

MARÍA VICTORIA SOULÉ

Hankuk University of Foreign Studies

La Teoría de la Procesabilidad y la Hipótesis de la Enseñabilidad: implicaciones para el aula de ELE

Resumen: La Teoría de la Procesabilidad (TP), considerada una de las teorías más influyentes en la actualidad en el campo de las investigaciones sobre ASL, fue inicialmente formulada por Pienemann (1998). De fuerte base psicolingüística, la TP establece que el aprendiente de segundas lenguas solo puede adquirir aquellas formas y funciones lingüísticas que es capaz de procesar. En este contexto se analizarán las posibles contribuciones que la TP puede ofrecer a la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente a partir de la Hipótesis de la Enseñabilidad (Pienemann, 1984). Se discute el papel del input y del output en el aula de ELE desde de los postulados de la TP y se indicarán cuáles son las estrategias docentes que este modelo ofrece a aquellos que nos dedicamos a la enseñanza del español como lengua extranjera. Finalmente, tomando las aportaciones de la TP intentaremos dar una respuesta a la pregunta tantas veces suscitada entre los docentes: *¿Por qué en ocasiones los alumnos no llegan a aprender aquello que sus profesores les enseñan?*

Palabras clave: Teoría de la Procesabilidad, Hipótesis de la Enseñabilidad, atención a las formas, enseñanza del español como lengua extranjera

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos examinar el papel del profesor a la hora de abordar la enseñanza de la gramática en la clase de ELE. Para ello presentaremos las aportaciones que en los últimos años ha tenido una de las teorías con mayor repercusión en el campo de las investigaciones sobre ASL, la Teoría de la Procesabilidad (*Processability Theory*).

Tras la revisión de los postulados de esta teoría, nos centraremos en la Hipótesis de la Enseñabilidad (*Teachability Hypothesis*), cuya importancia resulta fundamental para comprender por qué nuestra labor docente en ocasiones no parece producir los efectos esperados.

Por último, nos detendremos a evaluar las implicaciones que tanto la Teoría de la Procesabilidad como la Hipótesis de la Enseñabilidad suponen para la enseñanza del español como lengua extranjera. Para ello analizaremos las relaciones que se establecen entre esta hipótesis y una de las metodologías didácticas más utilizada en muchos países asiáticos: la atención a las formas (*Focus on FormS*).

1. La Teoría de la Procesabilidad

La Teoría de la Procesabilidad, formulada por Pienemann (1998, 2005, 2007), tiene sus orígenes en los postulados del modelo multidimensional del grupo ZISA^①. Los principales objetivos de las investigaciones llevadas a cabo por este grupo eran dar cuenta de la adquisición del orden de palabras en el alemán como L2, como así también explicar por qué los aprendientes pasan por determinados estadios en el desarrollo de su interlengua (IL) (Meisel, Clashen y Pienemann: 1981). Es importante destacar que a diferencia de otros modelos analíticos anteriores, la adquisición de una forma era definida por este grupo como la primera aparición de dicha forma en la IL del aprendiente.^②

Años más tarde Pienemann (1998) reelabora varios de los principios originarios del modelo multidimensional y propone su Teoría de la Procesabilidad en la que adquieren mayor relevancia los procesos psicolingüísticos de la adquisición/aprendizaje de una L2. Esta teoría va a partir de la siguiente premisa: “*a learner can acquire only those linguistic forms and functions which he or she can process*” (Pienemann, 2011: 28). De este modo, desde esta teoría se va a intentar explicar cómo se desarrollan dichos procesos en términos de la producción que realizan los aprendientes.

Para dar cuenta del procesamiento implicado en el proceso de producción, Pienemann recurre a la *Hipótesis de la Jerarquía de la Procesabilidad* (1998: 79). Esta hipótesis establece que la adquisición de los procedimientos de procesamiento del lenguaje seguirá una secuencia implicacional, esto es, se necesita procesar los niveles más bajos de la jerarquía para poder acceder al siguiente. Dicha jerarquía se representa del siguiente modo:

Procedimientos de procesamiento	Resultado estructural
5. Procedimiento de la cláusula subordinada	Cláusula principal y subordinada
4. Procedimiento de la oración	Intercambio de información inter-fraseal
3. Procedimiento de la frase	Intercambio de información de la frase
2. Procedimiento de la categoría	Morfemas léxicos
1. Acceso al lema	Palabras

Figura 1: Jerarquía de los procedimientos de procesamiento (Pienemann, 1998: 9)^③

En la aplicación de esta jerarquía al español L2/LE, se destaca que en la etapa 1 los aprendientes tienen acceso al lema, pueden producir cadenas de palabras pero no pueden establecer

① *Zweitsprachenwerb Italiener und Spanischer Arbeiter* (Adquisición de segundas lenguas por trabajadores italianos y españoles). Las investigaciones de este grupo se desarrollaron en la década de los años ochenta en la Universidad de Hamburgo bajo la dirección de Jürgen Meisel.

