



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τμήμα Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Angélica Alexopoulou



Bases de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera

APUNTES

Atenas, 2012

ÍNDICE

	Pág.
LISTA DE ABREVIATURAS	3
INTRODUCCIÓN	4
1. FUNDAMENTOS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA	6
1.1. Nacimiento y evolución de la disciplina	7
1.1.1. Fechas importantes en la evolución de la L.A	9
1.2. Relación de la Lingüística Aplicada con la lingüística	12
1.2.1. ¿“Aplicaciones de la Lingüística” o “Lingüística aplicada”	13
1.3. La Lingüística Aplicada: hacia una definición	15
1.3.1. Disciplina científica	17
1.3.2. Mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica	17
1.3.3. Interdisciplinar	18
1.3.4. Orientada a la resolución de problemas	20
1.4. Principales áreas temáticas y ámbitos de actuación	21
1.5. La Lingüística Aplicada en España	30
1.6. La Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera: Marco epistemológico	32
2. LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRAJERA: CONCEPTOS PRELIMINARES	35
2.1. Lengua primera / Lengua segunda / Lengua extranjera	36
2.1.1. Lengua materna (LM) o Lengua primera (L1)	36
2.1.2. Lengua meta: Lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)	37
2.2. Adquisición / Aprendizaje	38
2.3. <i>Input / Output / Intake</i>	40
2.4. Aprendiente	40
2.5. Interlengua	41
2.6. Contexto	41
3. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	43
3.1. Teorías de adquisición de la lengua materna	44
3.1.1. El conductismo	44
3.1.2. El innatismo	46
3.1.3. El cognitivismo	50
3.1.3.1. <i>El constructivismo de Jean Piaget</i>	51
3.1.3.2. <i>El interaccionismo social de Vigotsky</i>	51
3.1.4. Etapas en la adquisición del lenguaje	52
3.2. Teorías de la adquisición de segundas lenguas	55
3.2.1. Teorías conductistas	55
3.2.2. Teorías nativistas	56
3.2.2.1. <i>La Teoría de la Monitorización</i>	58
3.2.3. Teorías ambientalistas	64
3.2.3.1. <i>El modelo de aculturación y la hipótesis de pidginización de Schumann</i>	64
3.2.3.2. <i>Otros modelos ambientalistas</i>	66

3.2.4. Teorías interaccionistas	67
3.2.4.1. <i>La Teoría funcional tipológica</i>	68
3.2.4.2. <i>El Modelo multidimensional del Grupo ZISA</i>	68
3.3. Semejanzas y diferencias entre la adquisición de L1 y L2	69
4. FACTORES DE APRENDIZAJE	72
4.1. Factores personales	74
4.1.1. Variables cognitivas	75
4.1.1.1. <i>Aptitud</i>	76
4.1.1.2. <i>Inteligencia</i>	77
4.1.1.3. <i>Estilos Cognitivos</i>	79
4.1.1.4. <i>Estilos de aprendizaje</i>	80
4.1.2. Variables afectivas	81
4.1.2.1. <i>Motivación</i>	82
4.1.2.2. <i>Actitud</i>	83
4.1.2.3. <i>Personalidad</i>	84
4.1.3. Otros factores	85
4.1.3.1. <i>El factor edad</i>	85
4.2. Factores sociales	87
4.2.1. Contexto social	88
4.2.2. Contexto de aprendizaje	89
5. COMPETENCIA COMUNICATIVA	92
5.1. Origen del concepto de competencia comunicativa	92
5.2. Modelos de competencia comunicativa	95
5.2.1. El modelo de Canale y Swain (1980)	95
5.2.1.1. <i>La competencia gramatical</i>	96
5.2.1.2. <i>La competencia discursiva</i>	96
5.2.1.3. <i>La competencia sociolingüística</i>	97
5.2.1.4. <i>La competencia estratégica</i>	98
5.2.1.4.1. <i>Estrategias de aprendizaje</i>	99
5.2.1.4.1. <i>Estrategias de comunicación</i>	100
5.2.2. Los modelos de Bachman (1990) y de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)	102
5.2.3. El modelo del MCER	103
5.2.4. Las grandes etapas en la enseñanza de L.E.	106
BIBLIOGRAFÍA	106

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análisis Contrastivo
AE	Análisis de Errores
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
ECs	Estrategias comunicativas
Ees	Estrategias de aprendizaje
E/LE	Español Lengua Extranjera
HAC	Hipótesis del Análisis Contrastivo
HN	Hablante nativo
HNN	Hablante no nativo
IF	Interferencia
IL	Interlengua
LA	Lingüística Aplicada
LE	Lengua extranjera
L1	Lengua nativa o primera
L2	Lengua meta
L3	Otra lengua extranjera
LM	Lengua materna
LO	Lengua Objeto
LAD	Language Acquisition Device
SL	Segunda(s) Lengua(s)

INTRODUCCIÓN

La Lingüística Aplicada es una disciplina que nace a raíz de los problemas del mundo real y se concibe con el objetivo primordial de abordar todo tipo de cuestiones que se relacionan con el uso del lenguaje. Partiendo de esta base, la L.A. incluye un gran abanico de ámbitos entre los que podemos señalar: la Didáctica de lenguas, la Lingüística Clínica, la Traductología, la Planificación Lingüística, la Lingüística Computacional. Una de las corrientes más importantes de la L.A. es la que nos va a ocupar a lo largo de estas páginas, esto es, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

A través de estas páginas, nos proponemos ofrecer una visión panorámica de la Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y más concretamente del español como lengua extranjera (E/LE) con el objetivo de proporcionar al futuro profesor de E/LE las herramientas –conocimientos, habilidades, valores y actitudes- que le permitirán enseñar con eficacia el español a los alumnos griegos. Con este propósito ahondamos en las diversas facetas de la adquisición de segundas lenguas - lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas, cognitivas- e intentamos dar respuesta a una serie de interrogantes, entre los que podemos destacar los siguientes: ¿cómo adquirimos una segunda lengua?, ¿qué mecanismos intervienen en este proceso?, ¿qué diferencias hay con respecto a la adquisición de la lengua materna?

Este libro tiene por objetivo principal introducir al estudiante en los fundamentos básicos en los que asienta la enseñanza científica del español como lengua extranjera de modo que los estudiantes:

- tomen conciencia de la importancia y de la necesidad de poseer un bagaje científico de carácter lingüístico, sociolingüístico y psicolingüístico que les servirá de herramienta para ejercer su labor docente con mayor efectividad / sobre la naturaleza del lenguaje en general y de la lengua en particular
- se den cuenta de la relación existente entre teoría y práctica
- se familiaricen con las teorías lingüísticas y las teorías de aprendizaje que han influenciado la práctica docente a lo largo de las últimas décadas y han cambiado las orientaciones metodológicas vigentes

El libro se divide en cinco capítulos. En el primero se presenta el nacimiento de la Lingüística Aplicada, su delimitación conceptual, sus principales áreas de actuación y su

relación con la Lingüística General. En el segundo capítulo se abordan varios conceptos que se consideran básicos para la comprensión de la disciplina. Después de estos dos capítulos introductorios, en el tercer capítulo se presentan las teorías de adquisición de la lengua materna y de las lenguas extranjeras, con especial énfasis en las últimas para pasar a continuación al cuarto capítulo y a los factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por último, el quinto capítulo está dedicado al concepto de competencia comunicativa y a su impacto en la didáctica de segundas lenguas.

1

FUNDAMENTOS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

1.1. Nacimiento y evolución de la disciplina

Los cambios socioeconómicos en el seno de nuestras sociedades multiculturales, la globalización de los mercados, los vertiginosos avances tecnológicos, las masivas migraciones económicas y políticas, el desarrollo del turismo y de las comunicaciones internacionales, así como las posibilidades de movilidad profesional pero también estudiantil en el seno de la Unión Europea, son algunos de los hechos que han evidenciado la importancia de dominar varios idiomas¹, creando además en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, nuevas demandas de adaptación a las necesidades de un mundo en constante transformación.

El interés que en las últimas décadas ha suscitado la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras ha llevado al notable crecimiento de los estudios sobre la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). En este marco, dichos estudios han conocido un gran crecimiento a lo largo de las últimas cinco décadas gracias a los aportes de las ciencias del lenguaje y de otras ciencias afines. Una de las disciplinas que ha impulsado considerablemente el desarrollo de los estudios de la ASL es la Lingüística Aplicada.

La Lingüística Aplicada es una disciplina relativamente joven cuyo “nacimiento” se produce entre las décadas de los años 40 y 50 del siglo XX, en diversos centros académicos de los Estados Unidos gracias al movimiento surgido por parte de un grupo de profesores que buscaban la implementación de programas de enseñanza de idiomas. El nacimiento de la Lingüística Aplicada como disciplina científica está estrechamente relacionado con el desarrollo extraordinario que conoció la enseñanza de las lenguas

¹ Nos parece interesante señalar en este punto que “La Unión Europea (UE) promueve la diversidad lingüística y cultural de sus pueblos, prestando apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de sus lenguas. El ambicioso objetivo de la UE es permitir a los ciudadanos expresarse con fluidez en dos idiomas, además de su lengua materna”. (“Las lenguas en la Unión Europea”, 2008)

extranjerías durante la época de la Segunda Guerra Mundial. Las situaciones especiales creadas en el marco de la guerra (el mantenimiento de relaciones con los aliados, el desarrollo de actividades de espionaje) condujeron a la imperiosa necesidad de dominar la lengua del enemigo, hecho que exigía el aprendizaje de lenguas extranjeras de forma urgente y efectiva ejerciendo una presión para enseñar lenguas vivas en un corto periodo de tiempo privilegiando la oralidad (comprensión auditiva y expresión oral). Esta realidad política y social condujo a la búsqueda de una nueva metodología que se distanciara de los métodos utilizados para aprender lenguas muertas, como el latín y el griego antiguo.

En este contexto, fueron los lingüistas quienes se vieron obligados a desarrollar métodos rápidos y eficaces de enseñanza de lenguas extranjeras y se ocuparon de diseñar programas de enseñanza. Es así que el gobierno de los EEUU encargó a las universidades la creación de un programa de enseñanza de lenguas extranjeras para el ejército norteamericano: el *Army Specialized Training Program* (ASTP)², que vio la luz en el año 1942. En este programa colaboraron lingüistas tan importantes como Leonard Bloomfield (1887-1949),³ quien ya había desarrollado programas de formación como parte de su investigación para que los lingüistas y los antropólogos aprendieran las lenguas de los pueblos indígenas antes de que desaparecieran.

Otro factor que contribuyó al establecimiento de la disciplina fue el nuevo mapa mundial que surgió a consecuencia de las guerras de independencia en países de África, Asia y América en las décadas 1950-1960. De esta nueva realidad surgió, entre otras, la necesidad de la planificación de lenguas en la educación o bien de su normativización (en el caso de los idiomas oficiales que no tenían tradición escrita, particularmente en África).

Además, el gran auge cobrado por el inglés a partir de mediados de la década de los 60 y el consiguiente desplazamiento del francés hicieron que se consolidaran los estudios sobre la lengua inglesa *English as Second Language* (ESL) y con ellos la Lingüística Aplicada que es un producto predominantemente anglosajón.

Vemos así cómo circunstancias históricas de tipo político y social plantearon nuevos retos que generaron la necesidad de la creación de programas lingüísticos con el fin de

² Programa para la Formación Especializada del Ejército.

³ En 1942, Bloomfield, fundador del distribucionalismo, publica *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*.

aplicar los conocimientos específicos a la enseñanza de lenguas extranjeras. Como apunta Fernández Pérez) (1996: 29):

Así pues, razones políticas –de enfrentamiento bélico y de reconocimiento de nuevas nacionalidades o de nuevas organizaciones multiculturales-, y causas sociales –de necesidad de comunicar y de informar- están en el origen del interés por problemas materiales del lenguaje; y además, factores económicos –que hacen posible la financiación en este terreno- facilitaron el desarrollo de la Lingüística Aplicada en la línea de la automatización y la tecnología aplicable al lenguaje.

En un primer momento, la Lingüística Aplicada se identificó con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Es cierto que este campo será uno de los más característicos de la disciplina, hasta el punto que, en ciertos momentos históricos y en ciertas tradiciones de estudio, *“Lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas llegarán a convertirse en sinónimos”* (Payrató, 1998: 19), dado que la mayoría de los trabajos en LA están directamente relacionados con los estudios y la investigación de problemas que suscita la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, no hay que perder de vista que la Lingüística Aplicada no se limita exclusivamente a la enseñanza de lenguas; con los años y la creciente complejidad de los problemas relacionados con el uso de la lengua, como veremos más adelante, fue ampliando paulatinamente sus campos de interés y se fue extendiendo a otras áreas.

No obstante, hay que reconocer que la enseñanza de segundas lenguas sigue siendo uno de sus campos privilegiados. De hecho, la enseñanza de lenguas extranjeras es uno de los campos principales en los que los resultados de la investigación lingüística hallan aplicación práctica, ya que gracias con la L.A. es la primera vez que se crea el sentimiento de que la enseñanza de las lenguas no es sólo una cuestión de “arte” y de intuición didáctica sino también de “ciencia”. La toma de conciencia de esta realidad hizo patente la necesidad de un método científico que, independientemente de las habilidades y destrezas personales de cada docente, guíe la práctica docente en las aulas de las lenguas vivas.

1.1.1. Fechas importantes en la evolución de la L.A.

Aun cuando no existe una fecha concreta a partir de la cual se pueda hablar del “nacimiento” de la disciplina, lo cierto es que a mediados de la década de los años 40 confluyen diferentes tradiciones que representan esta dimensión aplicada de los estudios

lingüísticos. Las circunstancias históricas de tipo político y social constituyeron el germen de la paulatina institucionalización del nuevo campo científico.

