñanza de la gramática", o al menos no como se realizó en el pasado. Los argumentos que he presentado a favor de la concienciación no justifican conferencias sobre temas gramaticales. Un enfoque de estas características, orientado hacia la transmisión, contraviene los principios de una educación progresiva."

cual es especialmente importante en la enseñanza de idiomas a nivel superior, que constituye nuestro fundamento didáctico.

De los tres modelos mencionados, el que reviste especial interés en este contexto es el modelo (b), *el desarrollo del conocimiento explícito por vía inductiva*. Basamos nuestra argumentación en que el modelo (c), con una orientación más funcional que los otros dos, presupone en muchos casos el conocimiento explícito que proporcionan los modelos (a) y (b), por lo que el modelo (c) se justifica, progresivamente hablando, como una prolongación de los modelos (a) y (b), cumpliendo a menudo una función remedial<sup>4</sup>.

### 2.3. El enfoque basado en el input para el desarrollo de un conocimiento explícito

Según Ellis (1997/2001), la concienciación enfocada en el conocimiento explícito<sup>5</sup> de estructuras gramaticales, que podría abarcar un conocimiento metalingüístico, pretende contribuir indirectamente a la adquisición de una lengua. Por ello se entiende que el conocimiento explícito (consciente) facilita la adquisición del conocimiento gramatical implícito (inconsciente)<sup>6</sup>, necesario éste último para poder comunicarse – siempre y cuando el aprendiz haya alcanzado un nivel de desarrollo de la interlengua que lo permita. Ellis (op.cit) expone lo siguiente sobre el conocimiento explícito:

- El conocimiento explícito puede formarse a partir de una acumulación de unidades lingüísticas separadas.
- El conocimiento explícito puede ser utilizado por el aprendiz como monitorización tanto antes como después de sus producciones orales o escritas.
- Un aprendiz que tiene un conocimiento explícito sobre una estructura gramatical podrá distinguirla con mayor facilidad en el input.
- El conocimiento explícito ayuda al aprendiz a realizar una comparación cognitiva entre los datos observados en el input y su propio output.

Si bien el conocimiento explícito no contribuye directamente al desarrollo del conocimiento implícito, puede contribuir indirectamente ayudando al aprendiz a procesar el input. Seliger (1979) concibe el conocimiento explícito como un *input facilitator* (facilitador del input), lo que supone que la enseñanza gramatical formal centrada en el conocimiento explícito no tiene un efecto directo, sino retardado, en la interlengua. El conocimiento explícito puede, no obstante, convertirse directamente en conocimiento implícito, 1) en fenómenos lingüísticos de menor complejidad 2) en fenómenos lingüísticos más complejos, si el aprendiz se encuentra listo psicolingüísticamente (Ellis, 1993; 1997; 1997/2001; 2002a).

### 2.4. La relación entre el enfoque basado en el input y el enfoque basado en el output

---

<sup>4</sup> Ellis ha contribuido a la aplicación práctica de este modelo y ha desarrollado material ejemplificativo aplicable que se puede tomar como punto de partida para la elaboración de material didáctico (p.ej. Ellis, 1997/2001; Ellis/Gaies, 1999/2001).

<sup>5</sup> Poseer un conocimiento explícito significa ser consciente de las normas lingüísticas. Se traduce que el aprendiz 1) es capaz de describir una regla de un metalenguaje aceptada, 2) puede describir una regla con sus propias palabras o 3) puede haber construido una representación abstracta de una norma lingüística sin ser capaz de traducir este conocimiento en palabras. Se puede, por tanto, concluir que existen varios grados de conciencia dentro del conocimiento explícito.

<sup>6</sup> El conocimiento implícito es inconsciente e intuitivo. Poseer un conocimiento implícito significa ser consciente de una norma lingüística que se utiliza, por tanto, sin pensar. Se distinguen dos formas de conocimiento implícito: un conocimiento de fórmulas que consisten en unidades globales no analizadas, y un conocimiento basado en las reglas que se compone de estructuras generalizadas y abstractas que han sido incorporadas a la interlengua (Ellis, 1993).

A continuación describiremos las teorías del aprendizaje que sientan la base para el enfoque basado en el output y en el input respectivamente.

El enfoque basado en el output parte de la hipótesis de que el conocimiento explícito, consciente y controlado, puede convertirse en conocimiento implícito, inconsciente y automatizado, al influir en el output con varias formas de actividades productivas inmediatamente después de la fase de concienciación.

El enfoque basado en el output tiene por objeto la producción lingüística, mientras el objetivo del enfoque basado en el input es optimizar el procesamiento del input, facilitando así el intake. Por *input* se entiende el total de datos en lengua extranjera que activan todo el proceso de aprendizaje y a los que se ve expuesto el aprendiz a través del contacto con la lengua extranjera tanto en contextos auténticos como pedagógicos, a través de la lectura, la audición, la comunicación oral y escrita. El input también puede provenir de la concienciación de estructuras gramaticales o de fenómenos comunicativos. El input puede contener información totalmente nueva o contribuir a corroborar o desmentir las hipótesis lingüísticas ya existentes en la interlengua. El procesamiento del input tiene lugar en la llamada "caja negra":

*"Los procesos responsables del intake y del conocimiento de L2 tienen lugar en la "caja negra" de la mente del aprendiz, donde se construye su interlengua" (Ellis, 1997: 35).*

y comprende dos procesos fundamentales:

1. uno en el que el input se convierte en intake
2. y otro en que el intake se almacena en la memoria a largo plazo y pasa a integrarse en el sistema lingüístico del aprendiz.

Según Schmidt (1990), la conversión del input en intake es la primera condición fundamental para que se produzca un almacenamiento permanente de información en la memoria a largo plazo y, por tanto, un requisito para la adquisición y los cambios de la interlengua. Por *intake* se entiende lo que el aprendiz ha observado y ha comprendido a través del procesamiento cognitivo<sup>7</sup> y ha almacenado en la memoria de trabajo. Esto significa, asimismo, que el intake se compone de los datos que, una vez procesados por la memoria de trabajo, están disponibles para un ulterior procesamiento, pero que no necesariamente acabarán siendo almacenados en la memoria a largo plazo<sup>8</sup>.