② Hay que recordar que hasta entonces la adquisición se definía por la distancia a la que se encontraban los aprendientes con respecto a la LO, lo cual se establecía mediante la tipología de errores encontrados en la IL.

③ La traducción es nuestra y se corresponde con los siguientes términos del inglés: *Processing procedures: (5) Sub.-clause procedure, (4) S-procedure, (3) Phrasal procedure, (2) Category procedure, (1) Word/lemma Access. Structural outcome: Main and sub clause, Inter-phrasal info. exchange, Phrasal info. exchange, Lexical morphemes, Words.*

una unificación entre dichas palabras. En la siguiente etapa, el aprendiente pasa a adquirir la morfología léxica, como la marca del plural -s para los sustantivos, por ejemplo, *libros*. En la etapa 3 es cuando comienzan a coincidir los rasgos morfosintácticos de los constituyentes en un sintagma nominal, por ejemplo en *unos libros*, esto es, la característica de la pluralidad de sustantivo ha de coincidir con el determinante. A partir de la cuarta etapa puede producirse una variación en el orden canónico SVO dándose estructuras del tipo SOV. De este modo, el aprendiente puede producir estructuras como: *Ana le regala unos libros a Juan*, donde el clítico *le* ha de preceder al verbo. Se trata, por consiguiente de una concordancia entre elementos de toda la frase. Finalmente, la quinta etapa se centra en las diferencias de orden de palabras entre oraciones principales y subordinadas. En esta etapa los aprendientes deben ser capaces de marcar, por ejemplo, el subjuntivo en cláusulas subordinadas, o establecer las concordancias necesarias entre la oración principal y la subordinada.

2. La Hipótesis de la Enseñabilidad

Una de las mayores aportaciones de la Teoría de la Procesabilidad a los docentes de segundas lenguas fue la incorporación de la Hipótesis de la Enseñabilidad (Pienemann, 1984), la cual establece que la enseñanza de un determinado elemento solo tendrá éxito cuando los aprendientes estén psicológicamente “preparados” para aprender dichos elementos, de lo contrario no se producirá adquisición. En palabras de Pienemann:

A structure can only be learned under instruction if the learner's interlanguage has already reached a stage one step prior to the acquisition of the structure to be taught [...] the teachability of L2 structures is constrained by the same processing restrictions that determine the developmental sequences of natural L2 acquisition: since the processing procedures of each stage build upon the procedures of the preceding stage there is no way to leave out a stage of the developmental sequence by the means of formal teaching (1984: 186).

Por consiguiente, como sugiere Pienemann, no es posible saltarse una etapa. Si un aprendiente se encuentra en la etapa 3, no podrá procesar de manera exitosa contenidos gramaticales correspondientes a la etapa 5 aunque reciba input de esta etapa.^① Esto respondería a una de las preguntas que muchas veces nos hacemos los docentes de segundas lenguas: *¿Por qué los alumnos no aprenden aquello que sus profesores les enseñan?*

Ahora bien, siguiendo a Keblner *et al.* (2011: 149) también es posible revertir la pregunta y plantearnos la siguiente cuestión: *¿Por qué los profesores no enseñamos aquello que nuestros alumnos pueden aprender?* En efecto, si durante las últimas décadas numerosos estudios sobre la adquisición de determinados aspectos gramaticales han demostrado que los aprendientes siguen

① Sin embargo, también es importante recordar que Pienemann (1998: 250) nos previene de creer que el aprendiente adquirirá una determinada estructura por el simple hecho de que pueda procesarla, para que la adquisición se produzca tiene que haber una necesidad funcional por la cual dicha estructura aparezca.

un orden establecido de adquisición ¿por qué no orientamos nuestro proceso de enseñanza a las necesidades de nuestros aprendientes?

3. Implicaciones para el aula de ELE

Cuando enseñamos una lengua extranjera, nuestra actividad docente debería estar orientada a organizar nuestras clases en función del grupo de aprendientes a las que van dirigidas; en otras palabras, sería lógico que el profesor organizara su curso en función de las necesidades comunicativas y lingüísticas de sus estudiantes, sin olvidar tampoco el estadio en que se encuentra la IL de los mismos.

Se ha analizado en varios lugares (Kwon, 2004; Cortés Moreno, 2009; García Santa Cecilia, 2009; Soulé, 2012) la reticencia del alumnado y/o profesorado asiático de ELE a seguir una metodología de corte comunicativo y la adopción, por otra parte, de una metodología centrada en *la atención a las formas*.^① No vamos a discutir aquí los pros y contras de estas metodologías, no obstante, queremos señalar que una enseñanza reglada por la atención a las formas no necesariamente implica, como algunos sugieren (Long y Robinson, 1998) una desatención a las necesidades comunicativas y lingüísticas de los aprendientes.