El apoyo institucional con el que contó la Lingüística Aplicada, a partir de los años 60, desde centros norteamericanos y europeos (especialmente en Gran Bretaña), fue el resultado de una serie de iniciativas que contribuyeron al auge y a la consolidación de la disciplina. En lo que sigue trataremos de codificar dichas iniciativas y las fechas hitos que marcaron la configuración de la L.A. como un campo científico independiente de la Lingüística General:

- ⇒ En **1946** se organizó con la iniciativa de Charles Fries y Robert Lado un curso en la Universidad de Michigan (Estados Unidos) con el objetivo de aportar un enfoque científico a la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde el punto de vista de la lingüística estructural.
- ⇒ El término “Lingüística Aplicada” aparece por primera vez en **1948**, como subtítulo de la revista *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics*,⁴ que fue fundada por Charles Fries y otros lingüistas anglosajones del *English Language Institute* de la Universidad de Michigan.
- ⇒ En **1957** Ian Catford crea en la Universidad de Edimburgo (Escocia) el primer instituto de Lingüística Aplicada en el Reino Unido, el **School of Applied Linguistics**.
- ⇒ En **1959** Charles Ferguson funda en Washington, DC. el **Center for Applied Linguistics** (CAL)⁵ que promocionará interesantes proyectos de investigación en el área. El objetivo del CAL es “promover el estudio del lenguaje y ayudar a la gente a alcanzar sus metas educativas, laborales y sociales por medio de una comunicación más eficaz”.
- ⇒ En **1962** aparece la revista *International Review of Applied Linguistics* (IRAL, Heidelberg: Walter de Gruyter).⁶
- ⇒ En **1964**, con el apoyo del Consejo de Europa, se se crea en la ciudad de Nancy, Francia, la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada **AILA**⁷ (sigla correspondiente al nombre original en francés: **Association Internationale de Linguistique Appliquée**), integrada por especialistas del campo, sobre todo, por

⁴ En 1990 la revista decide cambiar de nombre a *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*. Consúltase <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-LANG,subjectCd-LG60.html>

⁵ Consúltase <http://www.cal.org/>

⁶ Consúltase <http://www.degruyter.de/journals/iral/>

⁷ Consúltase <http://www.aila.info>

lingüistas europeos y profesores de idiomas. En julio de **1964** AILA celebra en Nancy el **I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada**. El congreso de Nancy marca el comienzo de los estudios científicos en el ámbito de la L.A.⁸ Desde entonces se han venido celebrando congresos de la AILA con un intervalo de tres años en los cuales se iba incrementando de manera significativa el número de áreas, nuevos temas y secciones ampliando cada vez más el campo de la Lingüística Aplicada.⁹ En la actualidad, AILA acoge a más de 8000 socios pertenecientes a unas 40 asociaciones nacionales.

- ⇒ En **1967** se establece la Asociación Británica de Lingüística Aplicada (BAAL)
- ⇒ En **1973** S. Pit Corder publica el que se considera libro fundacional de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas ***Introducing Applied Linguistics***.
- ⇒ Desde **1973** hasta **1977** Allen y Corder publican en cuatro volúmenes el Curso de Edimburgo en Lingüística Aplicada (Allen, J.P.B. y Corder S. Pit. eds. 1974. ***The Edinburgh Course in Applied Linguistics***. Oxford, Oxford University Press).¹⁰
- ⇒ En **1977** se crea la Asociación americana de Lingüística Aplicada ***American Association of Applied Linguistics*** (AAAL).¹¹
- ⇒ En 1982 se constituye la ***Asociación Española de Lingüística Aplicada*** (AESLA)¹² y en 1984, en el séptimo Congreso de AILA celebrado en Bruselas, fue admitida como afiliada de AILA.
- ⇒ En los años 80 aparece, casi de forma simultánea, una serie de revistas especializadas de carácter internacional, (en su gran mayoría pertenecientes al ámbito anglo-estadounidense), cuyo objetivo principal es promover los estudios y la investigación en el campo de la Lingüística Aplicada. Mencionamos las más importantes:
 - *System* (Elsevier, desde 1979)
 - *Applied Linguistics* (Oxford University Press, desde 1980)

⁸ Según Bernard Pottier, primer Presidente de AILA, en el primer congreso de Nancy se leyeron 10 conferencias y 49 comunicaciones. La mayoría de las actividades se desarrollaron en francés, con excepción de 2 conferencias y 6 comunicaciones que se realizaron en inglés.

⁹ Nos ocuparemos de este tema en el capítulo 1.4.

¹⁰ El segundo volumen se dedica al aprendizaje y enseñanza de las lenguas, profundizando en las distintas competencias comunicativas. El tercer volumen de la serie presenta las distintas técnicas empleadas en la disciplina. El último volumen de la serie se dedica a las distintas metodologías investigadoras.

¹¹ Consúltase <http://www.aal.org/>

¹² Consúltase <http://www.aesla.uji.es>

- *Annual Review of Applied Linguistics* (Cambridge University Press, desde 1980)
- *International Journal of Applied Linguistics* (Blackwell Publishers, desde 1990)

Entre las otras revistas especializadas, son dignas de mencionar:

- *The Modern Language Journal*
- *Studies in Second Language Acquisition*
- *TESOL Quarterly*
- *Language Teaching Research*
- *Hispania*
- *Spanish in Context* (las dos últimas están dedicadas a la lengua española)

1.2. Relación de la Lingüística Aplicada con la lingüística

Lingüística Teórica y Lingüística Aplicada son dos disciplinas estrechamente vinculadas y sobra decir que la influencia que la primera ha ejercido sobre la segunda es decisiva. Como sucede en muchos campos del conocimiento, el hecho de que existe una ciencia *aplicada* presupone la existencia de una ciencia *pura*. Se trata de la distinción que se establece entre, por un lado, la investigación científica que se propone elaborar teorías que permiten conocer las leyes generales y las propiedades profundas de los fenómenos estudiados a fin de aumentar el conocimiento teórico y, por otro lado, las posibilidades de llevar a la práctica este conocimiento con el objetivo de resolver los problemas reales que plantean las sociedades actuales. En otros términos, la ciencia aplicada se distingue de la ciencia pura por la finalidad que persigue, es decir, no el conocimiento por sí mismo, sino el conocimiento científico que sea útil para la praxis. Basta con mencionar el ejemplo de la medicina (ciencia *aplicada*) que no es más que la aplicación de los conocimientos de la biología y de la química (ciencias *puras*).

La Lingüística Aplicada se configura como una dimensión particular de la lingüística, concebida como el conjunto de *las ciencias del lenguaje*, esto es, de la disciplina que estudia, por un lado, el *lenguaje* en general, en tanto “fenómeno típicamente humano y a la vez social” (Lewandowski, 1982), en otro términos, la facultad que poseen los seres humanos para comunicarse entre sí mediante un código convencional, y por otro lado, las *lenguas* particulares como manifestación específica del lenguaje. La Lingüística abarca

diversas disciplinas, puesto que tanto el lenguaje en general, en tanto atributo biológico de la especie humana, como cada lengua en particular, en tanto manifestación de la facultad del lenguaje, tienen múltiples facetas. Por lo tanto, pueden analizarse desde distintos puntos de vista. Si hacemos una parcelación metodológica de la Lingüística para situar en su seno la Lingüística Aplicada, vemos que, según su finalidad, su objeto de estudio, el método que siguen y el enfoque adoptado, podemos diferenciar cuatro grandes áreas:

1. **Lingüística teórica o general:** Estudia los principios generales a los que está sometido el lenguaje humano, y que determinan su estructura y uso, así como los métodos para el análisis de las lenguas.
2. **Lingüística descriptiva o sincrónica:** Estudia de forma sistemática, objetiva y precisa los componentes de una o varias lenguas, las relaciones que estos mantienen entre sí y las estructuras que se forman en un momento determinado sin tener en cuenta la variación temporal ni el desarrollo cronológico. Desde esta perspectiva, la Lingüística ha sistematizado el estudio de su objeto distinguiendo diferentes niveles de análisis del sistema lingüístico que se podrían codificar de la siguiente manera:
 - ⇒ Nivel fonético-fonológico (estudio de los sonidos en cuanto a su realización material y a la función de los fonemas)
 - ⇒ Nivel morfosintáctico (estudio de las estructuras morfológicas y sintácticas. La morfología se centra en las palabras y la sintaxis en sus relaciones en la frase)
 - ⇒ Nivel léxico- semántico (estudio del significado)
 - ⇒ Nivel pragmático-discursivo (estudio de los enunciados dentro de la situación comunicativa en la que aparecen)
3. **Lingüística histórica o diacrónica:** Estudia la evolución de las lenguas y de los subsistemas lingüísticos en el tiempo.
4. **Lingüística aplicada:** Estudia e intenta resolver los problemas que plantea el uso del lenguaje en una comunidad lingüística.

1.2.1. ¿“Aplicaciones de la Lingüística” o “Lingüística Aplicada”?

Aunque la L.A. se halla en una clara relación de dependencia frente a la Lingüística pura, que viene a ser la ciencia que sustenta su acción, históricamente, existen dos posturas en cuanto al estatus de la disciplina: la primera considera que la L.A. tiene como meta la aplicación de las teorías y los métodos propios de la lingüística, en otras palabras, se interesa por las *aplicaciones de la Lingüística (Linguistics applied)*, mientras que la segunda considera que la *Lingüística Aplicada (Applied linguistics)* para poder dar respuesta a los problemas prácticos que se relacionan con el lenguaje, debe desarrollar su propio marco teórico.

La primera postura (*Linguistics applied*) considera la L.A. como una dimensión de la lingüística. Se trata de proyectar el conocimiento teórico de la ciencia pura para obtener aplicaciones, en otros términos, estamos hablando de un “trasvase” de la teoría lingüística, que es su principal fuente, a un nuevo objeto de análisis. La teoría es usada para resolver problemas de la vida real. Vista así, la disciplina se concibe como una simple aplicación de la ciencia pura. S. Pit Corder, cuyo libro *Introducing Applied Linguistics* (1973) constituye la primera fundamentación teórica de la disciplina, señala que el lingüista aplicado es un consumidor y no un productor de teorías, ya que hace uso de los hallazgos de los estudios teóricos y se vale de las teorías. Hay que tener en cuenta que su visión responde a la realidad de la Lingüística en la década de los setenta.

La segunda postura (*Applied linguistics*) sostiene, desde una perspectiva mucho más amplia y multidisciplinar, que la L.A. es una disciplina independiente de las otras ramas del conocimiento, una ciencia de pleno derecho que, por la complejidad de su objeto se nutre necesariamente de otras disciplinas. Según la lingüista rumana Tatiana Slama-Cazacu, que aboga por el desarrollo de una dimensión teórica propia, todas las manifestaciones de la Lingüística Aplicada implican una elaboración teórica de las teorías lingüísticas existentes, a fin de encontrar soluciones para problemas prácticos (1981:15). Por otro lado, partiendo del hecho de que la L.A. es una actividad que arranca de los problemas reales y concretos planteados por la sociedad, se va perfilando como una disciplina interrelacionada con múltiples áreas de conocimiento. Además, en la misma medida que hay proyecciones prácticas en la Lingüística Teórica, la Lingüística Aplicada está legitimada para edificar sus teorías y modelos y formular sus propios conceptos.

Hoy en día, ha perdido terreno la posición de la aplicación directa de la lingüística y la mayoría de los estudiosos abogan por la independencia de la L.A., lo cual le permite desarrollar una dimensión teórica particular enfocada al análisis y a la descripción de su propio objeto de estudio. Siendo una disciplina con una clara orientación humanista, atenta a las necesidades de la sociedad y que por tanto se interesa por todo tipo de conocimiento científico que sea útil para la praxis, podemos afirmar que está legitimada a producir sus propias teorías partiendo de sus necesidades concretas.

La postura más pertinente sería la que aboga por una interdependencia de las dos disciplinas que, lejos de excluirse, se relacionan estrechamente, porque está claro que existe una mutua interacción entre lingüística teórica y aplicada, de modo que los avances en L.A. se contemplan como campo de experimentación idóneo que confirman o invalidan los modelos teóricos de la ciencia pura contribuyendo a su progreso, ya que la experiencia de la ciencia aplicada puede constituir fuente para nuevas cuestiones de interés general. Es decir, teoría y práctica se reflejan una en otra, dado que existe una retroalimentación entre ciencia pura y aplicada, desde el momento en que la última, teniendo como base los planteamientos extraídos del mundo real, contribuye también al progreso de la teoría, a impulsar la elaboración de las bases epistemológicas de la Lingüística Teórica, actuando de un modo fecundo sobre la ciencia pura. Por otro lado, la Lingüística Teórica necesita comprobar sus teorías por medio de la aplicación. De esta manera la relación entre L.A. y L.T. se concibe como una colaboración fructífera que puede contribuir al fortalecimiento de nuestro conocimiento sobre las cuestiones concernientes al lenguaje.

En definitiva, lo que distingue cada área no es la presencia o la ausencia de teorización sino su finalidad que en el caso de la L.A. es relacionar los conocimientos – sean estos provenientes de la ciencia pura o de los resultados de su propia teorización– con las eventuales aplicaciones para dar respuesta a los problemas prácticos de la sociedad relacionados con aspectos lingüísticos.

Concluyendo podemos decir que la Lingüística Aplicada es una disciplina científica que cuenta con un desarrollo autónomo, que, partiendo de la Lingüística teórica desarrolla su propia teorización y, considerando el lenguaje desde la perspectiva de su contexto social, político y económico, se ocupa de todos los problemas derivados de la práctica lingüística contribuyendo a la solución aquellos problemas específicos de la

sociedad en los cuales la lengua está implicada. En otras palabras, se trata de una actividad que conjuga teoría, práctica e interdisciplinariedad.