El hecho de que el enfoque basado en el input se fundamente en investigaciones psicolingüísticas implica que éste, a diferencia del enfoque basado en el output, contempla las limitaciones de la capacidad de procesamiento y adquisición del cerebro humano, centrándose en consecuencia en aquellas actividades que pueden ayudar al aprendiz a efectivizar el procesamiento del input. En la práctica, esto significa que en la fase inicial de concienciación de un nuevo tema gramatical, el enfoque se centra en el input con el objetivo de facilitar el intake. No será hasta las fases siguientes, o paralelamente con el enfoque basado en el input, que la atención se centre en la producción y el output<sup>9</sup>.

El objetivo es facilitar el procesamiento de información, teniendo en cuenta las limitaciones existentes a nivel cognitivo. El principiante en el aprendizaje de una se-

---

<sup>7</sup> Primeramente debe subrayarse que la comprensión sólo se produce parcialmente al principio, puesto que el procesamiento es selectivo. En segundo lugar debe destacarse que el término abarca un continuo de posibilidades desde la semántica hasta el análisis de estructuras lingüísticas (Gass, 1997).

<sup>8</sup> Todo input no observado por el aprendiz se pierde, lógicamente. A causa de las limitaciones cognitivas de procesamiento, entre otras cosas, también se pierde el input que no se procesa en la memoria de trabajo y no se comprende. A mayor cantidad de datos contenidos en el input, menor será la parte de input que se observe y procese.

<sup>9</sup> Cabe añadir que también es muy recomendable utilizar las actividades de procesamiento con una función remedial.

gunda lengua precisará de un esfuerzo cognitivo considerable para producir una expresión de palabras individuales correcta o, como mínimo, fonéticamente adecuada. El aprendiz debe hacer uso, a la vez, de las reglas sintácticas adecuadas y recurrir a un sistema léxico limitado. Por consiguiente, cada competencia requerirá más o menos trabajo dependiendo de lo bien que se haya aprendido. Cuanto mejor se haya aprendido una determinada competencia, menor esfuerzo (y tiempo de procesamiento) requerirá. La puesta en práctica de nuevas competencias requiere mucho a nivel de carga de trabajo y solamente tendrá lugar cuando se minimizan otras tareas y exigencias cognitivas (McLaughlin/Rossmann/McLeod, 1983: 145).

Precisamente este reconocimiento de nuestra capacidad limitada para procesar nueva información es obviado por el enfoque tradicional basado en el output. Al centrarse en el output justo después de la fase de concienciación, el enfoque basado en el output puede imponer al aprendiz mayores exigencias de las que éste es capaz de asumir si en el momento de producción no ha alcanzado una comprensión suficiente de un determinado fenómeno lingüístico.

En las investigaciones de ASL se debate hasta qué punto el enfoque basado en el input aplicado al aprendizaje de segundas lenguas puede facilitar tanto la comprensión como la producción. Ellis (1999: 74), que ha profundizado en los resultados de dicha investigación, concluye que "si bien es posible concluir que la instrucción de procesamiento promueve el intake, no se puede afirmar que fomente la adquisición (es decir, el desarrollo de la interlengua). No existen pruebas claras de que los aprendices puedan emplear la estructura de la lengua meta en los usos comunicativos del lenguaje".

Aduciendo la misma razón, Ellis (1993; 1999) expone que la enseñanza basada en el procesamiento del input debe complementar la enseñanza centrada en la producción y la comunicación, no debiendo sustituirla. Quisiéramos añadir que también hay otras formas de enseñanza que pueden servir de complemento. No cabe decir que los objetivos de un determinado programa deben corresponderse con la enseñanza, y no todos los programas tienen por objetivo la comunicación oral.

No consideramos que haya dudas sobre la importancia del papel que desempeña el output<sup>10</sup>. Sin embargo, el enfoque tradicional basado exclusivamente en el output ha contribuido a crear los problemas de aprendizaje que pueden detectar los enseñantes entre sus estudiantes. Y es una de las principales razones por las que con frecuencia se constatan desajustes entre lo que se enseña y lo que se aprende.

### 3. DEDUCCIÓN E INDUCCIÓN

Para comprender la tipología de ejercicios de Ellis (cf. apartado 4) y nuestra adaptación de la misma, es preciso ilustrar y debatir en mayor detalle la distinción entre *deducción* y *inducción*.

#### 3.1 Definiciones

La mayoría de las definiciones sobre la relación existente entre deducción vs. inducción recogidas en la literatura de la enseñanza de lenguas parecen claras y delimitadas a primera vista. A continuación se presentan dos ejemplos ilustrativos:

*"La 'inducción' es una progresión de razonamiento que va de lo particular (observaciones, medidas, datos) a lo general (reglas, leyes, teorías). La 'deducción' se desenvuelve en el sentido contrario. En la*

---

<sup>10</sup> Véase también Swain (1985; 1995) para argumentos de peso de que el output puede desempeñar un papel activo en el proceso de aprendizaje.

*'presentación inductiva' del material didáctico, se hacen observaciones y se infieren principios directivos de actuación o correlacionados; la presentación deductiva se inicia con axiomas, principios o reglas, se deducen las consecuencias y se formulan sus aplicaciones" (Felder/Henriques, 1995: 26).*

*"El aprendizaje inductivo: Proceso por el cual el aprendiz llega a reglas y principios examinando ejemplos y casos.*

*Aprendizaje deductivo: Proceso de aprendizaje que parte de reglas y principios y aplica después las reglas a ejemplos y casos concretos" (Nunan, 1999: 305).*

Decoo (1996: 1), que publica una introducción y discusión muy detalladas de los conceptos deducción/inducción, deja entrever, no obstante, una problemática terminológica al final de cada una de las siguientes definiciones (véanse mis subrayados):

*"Por deducción se entiende el proceso que va de lo general a lo específico, de las reglas formuladas conscientemente a su aplicación en la lengua. Evoca la imagen de los métodos basados en la gramática y de los enfoques cognitivos. En la terminología contemporánea, se suele identificar con el aprendizaje.*