En efecto, estudios recientes han demostrado que una instrucción basada en la atención a las formas y guiada por los principios de la Hipótesis de la Enseñabilidad favorece la adquisición de determinados elementos lingüísticos. Como ejemplo podemos citar la investigación llevada a cabo por Tracy-Ventura (2008) en la que se pudo observar que la adquisición de dos tiempos de pasado de indicativo se ve beneficiada cuando se realiza mediante la atención a las formas y en función de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los aprendientes.

Siguiendo la *Hipótesis del Aspecto* de Andersen, según la cual los aprendientes adquieren la distinción pretérito indefinido/ pretérito imperfecto de indicativo a través de etapas en las que interviene de manera decisiva el aspecto léxico, Tracy-Ventura comparó la instrucción ofrecida a tres grupos de aprendientes de ELE de nivel intermedio: uno bajo la enseñanza centrada en la *atención a la forma* y los otros dos según la *atención a las formas* pero diferenciados en cuanto a la

① Desde hace varios años se establece una distinción entre métodos de enseñanza comunicativos o centrados en la *atención al significado*, aquellos centrados en la *atención a la forma* y aquellos cuyo interés reside en la *atención a las formas*. La diferencia entre la *atención a la forma* y a *las formas* queda definida por Doughy y Williams de la siguiente manera: “Focus on form entails a focus on formal elements of language, whereas focus on formS is limited to such a focus [...] focus on form instruction is that meaning and use must already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across” (1998: 4).

etapa temporal sobre la que recibieron instrucción.^① Las etapas de adquisición de la temporalidad verbal pueden observarse en la siguiente figura:

	Estados	Actividades	Realizaciones	Logros
1	tiene	juega	enseña	se parte
2	tiene	juega	enseña	se partió
3	tenía	juega	enseña	se partió
4	tenía	jugaba	enseñó	se partió
5	tenía	jugaba	enseñó/enseñaba	se partió
6	tenía	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió
7	tenía	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió/se partía
8	tenía/ tuvo	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió/ se partía

Figura 2: Desarrollo de la codificación del tiempo y el aspecto para la morfología verbal de pasado a través de etapas (Andersen, 1991: 314)

Esta figura indica que la expresión de la temporalidad se realiza a través de etapas según el tipo de situación^②(Smith, 1997) enunciada. En el uso de la morfología verbal de pasado los aprendientes comienzan a utilizar primero el pretérito indefinido con logros, a partir de la etapa 2. En la etapa 3 comienzan a utilizar el imperfecto pero solamente con estados. En la cuarta etapa el uso del indefinido se extiende a las realizaciones y el imperfecto a las actividades; es decir, en las primeras etapas el indefinido se utiliza con situaciones télicas y el imperfecto con atélicas. La combinación de los cuatro tipos de situaciones con los dos pretéritos no se alcanza hasta la octava etapa.

Los resultados obtenidos por Tracy-Ventura con los tres grupos pusieron de relieve la importancia de una instrucción basada en la atención a las formas pero guiada por el conocimiento del docente sobre la etapa en la que se encontraban sus aprendientes y la consiguiente adecuación de una enseñanza orientada a las etapas sucesivas. Así lo describe la investigadora: “*those learners who received developmentally appropriate instruction more often increased in their stage development compared to those learners who received advanced instruction or no explicit instruction*” (2008: 155).

① El tratamiento aplicado a estos dos últimos grupos está basado en las ocho etapas de adquisición establecidas por Andersen (1991). La instrucción recibida por el segundo de estos tres grupos, al que Tracy-Ventura denomina “developmentally ready (DR)” (2008:153), correspondería a las etapas 5 y 6 de Andersen, mientras que el tercer grupo denominado “advanced (ADV)” (2008: 153) recibió una instrucción centrada en las etapas 7 y 8. Es importante destacar que los participantes seleccionados para esta investigación se encontraban en la tercera etapa de la clasificación propuesta por Andersen, de allí la denominación escogida para los dos grupos: “developmentally ready group”, es decir, el grupo que está preparado para acceder a la siguiente etapa del desarrollo y el grupo que recibe una instrucción avanzada, esto es, saltándose algunas etapas del proceso de adquisición.