1.3. La Lingüística Aplicada: hacia una definición

Como hemos visto hasta ahora, el objetivo principal de la Lingüística Aplicada es contribuir a la resolución de los diversos problemas sociales en los que el lenguaje desempeña un papel central. La revisión de las diversas definiciones que encontramos en la bibliografía nos proporciona una visión panorámica de la disciplina y nos permite identificar sus rasgos esenciales. Recogemos algunas de las definiciones más representativas del concepto con el objetivo de poder detectar la que nos parece más pertinente:

Por *Lingüística Aplicada* se designa el conjunto de investigaciones que utilizan los procedimientos de la Lingüística propiamente dicha para resolver ciertos problemas de la vida cotidiana y profesional, y ciertos problemas que plantean otras disciplinas. Las aplicaciones de la lingüística a las investigaciones pedagógicas constituyen un dominio esencial de la lingüística aplicada (...) La lingüística aplicada es, por excelencia un campo de investigaciones interdisciplinarias. **(Dubois et al., 1973)**

Disciplina científica orientada hacia la aplicación práctica que contribuye a la solución de tareas, problemas y conflictos en todos los dominios humanos en los que la lengua está implicada **(Spillner, 1977)**

Rama de la ciencia del lenguaje que no persigue la sistemática inmanente de la lingüística, sino la formación de principios teóricos orientados a la práctica (...) La historia de la lingüística muestra que ha existido un estrecho contacto entre investigación y aplicación: la Lingüística teórica posibilitó una evolución más intensa de la Lingüística Aplicada, y ésta a su vez aportó fuertes impulsos a la elaboración de la teoría. Sin embargo, este paralelismo e interacción no son obligados. El término “lingüística aplicada” sirve para designar determinados campos estrechamente ligados al uso lingüístico que muchas veces parten, también teóricamente, de premisas propias y tematizan el lenguaje a su modo. **(Lewandowski, 1982)**

Es la investigación teórica y empírica de los problemas del mundo real donde el lenguaje es el punto central. **(Brumfit, 1995)**

1. Estudio del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras
2. Estudio de la lengua y la lingüística en relación con problemas prácticos, como la lexicografía, la traducción, la logopedia, etc. La Lingüística Aplicada utiliza información de la sociología, la psicología, la antropología y la teoría de la información, así como de la lingüística, para desarrollar sus propios modelos teóricos sobre la lengua y sus usos, y utilizar toda esta información en áreas prácticas como la terapia del lenguaje, la planificación lingüística, la estilística, etc. **(Richards et al., 1992/1997)**

El término técnico *Lingüística Aplicada* alude al amplio abanico de actividades cuyo objetivo es la solución de problemas relacionados con el lenguaje o que enfrentan alguna preocupación relacionada con el mismo, dentro de un marco académico, con una metodología basada primordialmente en la lingüística, como ciencia, más la inclusión de los aportes de otras disciplinas y con un desarrollo autónomo. **(Marcos Marín, 2004)**

1. Orientación aplicada de la Lingüística que se centra en los problemas concretos que plantean el lenguaje y las lenguas. Posee tres características fundamentales: a) tiene un carácter práctico; b) destaca por su naturaleza interdisciplinar; c) se auxilia de otros campos de estudio para la resolución de problemas concretos. Por estas razones incluye un gran abanico de ámbitos entre los que podemos mencionar: la didáctica de lenguas, la lingüística clínica o patología del lenguaje, la traductología o estudios de traducción, la planificación lingüística y la Lingüística computacional. Algunos autores la hacen incluso más extensa y agrupan dentro de ella disciplinas como la sociolingüística, la retórica contrastiva, la antropología lingüística, etc.
2. Estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje. **(Palacios Martínez et al., 2007)**

La Lingüística Aplicada es una rama de la lingüística cuya meta es la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el [uso de la lengua](#); en otros términos, se interesa por las aplicaciones de la lingüística en otras áreas de la experiencia humana. Debido a que las esferas que entrañan el uso de la lengua son múltiples y muy variadas, la Lingüística Aplicada comprende de hecho disciplinas diversas, la mayoría de las cuales se constituyen como campos interdisciplinarios del saber. **(Martín Peris et al., 2008)**

Applied Linguistics is an interdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems. Applied Linguistics differs from Linguistics in general mainly with respect to its explicit orientation towards practical, everyday problems related to language and communication. (Página web de AILA)

Como podemos observar, el denominador común de todas estas definiciones es la existencia de por lo menos dos rasgos definitorios:

1. La finalidad práctica
2. La interdisciplinariedad

La definición que nos parece la más completa es la que propone Santos Gargallo, ya que resume todas sus características:

La Lingüística Aplicada es una **disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar** y educativa, orientada a la **resolución de los problemas** que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística (Santos Gargallo, 1999: 10)

Teniendo como base esta definición, pasamos a analizar cada una de las características que se atribuyen a la LA.

1.3.1. Disciplina científica

La L.A. es una disciplina plenamente asentada y estructurada entre las ciencias del lenguaje. Como hemos visto, aunque al principio fue considerada una subárea de la Lingüística, actualmente dispone de sus propios métodos e instrumentos para llevar a cabo su actividad investigadora mediante procedimientos rigurosos y fundamentos sólidos. Es importante mencionar el fuerte carácter empírico de la L.A., puesto que, al considerar el lenguaje como un fenómeno social, siempre maneja sus datos dentro del contexto en el que aparecen y desde la perspectiva de su uso.¹³

1.3.2. Mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica

La Lingüística Aplicada no se limita al marco teórico sino que se ocupa de resolver problemas relacionados con el lenguaje. Aplica los resultados de los estudios de varias disciplinas a la resolución de problemas reales y prácticos. Es lo que justifica la existencia de una ciencia aplicada. Persigue la formación de principios teóricos orientados a la práctica y al mismo tiempo actúa como mediadora de otras disciplinas. Mientras el objetivo en el ámbito de la *Lingüística Teórica* es la teoría, el conocimiento por el conocimiento, la meta última en el ámbito de la *Lingüística Aplicada* es la propuesta de

¹³ Es interesante observar que desde los años 80 la lingüística al orientarse cada vez más hacia la pragmática se va acercando a la L.A.

soluciones. Es un modelo mediador entre la Lingüística –que constituye su vertiente Teórica- y la resolución de problemas reales –que constituye su vertiente Práctica. En este sentido, como toda ciencia aplicada, puede ser vista como mediadora entre la ciencia pura y la práctica.

Kaplan y Widdowson (1992) ponen de manifiesto el carácter mediador de la disciplina: «Cada vez que usamos el conocimiento sobre el lenguaje para solucionar un problema de naturaleza lingüística, podemos decir que hacemos Lingüística Aplicada. Se trata de una tecnología que convierte las ideas abstractas y los resultados de la investigación en material accesible y relevante para el mundo real; *media entre la teoría y la práctica*».

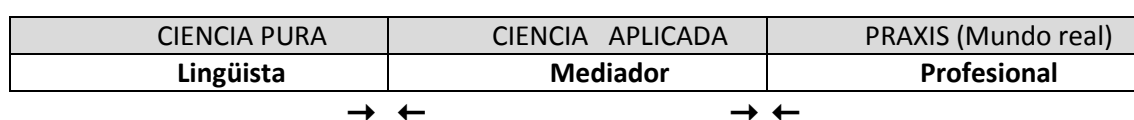


Figura 1

Es de gran interés observar la interrelación entre la ciencia pura y la aplicada, por una parte, y la ciencia aplicada con la práctica, por otra (figura 1). Por un lado, *el lingüista* posee el conocimiento teórico, por otro lado, *el lingüista aplicado*, como **mediador** entre la teoría y la práctica, posee el saber “técnico” que ha adquirido por medio de una reflexión profunda acerca de un problema específico, de investigaciones empíricas o recurriendo a las teorías que aplica a su campo, mientras que *el profesional*, es decir, la persona que opera en el mundo real –p. ej., el profesor de E/LE–, posee un conocimiento práctico que le permite actuar sin que sea necesario que sea consciente de dicho conocimiento. Lo cierto es que su práctica se puede optimizar gracias a las aportaciones de la ciencia aplicada. En otras palabras, el profesional es el que pone o debería poner en práctica las teorías o hipótesis que generan los lingüistas aplicados. Se trata de un proceso de mediación entre la actividad teórica y práctica a la hora de enfrentar problemas lingüísticos relacionados con el mundo real.

1.3.3. Interdisciplinar

Si la primera de las bases teóricas de la L.A. es la teoría lingüística, la segunda se debe buscar en la interdisciplinariedad, que se revela como uno de sus rasgos principales. La

complejidad de los problemas implicados, así como la multiplicidad de las funciones sociales que desempeña el lenguaje humano son factores que obligan a que la disciplina acoja las aportaciones de otras áreas del saber.

Merece mención especial la problemática de Theodor Ebnetter (1976/1982) para quien la L.A. es una *lingüística de intersección*. En palabras del propio autor:

La Lingüística Aplicada engloba todos los dominios de investigación que resultan de la interferencia de la ciencia del lenguaje con otras disciplinas y de la consideración de todos los factores que operan en la lengua y en el habla. Son los dominios de *intersección* de la **psicolingüística**, **sociolingüística** y **etnolingüística**, de la adquisición de la lengua materna en conexión con la psicología evolutiva, de las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, del estudio de los medios, de la lingüística contrastiva, del análisis de errores, etc. (Ebnetter, 1982: 9).

Dentro del concepto de lo aplicado, según Ebnetter, hay que considerar dos aspectos:

- a) El empleo de los modelos lingüísticos en otros dominios científicos o la intersección entre la Lingüística por un lado y la **Psicología**, la **Sociología** y la **Etnología**, por otro.
- b) El otro aspecto supone trasladar los conocimientos, los problemas, los modelos de esta lingüística de intersección a un campo concreto. En otras palabras, esta *ciencia de intersección* aplica los modelos lingüísticos a otros dominios científicos, p. ej., la aplicación de la ciencia del lenguaje al campo de la enseñanza de lenguas.

Los tres dominios de intersección que Ebnetter considera fundamentales y que resultan de la interferencia de la Lingüística Teórica con la psicología, la sociología y la etnología son las siguientes:

- ⇒ **La Psicolingüística** estudia los procesos mentales que una persona usa en la producción y la comprensión del lenguaje y la manera en que los humanos aprenden el lenguaje.
- ⇒ **La Sociolingüística** estudia el uso del lenguaje en su relación con la estructura social: la clase social, el nivel y el tipo de educación, la edad, el sexo, el origen étnico, etc.
- ⇒ **La Etnolingüística** o Antropología lingüística es la disciplina que estudia las relaciones entre la lengua y la cultura de uno o varios pueblos.

Además, la toma de conciencia en los últimos años de la importancia que tienen los factores extralingüísticos para la comprensión y la interpretación de los fenómenos lingüísticos, la multiplicidad y la variedad de los aspectos vinculados con el uso de la lengua, así como la complejidad de los problemas prácticos que se desprenden de este, obligan al lingüista aplicado a tener en cuenta la contribución de otros campos muy

variados que alimentan la L.A. interactuando al mismo tiempo con ella. A título indicativo mencionamos:

- La Pragmática
- La Pedagogía y otras Ciencias de la Educación
- La Antropología
- La Comunicación intercultural
- El Análisis del Discurso
- La Filosofía
- La Informática
- La Fisiología
- La Neurología, etc.

Como señala Pastor Cesteros (2004: 57-8):

resulta imprescindible el contacto de cada rama de la Lingüística Aplicada con las disciplinas directamente relacionadas con su objeto de estudio: la psicoingüística para cuestiones de adquisición, tanto de lenguas maternas, como de segundas lenguas; la pedagogía para su enseñanza; la informática para la Lingüística computacional y para aspectos muy concretos de cada uno de los demás ámbitos temáticos; la medicina para la terapia del lenguaje; o el derecho y la política para la normalización y planificación lingüísticas.

1.3.4. Orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje

La Lingüística aplicada se puede considerar como un campo de las ciencias del lenguaje que se ocupa de los problemas del mundo real relacionados con el lenguaje y sus soluciones. Como apunta Santos Gargallo (1999), todos los temas que forman el ámbito de acción de la L.A. “comparten un denominador común: constituyen problemas que plantea el uso del lenguaje dentro de una comunidad lingüística” con el objetivo de mejorar la eficacia de una tarea práctica. Los problemas que se abordan son problemas reales, por consiguiente complejos y multidisciplinares, que están relacionados con la lengua. La L.A. se convierte entonces en un instrumento que contribuye a investigar las posibles aplicaciones de los resultados alcanzados en aquellas disciplinas con las que se encuentra en estrecha relación, con el objetivo de resolver los problemas reales de la sociedad en los cuales la lengua está implicada, aplicando la ciencia a un campo de actividad determinado.

En líneas generales, la L.A. se concibe como una verdadera empresa orientada hacia la resolución de problemas en la práctica (“*problem-solving enterprise*”), de modo que el lingüista aplicado identifica los problemas, especifica su naturaleza y formula preguntas e

hipótesis con miras a resolver dichos problemas, a la luz de ciertos principios o conocimientos derivados del estudio científico del lenguaje, pero también desde el punto de vista psicolingüístico, sociolingüístico y etnolingüístico. Por último, es importante señalar que el carácter abierto a las influencias y a las nuevas orientaciones metodológicas y tecnológicas explica el hecho de que la disciplina esté abierta constantemente a nuevas áreas de actuación.

Recapitulando, podemos afirmar que la L.A. es una actividad que arranca de los problemas reales y concretos planteados por la sociedad, que se vale de diversas disciplinas que se relacionan con ella y que, debido al carácter heterogéneo de las cuestiones que se relacionan con el lenguaje, se encuentra en constante evolución; partiendo de marcos teóricos interdisciplinarios, persigue como objetivo la resolución de problemas prácticos derivados de la praxis lingüística, del uso lingüístico en que se concreta la capacidad humana del lenguaje.

En este marco, resulta evidente el valor de la comunicación que al ser inherente a toda actividad humana, se revela como una dimensión necesaria a la hora de enfrentar cualquier tema derivado de la interacción lingüística. Asimismo, hay que destacar que el desarrollo de una serie de áreas de la lingüística orientadas hacia la competencia comunicativa, tales como, la Sociolingüística, la Etnología del habla, la Pragmática, la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso ha contribuido considerablemente al empuje de la L.A en las últimas décadas.

1.4. Principales áreas temáticas y ámbitos de actuación

La L.A. es un campo heterogéneo que estudia los diversos y complejos aspectos de la comunicación humana, hecho que justifica su amplitud. Como indica Agulló “A medida que la L.A. ha intentado responder a determinados problemas materiales relacionados con la lengua, ha propuesto soluciones variadas, en constante cambio y procedentes de diversas áreas de aplicación. Estas son algunas de las causas por las que la disciplina ha incorporado de manera progresiva diversos temas desde su origen hasta nuestros días, reflejando así la complejidad de su definición y dominio” (2005: 160).

Como hemos visto, el impulso inicial de la disciplina de la L.A. surgió con motivo de la preocupación existente por la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, de modo que en sus orígenes la L.A. fue casi sinónimo de “enseñanza y aprendizaje de idiomas”. Tanto es así que la glosodidáctica nace asociada a la Lingüística aplicada, siendo uno de los ámbitos con más tradición dentro de ella. En 1973 **Corder** considera que el objetivo fundamental de esta disciplina consistía en perseguir la resolución de aquellos problemas planteados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tal y como indica Martín Peris (2008):

El área en que la Lingüística Aplicada tal vez ha experimentado una mayor evolución es la enseñanza y *aprendizaje de segundas lenguas*. Esta evolución ha comprendido varias etapas, que han corrido paralelas a los avances que se iban produciendo en la lingüística y la psicología, y que han llevado parejas propuestas de *métodos* y *enfoques* nuevos.