*La inducción es el proceso que va de lo específico a lo general, es decir, primero parte del uso real de la lengua del que "emergerán" modelos y generalizaciones. Evoca el aprendizaje natural de la lengua y una variedad de métodos directos. En la terminología contemporánea, se suele identificar con la adquisición."*

Efectivamente, la distinción entre deducción e inducción en la literatura especializada no siempre es tan evidente como se desprende de las dos primeras citas (Felder/Henriques y Nunan). El punto de partida lo constituyen los conceptos de *enseñanza explícita e implícita*, que en ocasiones se confunden equivocadamente con el *aprendizaje explícito e implícito* (Ellis, 1997/2001). La enseñanza formal y explícita se basa principalmente en el conocimiento de las estructuras gramaticales que se instruyen, mientras que la enseñanza implícita se centra en la capacidad de utilizar automáticamente las estructuras de la lengua meta en la comunicación. Tanto la enseñanza explícita como la implícita comprenden el aprendizaje intencional y explícito. Tanto si el aprendiz examina en concreto una regla gramatical como si participa en algún tipo de prácticas gramaticales, sabe que está aprendiendo gramática. El término "aprendizaje implícito" se refiere, por el contrario, al aprendizaje que se produce de manera no intencional y probablemente también inconscientemente (Schmidt, 1994; Ellis, 1997/2001). En otras palabras, la modalidad de aprendizaje inductiva no debe confundirse con el "aprendizaje implícito" entendido como algún tipo de "método natural". La inducción es, en este sentido, tan intencional y explícita como la deducción.

Un ejemplo de enseñanza implícita lo tenemos en el método audiolingual que, al igual que el aprendizaje implícito, se asocia tradicionalmente con la inducción (Decoo, 1996; Ellis, 1997/2001). Se trata, no obstante, de una concepción obsoleta, puesto que Ellis (2002c), entre otros, subraya que una de las ventajas de la inducción es el desarrollo de la capacidad analítica. Precisamente el método audio-

lingual no pretende desarrollar la competencia gramatical a partir del análisis, sino por analogía.

Reconociendo que la dicotomía tradicional no es suficiente para identificar todas las modalidades de aprendizaje, Decoo (1996: 2) propone las cinco posibilidades siguientes, susceptibles de dividirse a la vez en subcategorías y de combinarse entre sí:

Modalidad A: Deducción pura

Modalidad B: Inducción consciente por descubrimiento guiado

Modalidad C: Inducción conducente a un resumen breve de la regla

Modalidad D: Inducción subconsciente de material estructurado

Modalidad E: Inducción subconsciente de material no estructurado

La modalidad A es pura deducción como ya se ha definido anteriormente.

La modalidad B es controlada por el enseñante/material. Consiste en preguntas orientativas que, a partir de una serie de ejemplos, pretenden servir de ayuda al aprendiz para identificar una regla gramatical y, si procediere, formularla.

En la modalidad C, de carácter conductista, el aprendiz practica intensivamente una estructura gramatical, presuponiéndose que acabará deduciendo e interiorizando, en menor o mayor grado, la regla correspondiente. Finalmente, el enseñante presenta un resumen muy breve de la regla.

La modalidad D, cuyo fundamento educativo se basa en la imitación y la analogía, representa el método audiolingual de los años 60 y no permite explicitación alguna de las reglas gramaticales ni su análisis consciente. El material utilizado se estructura con vistas a facilitar el proceso inductivo, y las actividades se componen de repeticiones mecánicas sobre una estructura gramatical.

La modalidad E representa la antes mencionada combinación de enseñanza explícita/implícita y aprendizaje explícito/implícito respectivamente, ya que pretende imitar un proceso de aprendizaje implícito equivalente a la adquisición de la lengua materna.

Gollin (1998) parte de la dicotomía tradicional según la cual el procedimiento deductivo se asocia con el método de gramática-traducción con explicitación de reglas gramaticales, mientras que el procedimiento inductivo se relaciona, por ejemplo, con el método audiolingual sin explicitación de reglas.

Entre estos dos enfoques se encuentra una tercera técnica, denominada *discovery* (descubrimiento) o *guided discovery* (descubrimiento controlado):

*"Entre estos dos enfoques, se encuentra una serie de técnicas, comúnmente denominadas 'descubrimiento' o 'descubrimiento guiado', que combinan el enfoque explícito con la inferencia a partir de ejemplos. Estas técnicas varían según si la explicación de las reglas tiene lugar antes o después de la actividad práctica y conforme al grado de orientación que reciben los estudiantes a la hora de deducir las reglas"*  
(ibid: 88).

La técnica por la que el enseñante o aprendiz formula una regla gramatical después de la fase de prácticas es denominada por Gollin *modified inductive* (inductiva modificada). Esta técnica se diferencia de la puramente inductiva en que no incluye ninguna formulación de reglas. Es decir, el descubrimiento controlado de Gollin es prácticamente idéntico a la categoría B de Decoo, si bien Gollin también deja abierta la posibilidad de que sea el enseñante quien formule la regla gramatical.

No obstante, la distinción entre deducción e inducción se complica al utilizar Gollin también la técnica *modified deductive* (deductiva modificada) dentro del descubrimiento controlado. Esta técnica se caracteriza por que cada tarea gramatical viene precedida de una fase de presentación con diversos tipos de apoyo introductorios, entre las que se incluye la formulación de una regla por parte del propio aprendiz mediante el descubrimiento controlado<sup>11</sup>. Puede sorprender que esta técnica sea considerada fundamentalmente deductiva, ya que hablamos de actividades introductorias que parecen ser un requisito para el posterior proceso de inducción así como un impulsor del mismo. Coincidimos con Gollin en que el proceso es controlado, lo cual, sin embargo, no lo convierte en deductivo por naturaleza. Más bien se trata de una inducción controlada. De ello se puede concluir que la propia formulación de la regla, primeramente, y su localización antes/después de la fase de prácticas, en segundo lugar, son decisivas para la categorización de Gollin, lo cual indica que confunde la enseñanza explícita/implícita con el aprendizaje explícito/implícito respectivamente. La siguiente cita lo corrobora:

*"El término 'inductivo' se aplica más obviamente cuando un niño aprende su lengua materna induciendo las reglas de la lengua en uso a la que está expuesto" (Gollin, 1998: 88).*

Ellis (1997/2001: 160) entiende la distinción entre tareas deductivas e inductivas de la siguiente manera:

*"En una tarea de concienciación lingüística inductiva, se facilita a los aprendices datos de L2 para que induzcan una representación explícita de una estructura en la lengua meta. En una tarea de concienciación lingüística deductiva, se facilita a los aprendices una descripción de una estructura de la lengua meta para que apliquen dicha descripción a los datos de L2."*

El hecho de que se formule o no una regla gramatical no reviste ninguna importancia para Ellis (1997/2001) a efectos de la clasificación en deducción e inducción. En el enfoque deductivo, la regla se formula por definición antes de la realización de prácticas gramaticales, mientras que el enfoque inductivo permite formular la regla después de las prácticas. En este aspecto debe mencionarse que Ellis solamente considera la posibilidad de que sea el propio aprendiz quien formule la regla en cuestión. Quisiéramos añadir que también es posible que la formulación de la regla sea proporcionada por el enseñante/material, por ejemplo como clave de soluciones a las tareas de la fase anterior.

### **3.2 Modelo operativo para la modalidad de aprendizaje**

El debate teórico y las posturas críticas en la materia no han llevado al desarrollo de un modelo operativo concreto para la modalidad de aprendizaje. Tampoco en los trabajos de Ellis hemos hallado ningún modelo que disponga de una categorización lo suficientemente amplia para su aplicación en la práctica. Si bien es verdad que Ellis (1997/2001) indica varias opciones para la presentación de los datos del input, éstas no se relacionan directamente con la distinción entre deducción e inducción ni con sus posibles categorías intermedias. Es decir, que no existen, a juzgar por nuestro conocimiento, instrucciones con fundamento teórico o de aplicación directa sobre cómo elaborar en la práctica actividades inductivas. Este es el reto que aquí asumimos:

---

<sup>11</sup> Del inglés: *guided*

#### Modalidad de aprendizaje deductiva

- a. explicitación total + ejemplos ilustrativos → actividad
- b. explicitación parcial + ejemplos ilustrativos → actividad

#### Modalidad de aprendizaje inductiva

- c. actividad → **explicitación total  
inducción controlada  
(+ formulación de reglas, si procediere)**
- d. actividad → **explicitación parcial  
inducción controlada  
(+ formulación de reglas, si procediere)**
- e. actividad → **explicitación total  
inducción no controlada  
(+ formulación de reglas, si procediere)**
- f. actividad → **explicitación parcial  
inducción no controlada  
(+ formulación de reglas, si procediere)**

Para el desarrollo del modelo, nos hemos centrado únicamente en el aprendizaje explícito a fin de evitar la ambigüedad de modalidades provocada por la confusión entre enseñanza explícita/implícita y aprendizaje explícito/implícito respectivamente.

La necesidad de operar con determinadas categorías intermedias, como ilustra Decco (1996), es indiscutible, ya que un modelo con sólo dos modalidades puras no da cabida a la necesaria diferenciación en la enseñanza. Por consiguiente, nuestro modelo incluye dos categorías principales con sus respectivas subcategorías. El punto de partida de las categorías principales es la propia dirección del aprendizaje (regla → actividad = deducción; actividad → regla = inducción). Entre los factores variables secundarios incluimos el grado de explicitación de las reglas gramaticales (total/parcial)<sup>12</sup>. Una explicitación meramente parcial de una regla gramatical tiene su razón de ser en aquellos contextos educativos en que no se estime relevante una explicitación total. En el caso de la inducción, el grado de control en el proceso inductivo (controlado/no controlado) constituye otro factor variable secundario. Una serie de preguntas orientativas, construidas progresivamente, guían al aprendiz hasta el descubrimiento de una regla gramatical parcial o total. Es posible distinguir diferentes grados de control que no se visualizan directamente en el modelo. Cuanto más preguntas orientativas contenga una actividad, más controlado será el proceso inductivo.

El control de una actividad también puede adoptar otras formas distintas a las preguntas orientativas. P.ej. se pueden utilizar diversos tipos de marcaciones tipográficas en el material de ejemplificación (letra en negrita, cursiva, subrayados, coloración) para dirigir la atención del aprendiz hacia lo que debe observar en el input. De igual manera, las traducciones totales o parciales de ejemplos a la lengua materna pueden representar, en determinados casos, un apoyo en el proceso de inducción.

<sup>12</sup> En caso de explicitación total, el aprendiz descubriría que se emplea el verbo 'ser' cuando el atributo es sustantivo, pronombre, infinitivo o numeral. En caso de explicitación parcial sólo se focalizaría la atención del aprendiz en el uso de 'ser' cuando el atributo es sustantivo, p. ej.

La propia formulación de reglas en la modalidad inductiva controlada y en la puramente inductiva es facultativa y depende de las necesidades, exigencias y prioridades relacionadas con el objetivo pretendido con una actividad concreta. El tipo de formulación de reglas puede variar, además, dependiendo de si el aprendiz debe utilizar sus propias palabras o los términos metalingüísticos.

### 3.3 La tipología de actividades de Ellis

El objetivo de una tipología de actividades basada en el input y orientada hacia el conocimiento explícito no es, en primera instancia, el de desarrollar el tipo de conocimiento automatizado que permite al aprendiz utilizar en la práctica una estructura gramatical de forma intuitiva y espontánea (conocimiento implícito). Se persigue, en su lugar, el objetivo más realista de concienciar al aprendiz de la corrección e incorrección del lenguaje y del significado y/o función que puede tener una estructura.

En cuanto al referido modelo (a)<sup>13</sup>, 'la concienciación enfocada en el desarrollo del conocimiento explícito por vía deductiva', Ellis (1997/2001) presenta instrucciones bastante concretas sobre la elaboración de este tipo de actividades, pero el material ejemplificativo es más bien escaso. Las instrucciones permiten, no obstante, elaborar sin grandes dificultades ejercicios gramaticales destinados a desarrollar un conocimiento explícito por deducción, siendo este enfoque el que tradicionalmente se ha preferido en el aprendizaje de lenguas y, por tanto, el más conocido.