② Los cuatro tipos de situaciones poseen las siguientes características: los *estados* son situaciones no dinámicas, durativas y atélicas, las *actividades* son dinámicas, durativas y atélicas, las *realizaciones* son dinámicas, durativas y télicas, y los *logros* son dinámicos, de breve o casi nula duración y télicos. Es importante destacar que si bien Smith (1997) reconoce cinco tipos de situaciones, incluyendo los semelfactivos, la mayoría de los estudios dedicados a la adquisición de la temporalidad siguen la clasificación cuatripartita que hemos mencionado.

La investigación de Tracy-Ventura demostró la influencia que una instrucción basada en la atención a las formas y guiada por la Hipótesis de la Enseñabilidad puede ejercer en el proceso de adquisición/aprendizaje de elementos lingüísticos.

4. Conclusiones

A partir de lo expuesto y a modo de conclusión, podemos elaborar algunas directrices para los docentes de ELE. En primer lugar, para que nuestra labor sea productiva y tenga una repercusión real en el proceso de adquisición/aprendizaje, es necesario conocer la IL de nuestros aprendientes, de modo que podamos proporcionarles un input cuidadosamente seleccionado en función de la etapa de adquisición en la que se encuentran.

En segundo lugar, la enseñanza de elementos lingüísticos debería abordarse a partir de la elaboración de programas curriculares organizados de acuerdo con las necesidades comunicativas de los aprendientes, como así también apoyando el progreso lingüístico de los mismos a partir de la Hipótesis de Enseñabilidad. Esto implica que el profesor ha de utilizar aquellas estructuras que el aprendiente puede procesar según la etapa en la que se encuentre y no aquellas que sobrepasan su capacidad de procesamiento, como sucede en el uso de la morfología verbal de pasado. Ésta puede ponerse en práctica a través de ejercicios que vayan secuenciando el uso del tipo de situaciones con los pretéritos según una tipología de textos narrativos: comenzando por narraciones centradas en el relato de sucesos a través del indefinido, seguidas por descripciones que propician la aparición del imperfecto, para pasar finalmente a textos que contengan ambos pretéritos en todos los tipos de situaciones (Granda, 2009).

Por último, es conveniente destacar la necesidad de llevar a cabo un mayor número de investigaciones sobre otras áreas de la gramática del español, especialmente en el contexto de enseñanza/aprendizaje asiático, con el fin de obtener información relevante sobre el proceso de procesamiento de diversos elementos lingüísticos, información que seguramente nos ayudará a planificar de modo más adecuado nuestras clases.

Bibliografía

- Andersen, R. (1991): "Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition", T. Huebner y Ch. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Amsterdam, John Benjamins
- Cortés Moreno, M. (2009), "La motivación por el aprendizaje de ELE en China: propuestas para motivarla", en *MarcoELE*, 8. Disponible en red: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf
- Doughty, C. y Williams, J. (1998), "Issues and terminology", Doughty, C. y Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press
- García Santa-Cecilia, A. (2009), "La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización", *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I congreso de español como*

- lengua extranjera en Asia-Pacífico*. Manila, CE/LEAP
- Granda, B. (2009), “Gramática y discurso. El pasado y la configuración de la estructura narrativa”, *TINKUY* (11): 53–69
- Kebler, J., Liebner, M. y Mansouri, F. (2011), “Teaching”, Pienemman, M. y Kebler, J (Eds.) *Studying Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins
- Kwon, E. (2004), “El español en Corea: el porqué, cómo, cuándo y cuánto de su aprendizaje”, Comunicación presentada en el *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*. Disponible en red: <http://biblioteca.universia.net/autor/Kwon,%20Eunhee.html>
- Long, M. y Robinson, P. (1998), “Focus on form: Theory, research and practice”, en Doughty, C. y Williams, J. (Eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press
- Meisel, J., Clahsen, H. y Pienemann, M. (1981), “On determining developmental stages in natural second language acquisition”, *Studies in Second Language Acquisition* (3): 109–135
- Pienemann, M. (1984), “Psychological constraints on the teachability of languages”, *Studies in Second Language Acquisition* (6):186–214
- Pienemann, M. (1998), *Language Processing and Second Language Development*, Amsterdam, John Benjamins
- Pienemann, M. (Ed.) (2005), *Cross-Linguistic Aspect of Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins
- Pienemann, M. (2007), “Processability Theory”, VanPatten, B. y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum
- Pienemman, M. y Kebler, J. (Eds.) (2011), *Studying Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins.
- Smith, C. (1997): *The Parameter of Aspect*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers
- Soulé, M.V. (2012), “Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la competencia conversacional en aprendientes de ELE surcoreanos”, *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. Selección de artículos del II congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*, Manila, CE/LEAP, Disponible en red: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/33_aplicaciones_13.pdf
- Tracy-Ventura, N. (2008): *Developmental readiness and tense/aspect: An instructional study of L2 Preterit and Imperfect acquisition in Spanish*, Tesis doctoral inédita: Northern Arizona University