No obstante, a pesar de ser la enseñanza de idiomas su campo de actuación privilegiado, a lo largo de su historia la disciplina amplió paulatinamente sus campos de interés y se ha llegado a entender como método para la solución de problemas de índole social relacionados con la lengua. Como indica Fernández “al principio del nuevo milenio la LA ya es una disciplina reconocida en pleno crecimiento, ya que los ámbitos que comprende siguen emergiendo conforme se plantean problemas materiales y necesidades de solución” (Fernández 1996: 22.). Es así que a lo largo de las últimas décadas su ámbito de acción se fue extendiendo hacia otros campos relacionados con los diversos y complejos aspectos de la comunicación humana, una complejidad que además es la que obliga a la interacción con otras disciplinas. Las necesidades que constantemente surgen en nuestras sociedades multiculturales globalizadas generan situaciones en las que la intervención de la L. A. resulta cada vez más necesaria gracias a su orientación eminentemente práctica y a su carácter multidisciplinar. Esta multiplicidad de aplicaciones justifica la variedad y heterogeneidad del campo de estudio de la L.A. Actualmente, aparte de la enseñanza de lenguas extranjeras y de todas las subáreas que se desarrollan dentro de este campo (p. ej., la formación de profesores, el desarrollo curricular, la evaluación etc.), sustenta la actividad investigadora de ámbitos tan diversos como la adquisición de lenguas segundas o extranjeras, las lenguas para fines específicos, la traducción automática, la confección de diccionarios, el empleo de métodos lingüísticos en el análisis de textos, la planificación lingüística en países multilingües, los derechos de

lenguas minoritarias, la detección de anomalías del lenguaje y el tratamiento de la discapacidad lingüística, el reconocimiento de la voz por ordenadores, la identificación de personas mediante técnicas de lingüística forense, etc.

La constante evolución y el carácter cambiante de la sociedad hacen difícil la clasificación o agrupación de los temas de los que se preocupa la L.A. Según Payrató (1998), los campos de actuación de la L.A. se podrían agrupar en cinco grandes áreas:

- 1) Lenguaje, cerebro, y mente.
- 2) Lenguaje, aprendizaje, y trastornos.
- 3) Lenguaje, cultura, y sociedad.
- 4) Lenguaje, matemática, y nuevas tecnologías.
- 5) Lenguaje, gramática, y aplicaciones.

Santos Gargallo (1999) procede a la clasificación de las áreas relacionadas con la L.A. de acuerdo con las disciplinas con las que la L.A. se ve obligada a interactuar y distingue tres grandes campos de actuación según su foco de interés:

- Psicolingüística.
- Sociolingüística.
- Ingeniería lingüística.

Según Fernández (1996), la L.A. ha de ocuparse de fenómenos lingüísticos en todas sus dimensiones y viene constituida por cinco dominios temáticos:

- La Didáctica de lenguas
- La Traductología
- La Planificación lingüística
- La Lingüística Clínica
- La Lingüística Computacional

Según Pastor Cesteros (2004), a la hora de clasificar los principales ámbitos temáticos de la L.A. podríamos hacer una distinción entre:

- a) aquellos que poseen una amplia tradición en la historia de las ideas lingüísticas, ya que cuentan con una larguísima tradición.
- b) aquellos cuya aparición es mucho más reciente.

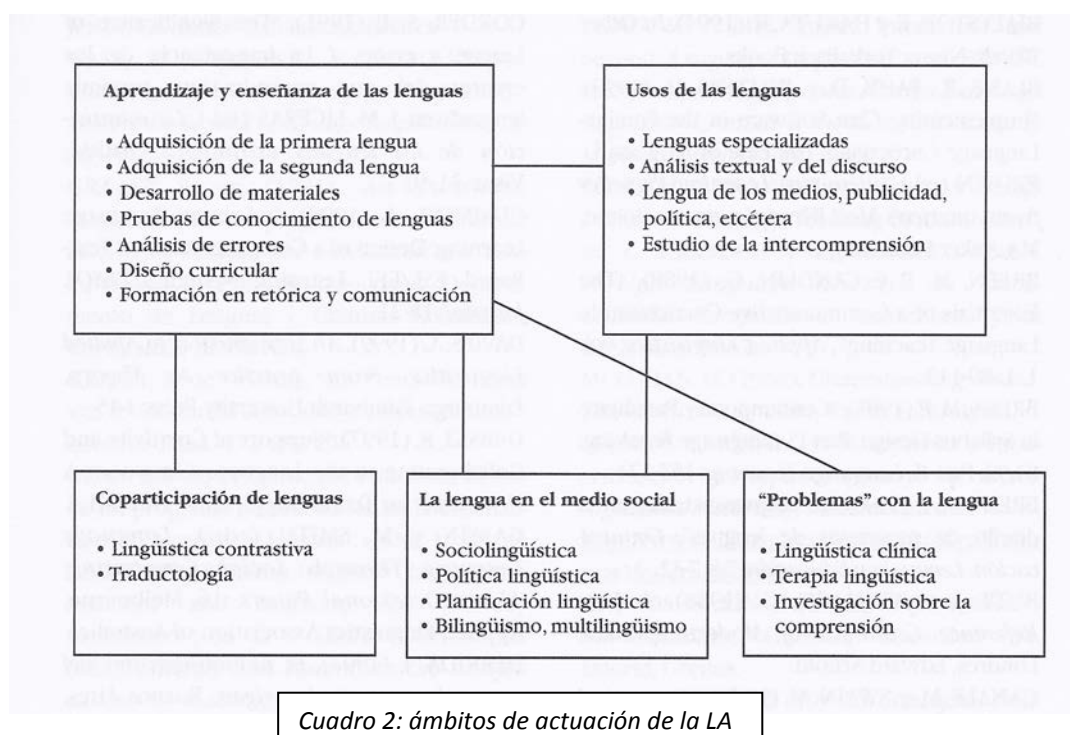
En la primera categoría cabe citar:

- *El aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas.*
- *La adquisición y la enseñanza de la lengua materna.*
- *La traducción e Interpretación.*
- *La lexicografía.*

En el segundo grupo podemos citar:

- *La terminología.*
- *La Terapia del lenguaje o clínica.*
- *La Planificación y Política lingüística.*
- *La Ingeniería lingüística* (fruto de la revolución tecnológica). Constituye un espacio de aplicación para:
 - La Lingüística Computacional
 - La Traducción automática por ordenador
 - El tratamiento de textos
 - El reconocimiento de voz
 - Los *corpora* lingüísticos (un *corpus* recoge material lingüístico con un propósito concreto)

Tal y como Marcos Marín (2004: 25) observa “Dada la complejidad de los instrumentos de análisis de la ciencia contemporánea, el único modo de lograr [la solución de problemas prácticos] es haciendo de esta disciplina un campo de estudio interdisciplinar”. Y para ilustrar la variedad de enfoques interdisciplinares, el mismo autor propone el siguiente cuadro que recoge los ámbitos de actuación de la L.A.:



Para hacernos una idea de los intereses prevalecientes de la L.A. y de la evolución de la disciplina, sería suficiente comparar las listas de los temas tratados en los Congresos internacionales de AILA. Así pues, mientras en el **I Congreso Internacional de Lingüística**

Aplicada, celebrado en **Nancy** en **1964** los temas tratados fueron **tres** (la automatización en lingüística (traducción mecanizada), la enseñanza de las lenguas vivas y la coordinación de las investigaciones en el dominio europeo), cinco años más tarde, en **1969**, en el II Congreso Internacional de Lingüística Aplicada celebrado en **Cambridge** se demuestra el rápido desarrollo de la L.A., algo que se puede observar en la lista de temas que aumenta considerablemente y llega a **catorce** áreas, entre las que se encuentran la Lingüística Aplicada a textos literarios, las investigaciones en la psicología del aprendizaje de la primera y de la segunda lengua, la sociolingüística, los aspectos lingüísticos de las perturbaciones del habla y su terapia. En el noveno congreso organizado por la AILA en **1990** en **Tesalónica**, se establece por primera vez un tema específico: “Lingüística Aplicada, entendimiento internacional y educación para la paz”. Los temas se agruparon en **cuatro áreas** centrales que fueron desarrolladas a lo largo de **treinta y dos** secciones:

- A. Lenguaje y pensamiento.
- B. Lenguaje, cultura y sociedad.
- C. Enseñanza y aprendizaje de lenguas.
- D. Interacción y comunicación.

El aprendizaje y la enseñanza de idiomas sigue ocupando un lugar privilegiado, algo que se hace manifiesto si observamos las veinticinco comisiones de la Asociación *Internacional de Lingüística Aplicada*: diez de ellas se centran en el aprendizaje y la enseñanza de L2:

1. Adquisición de L2.
2. Aprendizaje de L2 por parte de los adultos.
3. Aprendizaje lingüístico autónomo.
4. Tecnología educativa y aprendizaje de lenguas.
5. Didáctica de lenguas extranjeras y educación de profesorado.
6. Enseñanza de L1.
7. Alfabetización
8. Planificación lingüística.
9. Inmersión.
10. Educación y lenguaje en contextos multiculturales
11. Lengua y signos
12. Lenguaje infantil
13. Psicolingüística.
14. Lenguaje y género.
15. Análisis del Discurso.
16. Retórica y Estilística.
17. Lenguaje y medios de comunicación.
18. Lengua para fines específicos.
19. Comunicación especializada.

20. Interpretación y traducción.
21. Lingüística contrastiva y análisis de errores.
22. Lingüística forense.
23. Lexicografía y Lexicología
24. Sociolingüística
25. Lenguaje y ecología.

Para el décimo congreso celebrado en **Ámsterdam** en **1993** observamos que el programa se presenta en una lista lineal dividido en **treinta** secciones, con un fuerte énfasis en el aprendizaje de segundas lenguas:

1. Adquisición de habilidades lingüísticas.
2. Adquisición de segundas lenguas.
3. Adquisición del vocabulario.
4. Análisis de discurso y estilística.
5. Contacto de lenguas: pidgins y criollos.
6. Desarrollo de la primera lengua y Lenguaje infantil.
7. Dominio de la segunda lengua: evaluación y examen.
8. Enseñanza bilingüe: enseñanza de los inmigrantes.
9. Enseñanza lingüística: lengua materna.
10. Enseñanza lingüística: segunda lengua (incluidos metodología y objetivos).
11. Interpretación y traducción.
12. Lenguaje y administración: Lingüística legal.
13. Lenguaje y género.
14. Lenguaje y orden social: lenguaje e ideología.
15. Lenguaje y signos (incluido el lenguaje de los sordos).
16. Lenguas para finalidades específicas.
17. Lexicografía: problemas de terminología.
18. Lingüística contrastiva y análisis de errores.
19. Lingüística y ciencias de la información: generación de textos y *parsing* [análisis gramatical].
20. Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y formación de profesorado.
21. Métodos cuantitativos en lingüística.
22. Muerte de lenguas y sustitución lingüística.
23. Multilingüismo mantenimiento de la lengua: minorías lingüísticas.
24. Neurolingüística.
25. Patología del habla y trastornos lingüísticos.
26. Planificación y política lingüística.
27. Psicolingüística.
28. Tecnología del aprendizaje de la lengua: aprendizaje asistido por ordenador.
29. Terminología.
30. Variación lingüística.

El aprendizaje y la enseñanza de idiomas sigue ocupando un lugar privilegiado, algo que se hace manifiesto si observamos las veinticinco comisiones de la Asociación *Internacional de Lingüística Aplicada*: diez de ellas se centran en el aprendizaje y la enseñanza de L2:

1. Adquisición de L2.
2. Aprendizaje de L2 por parte de los adultos.
3. Aprendizaje lingüístico autónomo.
4. Tecnología educativa y aprendizaje de lenguas.
5. Didáctica de lenguas extranjeras y educación de profesorado.
6. Enseñanza de L1.
7. Alfabetización
8. Planificación lingüística.
9. Inmersión.
10. Educación y lenguaje en contextos multiculturales
11. Lengua y signos
12. Lenguaje infantil
13. Psicolingüística.
14. Lenguaje y género.
15. Análisis del discurso.
16. Retórica y Estilística.
17. Lenguaje y medios de comunicación.
18. Lengua para fines específicos.
19. Comunicación especializada.
20. Interpretación y traducción.
21. Lingüística contrastiva y análisis de errores.
22. Lingüística forense.
23. Lexicografía y lexicología
24. Sociolingüística
25. Lenguaje y ecología.

Todos los temas nombrados guardan relación con al menos uno de los diez paneles temáticos que representan las principales áreas de estudio e investigación de la Lingüística Aplicada que se presentan en los Congresos anuales de la *Asociación Española de Lingüística Aplicada* (AESLA) con el objeto de agrupar y organizar las contribuciones de los lingüistas aplicados que participan en ellos, áreas que ilustran la situación actual de la disciplina:

1. Adquisición y aprendizaje de lenguas.
2. Enseñanza de lenguas y diseño curricular.
3. Análisis del discurso.
4. Lengua para fines específicos.
5. Lexicología y lexicografía.
6. Lingüística de corpus, computacional e ingeniería lingüística.
7. Pragmática.
8. Psicología del lenguaje, lenguaje infantil y psicolingüística.
9. Sociolingüística.
10. Traducción e interpretación.

Se hace patente la enorme diversificación del campo que hoy en día abarca un número cada vez creciente de subdisciplinas. Todos estos ámbitos mencionados tienen en común el hecho de que se dedican a resolver problemas materiales relacionados con la

lengua. Sea cual sea la agrupación que hagamos, los ámbitos temáticos de L.A. evolucionan constantemente y se caracterizan por su heterogeneidad. Esta evolución se debe por un lado a la multiplicidad de funciones sociales que desempeña el lenguaje humano y por consiguiente, a la variedad de problemas prácticos que plantea el lenguaje de modo que podríamos afirmar que la L.A. y, se ocupa prácticamente de todas las cuestiones prácticas relacionadas con el lenguaje por otro lado, a las nuevas posibilidades innovadoras que se abren gracias al avance de la Lingüística, de las nuevas tecnologías y de las otras disciplinas afines que nutren la L.A.