Sin embargo, el modelo (b) de Ellis, el inductivo, nos ha sido más difícil de aplicar en la práctica. Esto se debe a que la definición de los conceptos de *deducción* e *inducción* presenta ciertas ambigüedades generales, además de que Ellis no dispone de categorías intermedias con capacidad matizadora y diferenciadora dentro de la modalidad inductiva.

Para la elaboración de actividades destinadas a desarrollar un conocimiento explícito, Ellis (1997/2001) formula los siguientes criterios para presentar los datos en el input:

- orales o escritos
- auténticos o fabricados
- frases sueltas o discurso coherente
- correctos o incorrectos
- completos o incompletos

Las actividades descritas a continuación son el resultado de nuestra ligera adaptación de las de Ellis (op.cit: 161). Cabe mencionar que Ellis considera que una actividad, sea inductiva o deductiva, puede presentar los datos del input del mismo modo y componerse de las mismas prácticas secundarias a realizar por el aprendiz. No suscribimos por completo esta concepción. En la actividad de *Formulación de reglas*, por ejemplo, la formulación de reglas es, como hemos mencionado anteriormente, facultativa en la modalidad inductiva. Las actividades de *Solución de problemáticas* y *Valoración de la corrección* no son apropiadas para la inducción, ya que presuponen el conocimiento de las reglas subyacentes. De lo contrario, la vía inductiva sería extremadamente larga, por no decir prácticamente imposible, de realizar en la práctica.

#### 1. *Identificación*

El estudiante debe identificar elementos gramaticales específicos en el input.

#### 2. *Distinción*

El estudiante debe elegir entre dos o más de las posibilidades indicadas.

---

<sup>13</sup> Véase apartado 2.2.

3. *Correspondencia*  
El estudiante debe identificar qué elementos se corresponden a partir de un determinado principio.
4. *Sistematización*  
Se presenta una mezcla de ejemplos representativos de un tema gramatical, que el estudiante debe sistematizar según la regla que ilustren. El objetivo es ejercitar al estudiante en la identificación de estructuras gramaticales comunes en diferentes frases.
5. *Reestructuración*  
El estudiante debe o bien explicar las consecuencias de las reestructuraciones o bien realizar reestructuraciones en frases o en un texto mediante el reemplazo de un elemento por otro, el cambio de elementos, o la adición de elementos complementarios. En este último caso, es preciso indicar los elementos que integrarán la reestructuración, ya que, de lo contrario, la tarea se convertiría en productiva.
6. *Contrastación*  
El estudiante debe analizar contrastivamente estructuras gramaticales que ejemplifiquen diferencias especialmente interesantes en la lengua materna y la LE.
7. *Formulación de reglas*  
Se presenta una cantidad X de ejemplos sobre un fenómeno gramatical concreto. El estudiante debe formular la regla gramatical representada por los ejemplos indicados.  
(No es actividad apropiada para la inducción).
8. *Valoración de la corrección*  
El estudiante debe valorar la corrección de elementos gramaticales concretos en el input.  
(No es actividad apropiada para la inducción).
9. *Solución de problemáticas*  
El estudiante debe pronunciarse sobre una serie de problemáticas gramaticales. El objetivo es el de capacitar a los participantes a pensar por sí mismos desde una perspectiva gramatical y a acostumbrarse a debatir problemáticas gramaticales. Se formulan preguntas del tipo:
  - ¿Por qué la formulación A en este caso y no la B?
  - ¿Puede la formulación A reemplazar a la B sin que cambie el significado?
  - ¿Puede emplearse tanto la formulación A como la B? ¿Por qué (no)?
  - ¿Se utilizaría A o B para formular la siguiente frase? ¿Por qué?
  - ¿Cuál es la formulación correcta en este contexto, A o B? ¿Por qué?
 (No es actividad apropiada para la inducción).

### **3.4 Actividades inductivas de procesamiento del input para la enseñanza gramatical en español (ser/estar)**

A continuación procederemos a ilustrar diferentes propuestas de actividades inductivas de procesamiento del input para la enseñanza gramatical en español.

El tema es el *Uso de 'ser' y 'estar'*. Se trata de ejemplos aislados de actividades de procesamiento del input referentes a una selección arbitraria de reglas, por lo que el orden en que se presentan no pretende ilustrar una progresión.

Solamente para el primer ejemplo hemos incluido tanto una versión de práctica controlada como no controlada de una actividad. Las actividades de práctica no controlada son más conocidas y más simples de elaborar y no precisan, por consiguiente, de una introducción más detallada.

Sería preferible complementar todas las actividades presentadas a continuación con más ejemplos de los respectivos fenómenos, lo que facilitará el proceso de inducción. Obsérvese, además, que no se trata necesariamente de unidades independientes, sino que algunas de las actividades podrían combinarse y constituir en su conjunto una actividad inductiva. A continuación ilustramos, no obstante, cada actividad por separado.

## 1a. Identificación (inducción controlada)

### a. Identifica los atributos del enunciado siguiente.

Mi hermana es profesora

Soy estudiante

1.  sustantivo
2.  pronombre
3.  infinitivo
4.  numeral

### b. Identifica los atributos del enunciado siguiente.

Vamos a ser cuatro para la cena

Son cinco en total

1.  sustantivo
2.  pronombre
3.  infinitivo
4.  numeral

### c. Identifica los atributos de los enunciados siguientes.

El caballo es suyo

Los resultados son nuestros

1.  sustantivo
2.  pronombre
3.  infinitivo
4.  numeral

### d. Identifica los atributos de los enunciados siguientes.

Viajar es aprender y descubrir

Aprender es jugar

1.  sustantivo
2.  pronombre
3.  infinitivo
4.  numeral

### (e. Basándote en los ejemplos anteriores, ¿qué tipo de atributos deduces que se construyen con *ser*?)<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Obsérvese que la formulación de reglas es facultativa, razón por la cual se indica entre paréntesis.