Aunque el objetivo de estas páginas no es profundizar en cada área de aplicación de la L. A., nos parece necesario definir aunque sea esquemáticamente algunas de los campos de la L.A., en particular, los que consideramos más relevantes:

- **Planificación lingüística:** todo tipo de acciones promovidas por parte de instituciones gubernamentales encaminadas a resolver problemas derivados de la situación lingüística y a planificar cambios deliberados en las formas del uso del lenguaje en un territorio concreto. Los responsables de tales cambios deben adoptar decisiones de política educativa sobre la base de realidades lingüísticas, p.ej. la lengua o las lenguas en la educación, las reformas en la ortografía, la adición o la acuñación de nuevos vocablos, la regulación de los usos lingüísticos, la creación de una lengua estándar, el manejo de las variedades, etc. Es una disciplina que se ha desarrollado especialmente en regiones bilingües o multilingües (un caso ilustrativo es el del eusquera, el gallego y el catalán en el Estado español y su implantación e institucionalización en los sistemas educativos regionales), y, en los últimos años, se ha preocupado por las nuevas realidades sociales que implica el fenómeno de los movimientos migratorios y la necesidad de la toma de decisiones que esta realidad plantea en muchos casos. Un ejemplo de planificación lingüística es la situación derivada por la independencia de muchos países, ex colonias europeas, y la consiguiente normalización lingüística.
- **La política lingüística** se establece a partir de una planificación lingüística. Se trata de dos áreas que han adquirido una nueva dimensión debido al plurilingüismo¹⁴ de la mayoría de las sociedades contemporáneas.

¹⁴ El término de plurilingüismo se define como la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo o grupo de individuos.

- **Traductología o teoría de la traducción:** la disciplina científica que estudia sistemáticamente la teoría, la descripción y la aplicación del fenómeno de la traducción. Dado su carácter multidisciplinar, la traductología toma prestados muchos conceptos y procedimientos de otros campos de estudio, entre los que destaca la lingüística contrastiva
- **Traducción asistida por ordenador (TAO):** término que designa la traducción realizada con ayuda de herramientas informáticas. Se trata de un campo que ha avanzado muchísimo, sin embargo no logra sustituir la traducción humana.
- **Terminología:** se concibe como la disciplina cuyo objeto es el estudio y la recopilación de los términos de una materia especializada, así como de su codificación en forma de glosarios, vocabularios, diccionarios, bases de datos, tesauros, etc.
- **Terapia del habla o Logopedia:** Ámbito de estudio que con el apoyo de la neurolingüística¹⁵ se ocupa del diagnóstico de los trastornos y patologías del lenguaje (p.ej., tartamudez, afasia, etc.) y el desarrollo de técnicas terapéuticas para tratarlos.
- **Lexicografía:** estudia, con el aporte de la semántica y de la lexicología, los principios teóricos que deben aplicarse en la confección de diccionarios.
- **Lingüística forense:** cubre todas las áreas en las que se interrelacionan el lenguaje y el derecho. Incluye una serie de áreas de investigación que están relacionadas con el uso de la evidencia lingüística en distintos ámbitos (p. ej., el análisis lingüístico para identificar hablantes de una variedad determinada, la identificación de autoría de un texto con fines forenses, la utilización de evidencia lingüística en los juicios, así como la comprensión y la traducción de textos legales, etc.).
- **Lingüística Computacional:** se trata de un campo interdisciplinario que se sitúa entre la lingüística y la informática, y se ocupa de la construcción de sistemas informáticos capaces de procesar el lenguaje humano ("procesamiento de las lenguas naturales" (PLN)), por medio de técnicas informáticas, gracias al despegue tecnológico de los últimos años. Incluye, entre otras cuestiones, la investigación sobre la traducción

¹⁵ Estudia las bases fisiológicas de los procesos mentales que determinan la producción y comprensión de enunciados.

automática, el reconocimiento y la síntesis del habla, el tratamiento informático de los datos lingüísticos, etc.

Concluyendo, nos gustaría insistir en el carácter dinámico de la disciplina, característica que le permite la máxima adaptabilidad a las necesidades según el constante desarrollo del conocimiento.

1.5. La Lingüística Aplicada en España

En la década de los ochenta empieza a consolidarse la enseñanza del español como lengua extranjera en España; por otro lado, la lengua española empieza a convertirse en un importante motor para la actividad económica gracias a las denominadas “industrias de la lengua” (p.ej. traducción e interpretación; libros de lectura general, de texto y diccionarios; edición automática y asistida, etc.), cuyo valor en el caso de España se ha calculado, según Martín Municio (2003), en torno a 12-15% del Producto Interior Bruto nacional (citado en Lacorte, 2007).

Dentro de este contexto, se produce la institucionalización de la disciplina en el ámbito español cuando el 31 de mayo de 1982 cuando se reunieron en la Universidad de Granada varios profesores universitarios para crear la *Asociación Española de Lingüística Aplicada* (AESLA). En la página web de dicha asociación, al referirse a sus orígenes podemos leer que:

“La idea de crear una asociación nacional de lingüística aplicada surgió como respuesta natural a unas circunstancias que así lo aconsejaban. Desde que se fundara la Asociación Internacional en 1964, nuestro país había efectuado tímidos contactos de aproximación que no habían cuajado en una vinculación real. Tal vinculación suponía la existencia de una organización estable que era preciso crear. Por otra parte, y desde diversas esferas académicas, se estaba pidiendo una entidad coordinadora que se hiciese eco y a la vez impulsara las inquietudes que en el ancho campo de la lingüística aplicada iban surgiendo a nivel nacional. Es así como el 31 de mayo de 1982 se reúnen en la Universidad de Granada un grupo de profesores universitarios que acuerdan dar los primeros pasos para la creación de AESLA. En esta primera toma de conciencia participan activamente varios representantes de las universidades de Granada, León, Murcia, Salamanca y Valencia.

En el apartado dedicado a los “Fines de la Asociación” nos enteramos de que “el objetivo específico de la Asociación es fomentar, estimular e impulsar en España el estudio e investigación de la Lingüística Aplicada en todas sus manifestaciones”. Hoy día, AESLA reúne un grupo cada vez más numeroso de profesores y especialistas que integran

el ámbito de investigación de la L.A., que comparte sus reflexiones y proyectos en los congresos que se celebran anualmente.

Del auge del ámbito del español como L.E. dan buena cuenta el aumento de la demanda de cursos de español, y por consiguiente, de docentes especializados, así como el extraordinario desarrollo bibliográfico que se está experimentando en los últimos años. Este incontestable hecho ha sido acompañado por el desarrollo y la institucionalización de la L.A. en el ámbito hispanohablante, dentro y fuera de España.

Efectivamente, dicha institucionalización se manifiesta en una serie de iniciativas que han propiciado el desarrollo y la consolidación de la disciplina. Algunas de las iniciativas que testimonian tal testimonio son las siguientes:

⇒ Creación de asociaciones profesionales:

- *Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)* (www.aesla.uji.es)
- *Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)* (<http://lamar.colostate.edu/~ssaz/>)
- *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* www.aselered.org
- *Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE)* www.fiape.org
- *Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL)* www.sedll.org

⇒ La celebración de Congresos y encuentros que éstas organizan.

⇒ La puesta en marcha de programas académicos, cursos de formación y másteres especializados en diversas universidades de España y de Hispanoamérica (especialmente Argentina y México).

⇒ Publicación de revistas especializadas:

- *Cable*
- *Carabela* (SGEL)
- *Estudios de Lingüística Aplicada* (México, UNAM)
- *Frecuencia-L* (Edinumen)
- *Revista de Estudios de la Lengua Española* (REALE)
- *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (Chile, Universidad de Concepción)
- *Revista Española de Lingüística Aplicada* (España, AESLA)
- *Revista Signos* (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje)

⇒ Publicaciones en línea:

- *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* <http://www.educacion.gob.es/redele>
- *Lingüística en la Red* (LinRed) <http://www.linred.es/index.htm>
- *MarcoELE Revista de didáctica. Español como lengua extranjera* <http://marcoele.com/>
- *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* <http://www.nebrija.com/revista-linguistica>

- *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* <http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla>
- *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* (RAEL) <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=6978>
- *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* <http://www.cuadernos cervantes.com>
- *Cuadernos Comillas* <http://www.cuadernos comillas.es>
- *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera* <http://www.ub.edu/filhis/culturele/00.htm>
- *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (CLAC) <http://www.ucm.es/info/circulo>
- *Desde Macondo. Revista electrónica de Lingüística Aplicada a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera.* <http://www.desdemacondo.eu/Inicio.html>
- *Signos ELE* <http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/index.html>

- ⇒ El interés de muchas editoriales por fomentar la publicación de materiales didácticos (SGEL, Edelsa, Edinumen, Difusión, Anaya, SM, Santillana, Espasa Calpe).
- ⇒ La creación del *Instituto Cervantes* a principios de los '90, que ha dado un gran empuje a la difusión de la lengua y de la cultura española en el mundo.

Todas estas iniciativas demuestran que la expansión del español, que hoy en día es una de las cinco lenguas más habladas en el mundo, está consolidada y se incrementa con los años. Como muy acertadamente apunta Lacorte (2007: 27).

En estos primeros años del tercer milenio, la lengua española se halla en pleno proceso de expansión demográfica —especialmente en Latinoamérica y Estados Unidos, pero también en una España ahora ya más receptora que emigrante—, sociopolítica —por el progresivo arraigo de mentalidades más abiertas a la diversidad cultural y lingüística— y sobre todo económica. El español se ha convertido en un importante activo para nuestras economías nacionales a través de las denominadas “industrias de la lengua” (p.ej. traducción e interpretación; libros de lectura general, de texto y diccionarios; edición automática y asistida, etc.), cuyo valor en el caso de España se ha calculado en torno a 12-15% del Producto Interior Bruto nacional (Martín Municio, 2003)

6. La Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera: Marco epistemológico.

A lo largo de las páginas siguientes nos dedicaremos exclusivamente a la Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras con especial atención al español como lengua extranjera. No obstante, hay que señalar que existen dos posturas en cuanto a la disciplina encargada de dar cobertura teórico-práctica al proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera: la Lingüística Aplicada y la Didáctica. Aunque algunos estudiosos consideran “Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras” como sinónimo de “Didáctica de las lenguas

extranjerías”, en realidad se trata de dos marcos teóricos distintos con un ámbito de actuación y un objetivo final comunes.¹⁶

La controversia, si es que se puede hablar de controversia, según Santos Gargallo (1999):

“tiene su origen probablemente en la frontera académica existente entre la formación y conceptualización de las Facultades de Filología –eminentemente lingüística, y aplicada– y la correspondiente a las Facultades de Educación –de orientación pedagógica–. Sin embargo, para quienes se ocupan de la enseñanza del español como lengua extranjera – desde un punto de vista docente– el objetivo prioritario es el mismo: garantizar que el proceso de aprendizaje se lleve a efecto de la manera más eficaz posible”.

La Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, como campo multidisciplinar, considera necesario el vínculo entre la enseñanza y la investigación lingüística por un lado, un vínculo que constituye uno de sus pilares fundamentales, puesto que siendo la finalidad de la enseñanza de una L2 el uso de la lengua, implica la utilización del conocimiento sobre la naturaleza del lenguaje y por consiguiente necesita apoyarse en un marco teórico sólido; el segundo componente de la disciplina viene a ser la Psicolingüística que aporta la teoría del aprendizaje, sin olvidar las aportaciones de la Sociolingüística que al centrarse en el comportamiento lingüístico se ocupa de los problemas derivados del uso social de la lengua. Además de estos tres, hay una gran variedad de campos afines que nutren la L.A. y la enriquecen con sus aportaciones.¹⁷

La Didáctica de las lenguas extranjeras, como cualquier otra didáctica específica (p.ej., de las matemáticas, de las ciencias naturales, de la LM.), tiene como objetivo garantizar la transmisión de los contenidos (*qué enseñar*) que se concreta a través de una serie de procedimientos y de técnicas (*cómo enseñar*) mientras que la L.A. fundamenta su actuación docente desde un punto de vista más amplio e interdisciplinar.

En el marco de la Didáctica de lenguas extranjeras cabe hacer mención aparte a **Robert Galisson** quien a mediados de los 80, en el ámbito de la enseñanza del francés (*Français langue étrangère*) propone una nueva disciplina denominada *Didactologie / Didactique des langues et des cultures étrangères*, como disciplina autónoma (de la Lingüística y de la Psicolingüística). Galisson contempla la “Didactología” como una disciplina que integra la enseñanza de la lengua y de la cultura tanto de la lengua materna

¹⁶ En realidad, como señalan Marcos y Sánchez (1991) fue William F. Mackey quien por primera vez, en 1965, hizo la distinción entre didáctica de lenguas y Lingüística Aplicada.

¹⁷ Véase capítulo 3.2. para una revisión de las múltiples disciplinas afines de las que se nutre la LA.

como la de las lenguas segundas en el contexto de una Europa multicultural y multilingüe. Con palabras de Galisson “la Didactología es la construcción de un universo de referencia conceptual que permite la descripción y la toma de decisiones para la intervención didáctica”.

Sea como sea, en el momento en que empieza a consolidarse la enseñanza de E/LE, en el ámbito académico español, siguiendo la tradición anglosajona, el marco epistemológico escogido fue la Lingüística Aplicada gracias a algunos profesores universitarios de la filología inglesa que manifestaron su interés por delimitar la frontera entre la enseñanza de la lengua materna y de las lenguas extranjeras (Santos Gargallo, 1999: 14-15).¹⁸

En el siguiente cuadro, resumimos las diferencias más relevantes de los dos marcos epistemológicos:

LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE L.E.	DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS
En el marco de las Facultades de Filología de orientación lingüística.	En el marco de la las Facultades de Educación orientación pedagógica.
Fundamenta su actuación desde un punto de vista psicolingüístico, lingüístico y educativo.	Se ocupa de la educación y de la enseñanza.
Se interesa, entre otras cosas, a la Metodología con un doble componente teórico-práctico.	Tiene como propósito desarrollar los procedimientos más apropiados para garantizar la transmisión de los contenidos .
Marco de actuación más amplio.	Marco de actuación más restringido.

Cuadro 2: Lingüística Aplicada y Didáctica

Concluyendo este capítulo, nos gustaría insistir en la importancia que tiene la L.A. en la formación de profesores de español, ya que no solamente, contribuye a una mejor comprensión del complejo proceso de aprendizaje de una segunda lengua y trata de ofrecer una explicación que dé cuenta de los mecanismos subyacentes que intervienen en dicho proceso, sino además, y como resultado de lo anterior, ofrece a los especialistas de E/LE aquellas pautas que los guiarán en el diseño de programas de estudio, en la elaboración de materiales y actividades didácticas y en la selección de técnicas y procedimientos de clase de acuerdo con las necesidades del alumno, con el objetivo de facilitar y agilizar el proceso dentro del aula. En las páginas que siguen nos ocuparemos de los temas relacionados con la L.A. a la enseñanza-aprendizaje de E/LE.

¹⁸ En el ámbito académico español, el primero a referirse al término de Lingüística Aplicada fue E. Lorenzo, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, en el año 1958 (Santos Gargallo, 1999).

2

LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: CONCEPTOS PRELIMINARES

La Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas estudia todos los elementos y las variables que condicionan ambos procesos (tanto la enseñanza como el aprendizaje). En palabras de Corder (1992: 11), la disciplina se preocupa de “aquellas partes de **la operación total de la enseñanza de una lengua** en las cuales las decisiones se toman a la luz de un conocimiento de la naturaleza del lenguaje humano, de cómo se aprende y de su papel en la sociedad”. La operación total de la enseñanza de una lengua incluye todos esos temas susceptibles de sistematización, como pueden ser:

- los métodos de enseñanza
- los diseños curriculares
- la elaboración de materiales didácticos
- la evaluación,
- el tratamiento de las destrezas lingüísticas
- la lengua que se emplea en clase
- la organización del aula
- la investigación-acción
- el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)

Para abordar el tema de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera desde la perspectiva de la L.A., es preciso realizar primero unas precisiones terminológicas respecto a algunos de los conceptos preliminares, que en adelante utilizaremos.

En primer lugar, es necesario definir, por un lado, los términos “lengua segunda” y “lengua extranjera”, que se refieren a la lengua objeto de enseñanza, y por otro lado, los términos “lengua materna” y “lengua primera”.

2.1. Lengua primera / Lengua segunda / Lengua extranjera

2.1.1. Lengua materna (LM) o Lengua primera (L1)

Lengua materna (LM), *lengua nativa* o *lengua primera* (L1) se denomina la lengua que el individuo ha adquirido en primer lugar, antes que ninguna otra, de forma natural y espontánea. Es el caso de la lengua que utiliza una persona desde su infancia como medio normal de comunicación. No es obligatorio que la primera lengua que aprende un individuo sea necesariamente la de su madre.¹⁹ Es por eso que muchos estudiosos prefieren el término lengua primera.²⁰

Las personas que comparten la misma lengua nativa son consideradas hablantes nativos (HN) de la lengua en cuestión. Un caso especial constituyen las personas bilingües, es decir, las que poseen dos L1.

En nuestras sociedades multilingües y considerando la multiplicidad de situaciones sociolingüísticas, no es siempre simple delimitar este concepto. Entre la variedad de criterios, mencionamos:

- la lengua que dominamos mejor
- la lengua adquirida de forma natural
- la lengua que sentimos como parte de nuestra identidad étnica y cultural
- la lengua que un individuo usa preferentemente, sea o no la primera que aprendió (Postigo, 1998)
- la lengua que se habla en el seno de la familia, etc.

No son pocos los ejemplos de personas que en un primer momento de su vida aprendieron una lengua y a continuación por razones políticas, económicas o sociales tuvieron que aprender otra lengua que llegó a convertirse en la lengua dominante. Es el caso de los inmigrantes que llegan a utilizar la lengua del país de acogida como lengua primera relegando a su LM a un segundo plano.

¹⁹ Como señala Martín Peris (2008) “en la Roma clásica la primera lengua que aprendía una persona se conocía como *patrius sermo*, es decir, la lengua del varón cabeza de familia”

²⁰ Otros términos que se atribuyen a la LM son, entre otros, los de *lengua nativa*, *lengua natural*, *lengua vernácula*.

2.1.2. Lengua meta: Lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)

El término lengua meta se refiere a la lengua objeto²¹ de aprendizaje. Dependiendo del papel que tenga la lengua objeto en el ámbito geográfico en que se desarrolla y del contexto en el que tiene lugar el proceso, se establece la dicotomía entre Lengua Segunda y Lengua Extranjera:

▪ **Lengua Segunda (L2)**

se refiere a la lengua no nativa que es adquirida, sin grandes esfuerzos de estudio, en un contexto natural e institucional, esto es, la lengua está presente en el entorno social inmediato del aprendiente y coexiste como oficial con otra(s) lengua(s). La lengua segunda se aprende en una situación de inmersión, esto es, entrando en contacto con ella, escuchándola y hablándola, ya que se emplea como lengua de comunicación sin ser la lengua nativa de un país. Por otro lado, lo que la distingue de la lengua extranjera es que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende al ser la lengua vehicular²² del país, lo cual significa que se usa ampliamente tanto en la educación como en la administración. En otras palabras, es una lengua que está presente en el contexto en el que nos desenvolvemos diariamente. Se aprende en comunidades que disponen de los sistemas lingüísticos que se encuentran en contacto. Algunos ejemplos:

- El guaraní para el niño paraguayo cuya L1 es el español.
- El español en aquellas comunidades de España en las que convive en situación de lengua primera o de lengua segunda con el gallego, el euskera o el catalán.
- El francés en Marruecos, en Algeria y otros países africanos, antiguas colonias francesas.
- El inglés en India.
- la lengua del país de acogida para un emigrante, como es el caso de los hispanos en EE.UU., etc.

²¹ También *lengua término* o *lengua de llegada*.

²² *Lengua vehicular* o *lengua de instrucción*: es la lengua usada en la educación formal como medio de instrucción para la transmisión de los saberes.

▪ **Lengua Extranjera (LE)**

El término *lengua extranjera* se refiere a la lengua que es estudiada y aprendida de forma consciente en un contexto institucional. Al contrario de la lengua segunda, la LE no se usa como lengua vehicular o como lengua de comunicación en el país en que se enseña. En otras palabras carece de función social e institucional. Es el caso del inglés en España, del español en Francia, del francés en Grecia, etc.

En muchas ocasiones los términos *lengua segunda* y *lengua extranjera* se utilizan de modo indistinto para referirse a cualquier lengua que no sea la nativa o propia de un país. Sin embargo, podemos establecer una diferenciación entre ambos términos, de modo que hablemos de “aprendizaje de una lengua no nativa en contexto de lengua extranjera” o “en contexto de lengua segunda”.

A pesar de la distinción terminológica que acabamos de hacer, muchas veces en la bibliografía los dos términos (L2 y LE) se emplean como sinónimos. En estas páginas utilizamos indistintamente el término lengua extranjera (LE) o lengua segunda (L2) para referirnos a la lengua objeto de aprendizaje por parte de los hablantes no nativos en un contexto educativo institucional.

2.2. Adquisición / Aprendizaje

Como afirma Manchón Ruiz (1985) la diferencia entre “adquisición” y “aprendizaje” fue establecida por primera vez por Peter Strevens en un volumen colectivo publicado en 1964.²³ Sin embargo, fue Krashen (1981) quien dio una cobertura teórica a los dos conceptos proponiendo una distinción radical entre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas.²⁴

▪ **Adquisición**

En el Diccionario de Lingüística (Anaya, 1989), podemos leer la siguiente definición:

En su sentido más estricto, dicese del proceso por el cual el individuo normal se convierte, a partir de su nacimiento, en hablante activo y creativo de una lengua siempre que se den unas condiciones favorables para ello.

²³ Halliday, M.A.K.; Strevens, P.D., & Instoch, M.C. *The Linguistic Science and Language Teaching*. Londres: Longman, 1964.

²⁴ La hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje forma parte de su Teoría de la Monitorización (Véase capítulo 3.2.1.1.)

Este término designa el proceso cognitivo de construcción de la competencia comunicativa. Dicho proceso se refiere tanto a la lengua materna de un hablante como a otras lenguas añadidas. En el caso de la L2, se dice que una persona “adquiere” una lengua cuando el proceso de interiorizarla se realiza de manera intuitiva, desarrollando el conocimiento implícito mediante el uso de la lengua, esto es, al igual que los niños cuando adquieren su lengua materna, sin ninguna organización externa, en el entorno donde se habla la lengua objeto, gracias a la interacción de los hablantes no nativos (HNN) con los hablantes nativos (HN) en situaciones de comunicación cotidianas, por lo tanto la adquisición de la lengua se realiza de forma natural. En la bibliografía sobre la Adquisición de Segundas Lenguas este término es utilizado a menudo como sinónimo de aprendizaje.

▪ **Aprendizaje**

Por el contrario, el aprendizaje de una segunda lengua se refiere al conjunto de procesos conscientes por parte del aprendiente que se realiza mediante estudio de algún tipo, en general en el contexto formal del aula, y gracias a la dirección externa por parte del profesor y del método de enseñanza. El objetivo final del aprendizaje de una lengua extranjera es conseguir la máxima competencia comunicativa.

Muchos estudiosos consideran que esta distinción se ha superado o que, en todo caso, dado que las facultades conscientes están unidas a las inconscientes, es muy difícil establecer una línea divisoria clara entre ambos términos que pueden crear confusión o suscitar dudas. Es por eso que muchas veces se utilizan de forma indistinta. Como señala Martín Peris (2008), la tendencia dominante en la actualidad consiste en utilizar el término *adquisición* para referirse conjuntamente a los procesos de *adquisición* y a los de *aprendizaje*.

Investigar el proceso de aprendizaje / adquisición de una L2 no es tarea fácil. Hubo muchas teorías que intentaron explicar dicho proceso tomando en cuenta los múltiples factores de aprendizaje tanto externos como internos que influyen en este complejo

proceso. En los capítulos siguientes trataremos de presentar algunas de las teorías de adquisición de L2, así como los factores que intervienen en el aprendizaje.²⁵

2.3 *Input / Intake / Output*²⁶

Se trata de tres términos que aparecen en cualquier estudio que se ocupa de la construcción del conocimiento lingüístico por parte del HNN.

- ***Input*** (aducto, entrada o caudal lingüístico)

Término que se refiere a las muestras de la lengua meta, orales o/y escritas, que el aprendiente recibe en el proceso de adquisición y a partir de las cuales puede determinar las reglas de la lengua que está aprendiendo.

- ***Intake*** (apropiación de datos o toma)

De la totalidad de los datos presentes en el *input* que recibe, el aprendiente es capaz de elaborar y adquirir solo una parte. A este proceso mediante el cual el HNN incorpora los nuevos datos al sistema se lo conoce como la apropiación de datos o *intake*. En otras palabras, la apropiación de datos representa el *input* que es verdaderamente útil al aprendiente.

- ***Output*** (educto o salida)

Término que hace referencia a la lengua que el aprendiente produce tras haber recibido el *input* correspondiente. El *output* se basa en la toma (*intake*) y en la reestructuración del *input*.

2.4. Aprendiente

Al referirse a la persona que aprende se suelen utilizar términos como alumno, estudiante, aprendiz, aprendiente, discente y otros. Aunque son parecidos, no son exactamente sinónimos.

²⁵ Véase capítulo 3 para las Teorías de adquisición y capítulo 4 para los factores de aprendizaje.

²⁶ Hemos optado por no traducir los términos anglosajones, dado que, gracias a su mayor precisión, se utilizan de manera generalizada en el ámbito científico. Entre paréntesis citamos la traducción propuesta en español.

En el ámbito de ASL, el término *aprendiente*, que utilizamos a lo largo de estas páginas, designa a los sujetos que se encuentran en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, independientemente de otros parámetros como, p.ej.:

- la edad
- el nivel de dominio
- el contexto en que aprende (en un centro de enseñanza, en clases privadas, en un contexto de inmersión lingüística)
- el método empleado (en el caso de un contexto docente)

Por lo tanto, el término *aprendiente* no designa únicamente a los alumnos de un centro docente. Por otro lado, es preferible al término *aprendiz* porque este último alude a quien se inicia en una profesión.

Las orientaciones metodológicas de las últimas décadas sitúan al *aprendiente* en el centro del proceso tomando en cuenta todos los factores, tanto individuales como contextuales, que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto significa que todas las decisiones que tome el docente deben ser el resultado de sus necesidades reales de aprendizaje.

2.5. Interlengua

Concepto clave en los estudios de Adquisición de Segundas Lenguas a partir de la década de los setenta (Selinker, 1969, 1972), estrechamente relacionado con las teorías cognitivas del aprendizaje. Se refiere a cada una de las etapas o estadios de aprendizaje que atraviesa el *aprendiente* en su intento de adquirir la lengua meta antes de llegar al resultado final. Se trata de un sistema que se encuentra en constante movimiento a través de un proceso creativo que evoluciona hacia estadios cada vez más complejos

2.6. Contexto

El contexto está constituido por un conjunto de circunstancias lingüísticas y extralingüísticas que afectan al emisor y al receptor a la hora de emitir o interpretar un enunciado. Se distingue entre:

- **Contexto lingüístico:** los elementos lingüísticos que preceden y siguen al enunciado.
- **Contexto situacional** o situación comunicativa: el conjunto de circunstancias extralingüísticas que sirven de marco al acto comunicativo y condicionan la forma de los enunciados y su interpretación. Forman parte del contexto situacional:
 - ✓ Las características de los participantes (emisor y receptor): circunstancias personales, estrato social al que pertenecen, estrategias que ponen en acción
 - ✓ La relación entre ambos
 - ✓ Las circunstancias espaciales y temporales en las que se encuentran
 - ✓ La intención comunicativa del emisor

Por último, se deben tomar en cuenta también las circunstancias sociales e históricas (convenciones socioculturales que comparten los interlocutores) en que tiene lugar el acto comunicativo.

3

TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

La búsqueda de una teoría que explique la adquisición de lenguas constituye uno de los temas fundamentales de la Psicolingüística, disciplina que a su vez incluye el estudio de la adquisición de segundas lenguas. A pesar de los innumerables estudios, investigaciones, teorías y modelos que han supuesto importantes avances desde los años 70 del siglo XX, el proceso de adquisición de la lengua materna y/o de las lenguas segundas sigue siendo un campo con muchas incógnitas y con muchos aspectos por descubrir.