## 1b. Identificación (inducción no controlada)

### a. Identifica los atributos de los enunciados siguientes.

- Mi hermana es profesora
- Soy estudiante
- Vamos a ser cuatro para la cena
- Son cinco en total
- El caballo es suyo
- Los resultados son nuestros
- Viajar es aprender y descubrir
- Aprender es jugar

### (b. Deduce de lo anterior qué tipo de atributos se construyen con ser.)

## 2. Distinción (inducción controlada)

### a. Lee los siguientes enunciados.

- Estamos en la sala de estar
- He estado en Madrid
- Sevilla está en Andalucía
- ¿Dónde está el manual?

¿Qué expresa el verbo *estar* en los enunciados anteriores?

- encontrarse, estar situado
- tener lugar, ocurrir

### b. Lee los siguientes enunciados.

- ¿Cuándo es tu cumpleaños?
- La boda es en primavera
- La película es dentro de cinco minutos
- ¿La fiesta es aquí?

¿Qué expresa el verbo *ser* en los enunciados anteriores?

- encontrarse, estar situado
- tener lugar, ocurrir

### (c. ¿Qué diferencia de significado hay entre *ser* y *estar* en los enunciados anteriores?)

## 3. Correspondencia (inducción controlada)

---

**a. Lee los siguientes enunciados.**

1. El vino es francés
2. Estoy en contra de la política del gobierno
3. Una pelota es redonda
4. La ministra de cultura es conservadora
5. Mi blusa nueva es roja
6. El Papa es católico
7. El sol es amarilla
8. Estoy enormemente preocupada por el futuro
9. En educación estoy con los liberales
10. La mesa es cuadrada
11. El rascacielos es enorme
12. ¿Eres protestante o católico?
13. Uno de cada seis internautas en el mundo es chino
14. Mi ordenador está limpio de virus
15. El mundo es grande

**b. Identifica cuáles de los enunciados anteriores se corresponden con los siguientes criterios: Contiene adjetivo(s) que tienen la función de atributo y representan:**

- color
- forma
- nacionalidad
- convicción política
- religión
- tamaño

**(c. ¿Se construyen estos adjetivos con *ser* o *estar*?)**

#### **4. Sistematización (inducción controlada)**

**a. Lee los siguientes enunciados.**

1. La casa es de madera
2. El florero es de porcelana
3. El coche es de mi hermano
4. El curso es de 50 horas de duración
5. El pendiente es de plata
6. Este reloj es de origen familiar
7. Soy de Dinamarca
8. La temperatura media en la Tierra es de unos 15°C
9. La culpa es de los padres
10. El pastel es de chocolate
11. Esta ley no es del Ministerio de Cultura
12. El precio de estas clases es de 21 € la hora
13. ¿De dónde eres?
14. Somos de Madrid

**Sistematiza los enunciados anteriores con la construcción *ser de* en cuatro categorías de significado distintas.**

**(b. ¿Qué expresa *ser de*?)**



## 5. Reestructuración (inducción controlada)

### a. Lee los siguientes enunciados.

- *El niño es malo* (se comporta mal y es indisciplinado)
- *El niño está malo* (con dolor de la garganta)
  
- (En el Pacífico Occidental) *el agua es fría*
- (Aunque) *el agua está fría* (para la época, ya se ve a algún surfer con traje de primavera)
  
- *El niño es bueno*, (es gracioso, es obediente, o mejor dicho, es un ángel)
- *El niño está bueno* (del ojo ya)

**A partir de los enunciados anteriores, deduce qué cambios de significado se producen al reemplazar *ser* por *estar*.**

### (b. En base a ello, describe una de las diferencias fundamentales entre *ser* y *estar* + adjetivo.)

## 6. Contrastación (inducción controlada)

### a. Lee los enunciados siguientes en danés.

1. Vi står og vasker op
2. De sidder og ser fjernsyn
3. Jeg ligger og tager solbad
4. Jeg er lige ved at tage kopier af dokumentet
5. De er i færd med at lave en ny hjemmeside
6. Hun står og venter på bussen
7. Vi sidder og får et glas
8. Jeg er ved at lægge en sidste hånd på specialet
9. De ligger og sover

**¿Cómo caracterizarías las acciones anteriores? Marca con una cruz.**

- acción futura
- acción durativa
- acción terminada

### b. Lee los mismos enunciados traducidos al español.

1. Estamos fregando platos
2. Están viendo la tele
3. Estoy tomando el sol
4. Estoy copiando el documento
5. Estamos construyendo una nueva página web
6. Está esperando el autobús
7. Estamos tomando una copa
8. Estoy terminando la tesina
9. Están durmiendo

## ¿Cómo describirías las diferencias entre las construcciones danesas y españolas?

(c. Consulta tu gramática española para saber si *ser* también se construye con *gerundio*.)

### 3.5. Argumentación a favor de la modalidad de aprendizaje inductiva

Ellis (2002c) expone varios argumentos justificativos de la preferencia del enfoque inductivo. Para empezar, considera que este enfoque es más motivador que el deductivo, puesto que al aprendiz le parece en general más interesante descubrir los fenómenos lingüísticos por sí mismo que recibirlos servidos en bandeja. Además, Ellis argumenta que las actividades inductivas pueden ayudar al aprendiz a desarrollar su capacidad analítica, capacidad que le permitirá examinar e interpretar la lengua por su propia cuenta, incluso fuera del aula, fomentando a la vez su mayor corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Ellis presenta más argumentos a favor de las actividades inductivas (op.cit.: 165):

- animan al aprendiz a formular hipótesis de elementos gramaticales en LE, lo que a la vez facilita la adquisición de la lengua;
- la inducción puede llevar a una comprensión gramatical que trasciende a las reglas fijas recogidas por muchas gramáticas;
- a través del proceso inductivo, el aprendiz puede concluir que la gramática es más convencional que lógica.

Es más, Ellis (1997/2001: 160) opina que las actividades deductivas pueden contribuir a frenar la autonomía del aprendiz y su participación activa en el propio proceso de aprendizaje. Reconoce, no obstante, en una nota (ibid: 166), que deben considerarse las diferencias individuales del aprendiz, por lo que recomienda al enseñante que pruebe ambas modalidades.

Simensen (1998), entre otros, considera que la elección entre el enfoque deductivo e inductivo debe tomarse en función de la edad del grupo de aprendices. Opina que los aprendices más jóvenes se benefician en menor grado de la deducción que los mayores y adultos, además de que, en este último grupo, es necesario tener en cuenta el estilo de aprendizaje individual.

Si bien el papel de la edad no puede descartarse, pensamos que es preciso relacionarlo más claramente con el nivel de enseñanza y su objetivo. La modalidad inductiva que describimos en el presente artículo incorpora una progresión de la dificultad de procesamiento a partir de las variables expuestas: explicitación total/parcial; proceso inductivo controlado/no controlado; más/menos formulación de las reglas gramaticales. Toda actividad inductiva que no exija una explicitación total ni la formulación de reglas y sea (muy) controlada, requerirá obviamente una menor capacidad de procesamiento que una actividad que exija una explicitación total, una formulación de reglas y no se facilite mediante ningún tipo de control. La primera actividad se justifica, por tanto, en los niveles inferiores de la enseñanza y en aquellas situaciones de aprendizaje que no requieran una mayor análisis de las reglas gramaticales.

Felder/Henriques (1995), al igual que Simensen, incluyen el estilo de aprendizaje individual<sup>15</sup> en el debate sobre la deducción e inducción, alegando que algunos aprendices tienen preferencias claras o moderadas por una u otra modalidad.

---

<sup>15</sup> "La manera característica de un individuo de adquirir, retener y recuperar información se define colectivamente como su estilo de aprendizaje" (Felder/Henriques, 1995: 21).

Sin embargo, Felder/Henriques (1995) rechazan la idea de basar la enseñanza de los aprendices exclusivamente en su estilo de aprendizaje preferido. A parte de ser una idea imposible de realizar en la práctica, el objetivo debería ser en todo momento el de aspirar a un estilo de enseñanza equilibrado donde ambas modalidades estén representadas, puesto que se presume que así se obtendrán los mejores resultados. La importancia de esta doble representación viene además reiterada por el hecho de que la investigación no muestre claramente si el enfoque deductivo o el inductivo ofrece un mayor potencial de aprendizaje (Ellis, 1997/2001).

Los argumentos expuestos por Ellis a favor de la inducción nos parecen convincentes. No compartimos, no obstante, su actitud de rechazo frente al enfoque deductivo, ya que consideramos que tanto la deducción como la inducción tienen su justificación en la educación secundaria y universitaria.

Una de las problemáticas que plantea Ellis (1997/2001: 160) en cuanto a la inducción es de dónde obtiene el aprendiz la información que debe utilizar para el desarrollo del conocimiento explícito. Podría entenderse como una indicación de que la deducción debería preceder a la inducción en un proceso progresivo, y de que la modalidad inductiva podría tener, por consiguiente, una función remedial. Esta indicación se refuerza además por el hecho de que la inducción se utilice precisamente con esta función en Ellis/Gaies (1999/2001).

El propio Ellis (1997/2001) presenta dos posibilidades para solventar la problemática. En primer lugar, aduce que el aprendiz ya dispone de un conocimiento implícito, conocimiento que las tareas inductivas le ayudarán a analizar. Quisiéramos precisar que si bien es posible que se dé esta posibilidad, no puede presumirse que se dará por definición en todos los casos. La otra posibilidad expuesta por Ellis está relacionada con la propia elaboración de las actividades y parece, por tanto, más fácil de acometer en la práctica. Propone que los datos de una actividad se estructuren de tal manera que el aprendiz pueda descubrir las reglas subyacentes. Debemos expresar nuestra total conformidad con este aspecto y quisiéramos además subrayar la importancia del descubrimiento controlado por preguntas orientativas. Por consiguiente, no hay razón alguna por la que la modalidad deductiva deba preceder a la inductiva. Al contrario, estamos convencidos de que las actividades inductivas pueden contribuir a mejorar la comprensión de las reglas gramaticales, a menudo abstractas, cuyo conocimiento es obligatorio especialmente en los niveles superiores de la enseñanza. Por todo lo expuesto, abogamos fundamentalmente por la progresión inducción → deducción.

Cabe subrayar, asimismo, la falta de un consenso absoluto en la investigación especializada sobre la relación deducción e inducción, por una parte, y sobre el grado de complejidad de una determinada estructura gramatical<sup>16</sup>, por la otra. Si hubiera que elegir entre las dos modalidades de aprendizaje, consideramos que la inducción, más indirecta y de mayor procesamiento, tiene su justificación desde un punto de vista educativo en temas gramaticales complejos. Consideramos que el enfoque deductivo, más directo y de menor procesamiento, es preferible para estructuras gramaticales menos complejas, si bien siempre dependerá del objetivo del aprendizaje y del grupo meta. Lo razonamos en que las actividades de análisis e interpretación, que el enfoque inductivo puede exigir al aprendiz, muy probablemente contribuyan a que el conocimiento de un determinado fenómeno gramatical se consolide mejor en la interlengua.

Finalmente se plantea la cuestión de si es necesario practicar todos los temas gramaticales representados con ambas modalidades de aprendizaje. Pensamos que no. Seguramente al estudiante le parecería extremadamente detallado y desmoti-

---

<sup>16</sup> La complejidad puede considerarse desde dos perspectivas: 1) la propia complejidad interna de la estructura gramatical; 2) las dificultades de aprendizaje que una estructura gramatical presenta para el aprendiz, las cuales son percibidas por el enseñante a raíz de su experiencia. Estos factores pueden estar o no mutuamente relacionados.

vador. La utilización de ambas modalidades en todos los temas gramaticales tampoco sería ventajosa a efectos del aprendizaje diferenciado. Un error clásico es el de presumir que la cantidad de tareas tiene un efecto diferenciador cuando, en realidad, se basa en dar a los estudiantes más tareas de los temas que ya dominan. La incorporación de ambas modalidades en un proceso de aprendizaje dependerá fundamentalmente de la complejidad de un determinado tema, siendo la doble representación ventajosa para el aprendizaje de temas especialmente complejos.