A lo largo de las últimas décadas han sido muchos los intentos por elaborar una teoría que explique en su totalidad el complejísimo proceso de aprendizaje de una lengua. Aunque todavía no podemos asegurar que sabemos exactamente cómo se adquiere la lengua materna ni las lenguas no nativas, se ha intentado dar una respuesta a esta cuestión que ha avanzado de manera sustancial gracias al desarrollo de las teorías cognitivas (sociología, antropología, neurología, psicología, entre otras) de modo que a largo de los años se han desarrollado varios modelos que han intentado arrojar luz sobre este complejo proceso tratando de tomar en cuenta la totalidad de factores tanto externos como internos que influyen en él. Lo cierto es que para entender el complejo fenómeno del lenguaje humano y, en consiguiente, de su adquisición, es necesario estudiarlo desde múltiples ángulos sin descartar aportaciones que pueden parecer incompatibles.

El conocimiento de las teorías sobre la adquisición de lenguas puede ayudar al docente a llevar a cabo su labor, en la medida en que ilumina las operaciones mentales y los procesos de desarrollo lingüístico que se implican al aprender una lengua, y de este modo facilitar la toma de decisiones metodológicas contribuyendo a una actuación docente más eficaz.

En cuanto a la ASL, cada una de las teorías que ha sido elaborada pretende explicar el proceso de adquisición de una lengua no nativa teniendo en cuenta todas las variables

que intervienen en dicho proceso poniendo énfasis en los factores que consideran más relevantes (sociales, psicológicos o lingüísticos). Por otro lado, hay que destacar el hecho de que las teorías que se han ido desarrollando han modificado la visión que se tenía del aprendizaje de la L2.

En este capítulo, antes de repasar las principales teorías de Adquisición de Segundas Lenguas, dedicamos un primer apartado a las Teorías de Adquisición de la Lengua Materna, ya que la mayoría de las ideas que se han expuesto sobre las teorías de adquisición de la L1 han servido de fundamento para formular las teorías de aprendizaje de una L2.

3.1 Teorías de adquisición de la lengua materna

A lo largo de las últimas cuatro décadas estamos asistiendo al desarrollo de los estudios de la adquisición del lenguaje que tienen como fin desvelar los mecanismos internos que pone en marcha el niño a la hora de adquirir su lengua materna. “Se pueden contar por decenas el número de teorías que surgieron a lo largo del siglo pasado sobre la adquisición de la lengua materna. Su definición y clasificación no resultan fáciles” (Martín Martín, 2004: 262). Desde una perspectiva histórica, y teniendo en cuenta sus diferencias básicas, proponemos junto con Baralo (2004) clasificar las teorías en:

- ⇒ **conductistas**
- ⇒ **innatistas** y
- ⇒ **cognitivas**

3.1.1. El conductismo

El conductismo o behaviorismo (del inglés *behaviorism*) es una teoría psicológica que aparece en Estados Unidos alrededor de los años 20 de la mano de John Broadus Watson (1878-1958), fundador de la Escuela Psicológica Conductista, y fue dominante hasta los años cincuenta del siglo XX. Se trata de un modelo empirista que estudia únicamente el comportamiento animal y humano a partir de datos observables y mantiene que el aprendizaje es el resultado de fuerzas externas que actúan sobre el organismo.

La teoría conductista se basó en experimentos que se realizaron con animales (en particular con ratas y palomas) cuyos descubrimientos se extendieron a los seres humanos. Se basa en la teoría del *condicionamiento* que consiste en la posibilidad de entrenar a un animal para que realice algo. Para esto, se sigue el esquema ESTÍMULO – RESPUESTA – REFUERZO, con el objetivo de demostrar que el comportamiento es el resultado de la reacción a *estímulos* externos que la mente percibe y a los que *responde*.²⁷

Como toda conducta humana, el aprendizaje, que se considera sinónimo de modificación de conducta, también es *condicionado* y reforzado por su entorno, es decir, consta de una respuesta del organismo a un estímulo y se logra a través de la repetición a los estímulos. Los refuerzos positivos y negativos son determinantes para la formación de los hábitos deseados: si la respuesta al estímulo es correcta, se ofrece un reforzamiento positivo que ayuda a que el comportamiento se fije y se transforme en hábito. Si, al contrario, la respuesta no es correcta, el reforzamiento será negativo para que no se fije.

En cuanto a la adquisición del lenguaje, uno de los más importantes intentos de construcción de un modelo del comportamiento lingüístico pertenece al psicólogo estadounidense Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), máximo representante de la psicología conductista. Skinner en su famoso libro de 1957 *Verbal Behaviour* presenta la adquisición del lenguaje como una forma de cualquier otra conducta²⁸ que consiste en la formación de una serie de hábitos lingüísticos que se logran mediante la imitación y la repetición que se desarrollan a partir del esquema:

ESTÍMULO (interno o externo) → **RESPUESTA** (al estímulo) → **REFUERZO** (positivo o negativo)

Tal como afirma Baralo (1999) “todo niño es una “tabula rasa”, que no aporta nada al proceso, y que depende para aprender de los estímulos que reciba del exterior, del medio en que está inmerso”. Por lo tanto, los niños adquieren el lenguaje mediante las respuestas positivas de su entorno que se transforman en hábitos. Por ejemplo: si un niño

²⁷ Es conocido el experimento del perro de Pavlov, fisiólogo ruso quien observó que el animal que utilizaba en sus experimentos salivaba cuando veía comida o con la mera presencia del experimentador. Su experimento consistía en hacer sonar una campana justo antes de dar alimento al perro, que comenzaba a salivar sin la presencia de la comida nada más oír el sonido de la campana. El perro había aprendido que tras la campana vendría la comida. Esto sucedía porque se había producido una asociación entre dos estímulos que en principio no tenían ninguna relación.

²⁸ De hecho, Skinner se refiere al lenguaje con el término “lenguaje verbal”.

tiene sed (estímulo) y pide agua (respuesta), y su madre se la da, se produce un refuerzo positivo (recompensa) que le da a entender que cuando dice "agua", la obtiene. Es decir, si la respuesta al estímulo es correcta, el sujeto obtendrá un refuerzo positivo por parte de las personas de su entorno, que a su vez le ayudará a fijar el comportamiento en cuestión hasta transformarlo en hábito. Al contrario, si la respuesta al estímulo no es la esperada, el refuerzo será negativo y se rechazará para que no se mantenga. Es obvio que, desde el punto de vista de los psicólogos empiristas, el aprendizaje es el resultado de un refuerzo positivo.

3.1.2. El innatismo

El innatismo o mentalismo, una teoría de carácter racionalista en la que la mente desempeña un papel fundamental, sostiene que los seres humanos están dotados de una capacidad innata para el desarrollo del lenguaje y que, por lo tanto, la facultad del lenguaje es independiente de las otras facultades mentales o cognitivas. Esto implica que toda influencia externa al lenguaje sea secundaria para su adquisición, ya que esta se produce gracias a un programa genéticamente establecido.

En el seno del innatismo encontramos una serie de teorías que tienen su origen en la gramática generativa del lingüista norteamericano Noam Chomsky,²⁹ quien en la década de los 60, al cuestionar los fundamentos epistemológicos de la Lingüística Estructural, revoluciona la Lingüística de la época. Chomsky critica la teoría conductista de Skinner en su artículo de 1959 "Review of *Verbal Behavior* by B.F. Skinner" (*Language* 35 (1959): 26-58.), en el que demuestra que el conductismo, al ser incapaz de dilucidar los aspectos más complejos y abstractos del conocimiento lingüístico, no puede explicar de manera satisfactoria los principios según los cuales se adquiere una lengua.

Los orígenes del modelo chomskiano de gramática generativa-transformacional se encuentran en dos publicaciones de Noam Chomsky: *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). Este modelo defendía una división entre **competencia** y **actuación**, una dicotomía que tiene su origen en la distinción establecida por Ferdinand de Saussure entre **langue** (**lengua**: término que designa el sistema de

²⁹ Noam Chomsky (Filadelfia, 1928) es profesor emérito de Lingüística General en el Instituto de Tecnología de Massachussets (MIT). Además de eminente lingüista, Chomsky es conocido por su activismo político y sus agudos análisis sobre la economía y la política mundial.

signos lingüísticos. Se trata de la abstracción de todas las realizaciones individuales) y **parole** (**habla**: término que designa la actualización de los signos del código. Se trata del acto concreto de la expresión lingüística), pero con la diferencia de que mientras la noción de lengua tiene un carácter social, la noción de competencia refleja un punto de vista psicolingüístico. Más concretamente, para definir los dos conceptos chomskianos podríamos decir que:

- ⇒ **La competencia** (*competence*) se refiere al conocimiento interiorizado, abstracto e inconsciente, que el hablante oyente ideal posee de su lengua. El hablante oyente ideal es concebido como el hablante aquel que posee todas las características comunes e inherentes a todos independientemente del contexto social, cultural o comunicativo en el que se encuentre. Chomsky mantenía que “la teoría lingüística se ocupa principalmente del hablante oyente ideal en una comunidad de habla completamente homogénea. Este hablante oyente ideal conoce la lengua perfectamente y no se ve afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés, y los errores (característicos o esporádicos) al aplicar su conocimiento de la lengua en la actuación real” (1965: 3). Para Chomsky, lo fundamental de la teoría lingüística era caracterizar las habilidades abstractas que les permiten producir oraciones correctas desde el punto de vista gramatical.
- ⇒ **La actuación** (*performance*) se refiere a la puesta en práctica de la competencia lingüística de un hablante en una situación comunicativa concreta, tanto para producir como para interpretar enunciados.

De lo anteriormente mencionado, se desprende que el modelo que postula Chomsky se basa en la distinción metodológica entre dos niveles de investigación que se refieren a dos aspectos del dominio lingüístico de un hablante nativo: el conocimiento implícito que cada hablante posee de su lengua y la capacidad de usar la lengua.

COMPETENCIA (<i>COMPETENCE</i>)	ACTUACIÓN (<i>PERFORMANCE</i>)
Facultad del lenguaje	Producción y comprensión real de la lengua en situaciones concretas
Conocimiento	Uso
Interiorizado	Exteriorizado
Conocimiento intuitivo e implícito	Conocimiento explícito

Cuadro 3: dicotomía chomskiana entre competencia / actuación

Abstracción idealizada	Reflejo imperfecto de la competencia
------------------------	--------------------------------------

En cuanto a la adquisición de la lengua materna, Chomsky, ha observado que:

1. en general todas las personas, a no ser que sufran de algún tipo de discapacidad mental que les cause trastornos en el habla, consiguen desarrollar una competencia en su lengua materna
2. el niño adquiere las reglas de su lengua en un corto periodo de tiempo, de modo natural, sin ningún tipo de instrucción, por el simple hecho de estar expuesto a los datos de entrada de la lengua
3. a partir de un conjunto finito de reglas los niños son capaces de producir un conjunto infinito de oraciones que nunca han oído
4. todos los niños pasan por las mismas etapas en el desarrollo de la adquisición lingüística
5. asimismo, todos los niños cometen los mismos “errores”³⁰
6. es necesario el contacto con un rico contexto lingüístico para que una persona comience a interiorizar una lengua

Estas observaciones han llevado a Chomsky a las siguientes conclusiones:

1. todo ser humano nace con una **predisposición innata** para adquirir lenguas
2. “existe una capacidad generativa que lleva a la posibilidad de construir mensajes infinitos, a partir de unos elementos mínimos, fonológicos, morfológicos, léxicos, y unas reglas para combinarlos” (Baralo, 1999: 18).
3. esta capacidad, que le habilita construir la gramática de la lengua a partir de un número limitado de datos, es posible gracias a que los humanos nacen genéticamente dotados de un mecanismo llamado **Dispositivo de Adquisición del Lenguaje** (DAL),³¹ independiente de cualquier otro proceso cognitivo
4. este mecanismo dispone de una **Gramática Universal** (GU) de la que todos los seres humanos estamos dotados. Esta especie de capacidad gramatical innata guía

³⁰ Se trata de los llamados *errores evolutivos* que se asemejan a muchos de los errores que cometen los aprendientes de L2. Por ejemplo, **sabo* por *sé*, **rompido* por *roto*, etc.

³¹ En inglés *Language Acquisition Device* (LAD).

a los niños a lo largo del proceso de apropiación de la lengua y les permite inducir las reglas de la gramática de su LM a partir de los datos de la actuación. La GU consta de dos elementos básicos:

- a. unos *principios* universales que se aplican a todas las lenguas naturales y componen la gramática nuclear
 - b. unos *parámetros* cuyos valores difieren de lengua a lengua y componen la gramática periférica
5. la construcción de la gramática sigue un proceso de **formación de hipótesis**, que el niño constantemente prueba y comprueba en el discurso, lo cual revela el **aspecto creativo** del lenguaje y se opone a la teoría conductista de la formación de hábitos
6. por lo tanto, la adquisición de la lengua materna es un **proceso cognitivo universal**, inherente a la condición humana y se trata de una capacidad que se desarrolla en el niño del mismo modo que cualquier otra capacidad biológica

Como ya se ha señalado, todos los seres humanos normales nacen con un DAL y desarrollan una competencia en su primera lengua en un período relativamente corto de tiempo. Sin embargo, los datos limitados y caóticos del *input* que recibe el niño serían insuficientes para explicar la rápida y perfecta adquisición de la L1 por parte del niño. Este aspecto se conoce como **el problema lógico** en la adquisición de la L1, conocido también como el problema de la aprendibilidad o de la pobreza de los datos lingüísticos. Por otro lado, es precisamente a este problema que la teoría conductista es incapaz de dar una respuesta convincente. Por ejemplo, aunque no disponen de ninguna marca específica ni han recibido ningún tipo de instrucción, todos los niños pueden distinguir los límites entre las palabras, pueden identificar si se trata de un verbo o un sustantivo, pueden extraer regularidades en la morfología y en la sintaxis y usan los elementos de la lengua como si tuvieran ese conocimiento. Nunca encontramos niños que digan **libro el mío es*. Como apunta Lacorte (2002: 52) “la Gramática Universal se propone como solución al problema lógico de la adquisición del lenguaje”. Baralo (1999: 18) define la GU de la siguiente manera:

[...] es una especie de mecanismo, o de programa computacional, o “caja negra”, que le permitiría al niño, guiándolo en su tarea, distinguir aquellos aspectos del *input*, es decir, de los datos y los estímulos lingüísticos a los que está expuesto, que sean relevantes para construir el conocimiento de su lengua. Ese programa genético contiene todos y

sólo los principios que son universales a todas las lenguas. El niño se limita a aprender el modo en que su propia lengua hace uso de esos principios y las variaciones sobre esos principios que pueden existir en su lengua particular.