#### 4. CONCLUSIÓN

El presente artículo ha pretendido llamar la atención sobre la incorporación de actividades de procesamiento del input en programas de aprendizaje gramatical con el objetivo de propiciar una concienciación orientada hacia el conocimiento explícito. De lo anteriormente expuesto se desprende que el objetivo no es, en principio, el de desarrollar un conocimiento automatizado que permita al aprendiz utilizar en la práctica una estructura gramatical de forma intuitiva y espontánea (conocimiento implícito). Se persigue, en su lugar, el objetivo más realista de desarrollar primeramente una conciencia en el aprendiz sobre la corrección e incorrección del lenguaje y sobre el significado y/o función que puede tener una estructura. El conocimiento explícito contribuye indirectamente al desarrollo del conocimiento implícito, a la vez que lo facilita, siendo este último una condición necesaria para la puesta en práctica. Además, contribuye a focalizar la atención del aprendiz en formas lingüísticas y a la comparación cognitiva, sentando, por consiguiente, las bases para la integración del input en el sistema de interlengua. Pero no conlleva necesariamente una integración, puesto que ésta dependerá del estadio de desarrollo de la interlengua en un momento dado. Si el aprendiz no se encuentra listo psicolingüísticamente para integrar un nuevo fenómeno como conocimiento implícito, puede construir una representación alternativa, que podrá almacenarse separadamente como conocimiento explícito para su posterior utilización, cuando el estadio de progresión de la interlengua del aprendiz lo permita.

Como queda mencionado, la incorporación de actividades de procesamiento del input con anterioridad a las centradas en el output o en paralelo con las mismas pretende facilitar el procesamiento de información e intentar reducir así la carga cognitiva, que puede ser un impedimento para el aprendizaje. Esto también es importante a efectos del aprendizaje diferenciado. El grado de procesamiento cognitivo que desencadene una actividad gramatical en el aprendiz divergirá individualmente, variando de un aprendiz a otro. Por ello carece de sentido ofrecer a todos los estudiantes de una clase el mismo programa al mismo tiempo con idénticas actividades, ya que dicho programa le exigirá diferentes grados de procesamiento cognitivo a cada estudiante, dependiendo de la mayor/menor utilización de procesos controlados y automáticos y del estadio de progresión individual de la interlengua. Lo que no presentaría problemas a nivel cognitivo para determinados estudiantes, supondría una carga cognitiva para otros, siendo por tanto un obstáculo total o parcial para la realización de la actividad. En la práctica, esto significa que es preciso ofrecer a los estudiantes aquellas actividades gramaticales que satisfagan sus necesidades educativas individuales en un determinado momento del proceso. Así se tiene en consideración el hecho de que no todos los estudiantes aprendan con la misma rapidez a un mismo nivel de la enseñanza, ni tampoco posean la misma capacidad de procesamiento cognitivo o su interlengua se encuentre en el mismo estadio de progresión.

El hecho de haber optado por atribuir importancia a la modalidad inductiva en este artículo se debe a que hemos detectado ciertos problemas de definición en la distinción entre deducción e inducción. Además consideramos que no se disponía de instrucciones aplicables para desarrollar actividades inductivas desde una perspec-

tiva diferenciadora. Por tanto, otro de los objetivos perseguidos ha sido el de presentar un modelo que incluyera grados de explicitación variables de las reglas gramaticales y, en el proceso inductivo, grados de control variables.

La elaboración de material para la enseñanza gramatical de enfoque inductivo basado en el input puede parecer menos atractiva debido a su alcance y al hecho de que las investigaciones empíricas sigan siendo esporádicas y no presenten conclusiones claras. Consideramos, no obstante, que las teorías expuestas en la materia y los argumentos a favor del potencial educativo existente parecen plausibles. Muy probablemente podrán constituir una vía realista para lograr una mejor correspondencia entre los objetivos de la enseñanza y el éxito del aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambjørn, Lone (2001): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. Publicación electrónica, *Research@asb*, <http://130.226.203.32/fbspretrieve/38/0003049.pdf>
- Cadierno, Teresa/VanPatten, Bill (1993a): Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225 – 243.
- Cadierno, Teresa/VanPatten, Bill (1993b): Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77, i, 45 – 57.
- Decoo, Wilfred (1996): The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *IRAL*, 34/2, 95-118.
- Ellis, Rod (1993): The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27/1, 91-113.
- Ellis, Rod (1997): *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1997-1999a): Becoming grammatical. Publicación electrónica, <http://www.impactseries.com/grammar/becoming.html>
- Ellis, Rod (1997-1999b): Making an impact: Teaching grammar through awareness-raising. Publicación electrónica, <http://www.impactseries.com/grammar/making.html>
- Ellis, Rod (1999): Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80.
- Ellis, Rod (1997/2001), *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2002a): Grammar teaching - practice or consciousness-raising? En Richards, Jack C./, Renandya, Willy A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press, 167-174.
- Ellis, Rod (2002b): The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. En Hinkel, Eli/Fotos, Sandra (eds.): *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 17-34.
- Ellis, Rod (2002c): Methodological Options in Grammar Teaching Materials. En Hinkel, Eli/Fotos, Sandra (eds) (2002), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 155-179.
- Ellis, R./Gaies, S. (1999/2001): *Impact Grammar*. Hong Kong: Longman.
- Felder, Richard/Henriques, Eunice R. (1995): Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28, 21-31.
- Gass, Susan M. (1997): *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gollin, Jacqueline (1998): Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 52/1, 1998.

- Krashen, Stephen (1976), "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning". *TESOL Quarterly*, 10, 157-168.
- Krashen, Stephen (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- McLaughlin, Barry/Rossman, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2.
- Nunan, David (1999): *Second language teaching and learning*. Boston (Massachusetts): Heinle & Heinle Publishers.
- Schmidt, Richard W. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11/2, 129-158.
- Schmidt, Richard W. (1994): Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics'. En Hulstijn/Schmidt: *Consciousness in second language learning*. AILA Review 11.
- Seliger, H. (1979): On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13, 369-69.
- Simensen, Aud Marit (1998): *Teaching a foreign language. Principles and procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass/C. Madden (eds): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, Merrill (1995): Three functions of output in second language learning. En Cook/Seidlhofer (eds): *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford University Press, 125-144.
- VanPatten, Bill (1996): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.