3.1.3. El cognitivismo

A partir de la segunda mitad del siglo XX y como una reacción contra el conductismo, surge el cognitivismo, una de las corrientes más influyentes de la psicología. Para el cognitivismo, el aprendizaje se concibe como un proceso interno que consiste en la modificación de los conocimientos debido a asociaciones mentales. Cualquier aprendizaje, por tanto, se lleva a cabo a través de un proceso de reconstrucción de los conocimientos previos y no copiando la realidad, como defendía el conductismo. El desarrollo del lenguaje es el resultado del desarrollo cognitivo. El ser humano nace con la tendencia a organizar su propia experiencia y el contexto adquiere una relevancia de primer orden. Es el enfoque que establece la dependencia del lenguaje respecto del pensamiento.

Según palabras de Martín Peris (2004: 262):

Los modelos cognitivos consideran que la adquisición del lenguaje no difiere de otro aprendizaje cualquiera, ya que se trata de un proceso mental que implica el desarrollo gradual del conocimiento de estructuras y de diferentes rasgos lingüísticos, a través de la aplicación de estrategias generales de percepción, almacenamiento y producción comunes a otro tipo de aprendizaje; es decir el lenguaje es una capacidad más de las que se derivan de la capacidad humana del pensamiento.

Aunque el cognitivismo coincide con los innatistas en la capacidad innata para la adquisición del lenguaje, se opone a la teoría de la modularidad (Chomsky, 1985; Fodor, 1983) según la cual el lenguaje es una capacidad autónoma de otros ámbitos cognitivos.³²

Dentro del marco del cognitivismo existen posiciones teóricas distintas. Entre ellas, las más relevantes son las teorías de orientación constructivista o psicológica y las teorías de orientación social. De las primeras, el máximo exponente es Jean Piaget y de las segundas Lev Semiónovich Vigotsky.³³

³² La polémica entre innatismo y cognitivismo está reflejada en Piatelli-Palmarini *Teorías del lenguaje, Teorías del aprendizaje: El Debate Entre Jean Piaget y Noam Chomsky*.

³³ Entre otros representantes del cognitivismo mencionamos a Jerome Bruner (teoría del aprendizaje por descubrimiento) y a David Ausubel (teoría del aprendizaje significativo).

3.1.3.1. El constructivismo de Jean Piaget

En el marco de la **teoría constructivista** del desarrollo cognitivo, el psicólogo suizo **Jean Piaget** (1896-1980), representante de la epistemología genética (*El lenguaje y el pensamiento en el niño*, 1931), elaboró una de las teorías más completas que intentan dar explicación al desarrollo cognoscitivo. Piaget postula que dicho desarrollo es un proceso de construcción de conocimientos que tiene lugar a lo largo de varias etapas gracias a la relación que mantiene el nuevo conocimiento con los conocimientos previamente adquiridos.

En cuanto al lenguaje, es considerado como una forma de función simbólica y “el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos” (Martín Peris, 2008). Piaget afirmaba que la adquisición del lenguaje debe concebirse dentro del contexto del desarrollo intelectual del niño, por consiguiente las etapas o estadios de madurez que atraviesa el niño, dependiendo del grado de su desarrollo cognitivo general, son las que le permiten adquirir determinadas estructuras lingüísticas que surgen únicamente en el momento en el que el niño dispone de fundamentos cognitivos establecidos, y no antes. En otras palabras, la maduración precede al aprendizaje y no lo contrario. En todo caso, se trata de un proceso de aprendizaje más que depende de la inteligencia sensorio-motriz, para Piaget la única base innata del hombre³⁴.

3.1.3.2. El interaccionismo social de Vigotsky

El **enfoque sociocultural** defendido por uno de los más grandes psicólogos del siglo XX, representante del planteamiento del origen social de los procesos psicológicos, el soviético **Lev Semiónovich Vigotsky**, nacido en Bielorrusia (1896-1934), centra su interés en el desarrollo de la personalidad del niño, desarrollo que es concebido como un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos por parte del sujeto. Para

³⁴ Según Piaget, el desarrollo individual está dividido en cuatro etapas: la etapa sensorio-motriz (0-2 años), la etapa preoperacional o intuitiva (2-7 años), la etapa de las operaciones concretas (7-11 años), la etapa de las operaciones formales (12-16 años).

Vigotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el entorno sociocultural que lo rodea, por lo tanto, todo conocimiento se vincula con el desarrollo social del niño.

En cuanto al lenguaje, Vigotsky lo concibe como la interiorización de una herramienta social. En su convivencia en comunidad, el niño adquiere reglas para la interacción que permiten afirmar que la adquisición del lenguaje se relaciona con el contexto social y no sólo con el desarrollo cognitivo individual. Es decir, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente. Lenguaje y pensamiento son dos cosas distintas con orígenes distintos. Su obra más importante es *Pensamiento y Lenguaje* (1934).

Uno de los conceptos fundamentales de su teoría es la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), que se entiende como la posibilidad o potencial que tienen los individuos para aprender en el entorno social. Teniendo en cuenta que el aprendizaje se produce en condiciones de interacción social, Vigotsky postula que el niño no puede aprender solo, sino que necesita de la ayuda de otra persona, que suele ser una persona con más conocimientos (profesor, compañero, padre o madre). Esta persona debe trabajar con el niño en un nivel inmediatamente superior al de la competencia que posee, puesto que el objetivo es que el niño pase del nivel de desarrollo real (lo que es capaz de hacer sin ayuda) al nivel de desarrollo potencial (lo que será capaz de hacer con la guía de un “experto”). En palabras del propio Vigotsky, la ZDP se define como:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, 1988, p.133)

En consecuencia, mientras más rica sea la interacción entre el niño y los adultos u otros niños más rico y amplio será el conocimiento.

3.1.4. Etapas en la adquisición del lenguaje

Uno de los métodos que se siguen en el marco de los estudios psicolingüísticos para llevar a cabo las investigaciones que se relacionan con la adquisición de la LM, es el

análisis de las principales etapas evolutivas por las que pasa el niño a lo largo del proceso de la adquisición lingüística. Hay que señalar que todos los niños pasan por la misma serie de etapas en su desarrollo del lenguaje.

En un primer momento, desde el nacimiento hasta los 12 meses aproximadamente, el niño atraviesa una fase de preparación para que llegue a producirse el habla, la *fase prelingüística*, durante la cual el niño experimenta con los sonidos incluso produce sonidos que no son parte del repertorio de la lengua materna. Esta fase se caracteriza por sonidos que representan respuestas a estímulos del medio ambiente. Al sexto mes aparece el *balbuceo* que se caracteriza por la reduplicación de sílabas (*ba-ba-ba, ma-ma-ma*). Al noveno aparecen las primeras vocales.

En términos generales, una vez superada esta fase, los investigadores coinciden en una serie de etapas que poseen características propias en todos los niveles lingüísticos y que codificamos de la siguiente manera:

- a) 12-18 meses (*etapa de una palabra*): empieza a combinar sílabas de forma no reduplicada (*ba-ma*). Estas primeras palabras aisladas que emite el niño equivaldrían a frases, de ahí que se denomine también *etapa holofrástica*.
- b) 18 -24 meses (*etapa telegráfica*): denominada también *etapa de las dos palabras* porque aparecen las primeras combinaciones de elementos léxicos simples omitiendo las partículas funcionales. El niño es capaz de coordinar dos palabras para nombrar objetos y personas de su entorno inmediato.
- c) 2-4 años: surge la función semiótica que permite la creación de imágenes mentales en ausencia del objeto. Van apareciendo las categorías funcionales realizadas en morfemas tanto libres como ligados, de ahí que se denomine por algunos *etapa de adquisición de morfemas* o *de las categorías funcionales*. En torno a los tres años el niño dispone del sistema vocálico y de diptongos, a los cuatro años el sistema consonántico ya estará prácticamente completo. El vocabulario se duplica cada año. En cuanto a la sintaxis, las emisiones se hacen más complejas, empieza a combinar palabras para crear oraciones, de tres palabras hacia los tres años (sujeto + verbo + objeto), y oraciones compuestas sencillas a los cuatro (Martín Martín, 2004).
- d) 4-7 años: etapa durante la cual se produce la escolarización y el niño aprende a leer y a escribir. Se observa el progreso y afianzamiento de las estructuras

sintácticas. El vocabulario se enriquece, se construyen oraciones coordinadas y algunas subordinadas. Al final de esta etapa el niño dispone de todo el sistema fonético y de la gramática, aunque le queda aún campo que recorrer en el terreno del léxico y de la pragmática.

- e) 7-12 años: “se produce un gran paso en la autonomía del niño con respecto a la familia” (*op.cit.*). La sintaxis se completa con el dominio de las estructuras más complejas. Por otra parte, empieza a desarrollar ciertas estrategias de comunicación y aprende a variar de registro según el contexto.
- f) De la adolescencia a la edad adulta: se dominan los registros y sus enunciados se ajustan a las necesidades pragmáticas de la lengua. El vocabulario, por su naturaleza casi ilimitada, será siempre susceptible de ampliación.

Como señala Baralo (1999: 22):

Una vez que se ha desarrollado la capacidad para el lenguaje a través de una lengua determinada, la LM o L1, el individuo ha adquirido una competencia lingüística y comunicativa que le servirá para interactuar con sus semejantes, para construir su mundo interior a través de sus percepciones, sus emociones, sus inferencias, para organizar su pensamiento, y en general, para desarrollarse como ser humano. Pero la capacidad para adquirir otras lenguas quedará disponible, y cada uno la desarrollará según sus circunstancias vitales.

3.2. Teorías de la adquisición de segundas lenguas

Los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas nacen alrededor de los años cincuenta con el fin de explicar cómo se produce la apropiación de una L2 y poner al descubierto las operaciones cognitivas que se ponen en juego en dicho complejo proceso. La respuesta a esta cuestión no es fácil y ha ido cambiando según la evolución de las teorías lingüísticas que estudian la naturaleza del lenguaje y de las teorías psicológicas que estudian la naturaleza del aprendizaje. Los modelos teóricos que han surgido a lo largo de las últimas décadas están íntimamente vinculados con las teorías de adquisición de la L1 y cada uno de ellos tiende a enfatizar diferentes aspectos del proceso y el producto de la adquisición de la lengua. Es imposible tratar con detalle los numerosos modelos de ASL propuestos. Como afirmaban Larsen-Freeman y Long 1991, año de publicación de su famoso libro *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* “hay por lo menos 40 “teorías, “perspectivas”, “metáforas”, “hipótesis” y

“afirmaciones teóricas” en la bibliografía de ASL” (1994: 269). Es por eso que a continuación, presentamos en líneas generales las teorías más representativas enmarcadas dentro de grandes corrientes y las agrupamos en cuatro apartados: el conductismo, el nativismo, el ambientalismo y el interaccionismo.

3.2.1. Teorías conductistas

Los primeros trabajos de ASL se inscriben en el marco de la *lingüística estructural* (Bloomfield, 1942) y de la teoría psicológica del *conductismo* (Skinner, 1957), los dos pilares que dominaron los estudios de ASL entre los años 40 y 60 del siglo XX y dieron origen a los métodos de corte estructural (método audiolingual, situacional y audiovisual), en particular durante los años 60 y 70.

La propuesta conductista (behaviorista), cuyo objetivo, en un principio, fue explicar la adquisición de la L1 para extenderse luego al campo de las segundas lenguas, considera que el desarrollo del lenguaje depende exclusivamente de los estímulos externos.

El conductismo sostiene que la L1 y la L2 se aprenden de la misma manera a partir del esquema ESTÍMULO – RESPUESTA – RECOMPENSA con el objetivo de consolidar los hábitos que se van formando a lo largo del proceso. La enseñanza de una L2 es un proceso “mecánico” de formación de costumbres que es el resultado de una reacción a estímulos visuales y sonoros. En el caso de la L2, este esquema funciona de la siguiente manera:

- el **estímulo** es la muestra de lengua que el aprendiente recibe en la L2 y sirve para iniciar la conducta
- la **respuesta** viene a ser la reacción lingüística del aprendiente al estímulo
- el **refuerzo** es la aprobación o la desaprobación por parte del profesor o de los compañeros, que sirve para señalar si la respuesta fue adecuada (animándolo a la repetición de la conducta en el futuro para que se forme un hábito) o inadecuada (para que no se vuelva a producir).

En otras palabras, el aprendizaje de una L2 consiste en la formación de hábitos mecánicos, los cuales se logran y se consolidan gracias a los procedimientos de imitación, repetición y memorización de las estructuras lingüísticas hasta que se fijen

automáticamente. En consecuencia, el aprendizaje de una segunda lengua se entiende como un proceso en el que hay que superar los hábitos de la lengua nativa para adquirir otros nuevos en la lengua-meta. Por esta razón, el conductismo presupone que la lengua materna del HNN interfiere negativamente en el aprendizaje, dado que es la responsable de los errores cometidos por los aprendientes, conduciendo de esta manera a la creación de “malos hábitos”.³⁵

En cuanto al estructuralismo, este concibe la lengua como un conjunto de estructuras jerárquicamente organizadas, que se realizan en tres niveles: fonológico, morfológico y sintáctico. Desde este punto de vista, aprender una lengua se identifica con el aprendizaje de las reglas de construcción de sus estructuras.

Otra teoría perteneciente a la corriente conductista es el Neoconductismo que fue desarrollado en los años 50 del siglo XX y combina el conductismo con la psicología de la Gestalt. Admite que junto con los estímulos externos, el organismo también determina la respuesta.

A pesar del gran impacto que conoció el conductismo, no tardó en ser puesto en tela de juicio, puesto que ofrece una explicación parcial del proceso y es incapaz de dar respuesta a las cuestiones más complejas de la adquisición de una L2.

3.2.2. Teorías nativistas

En 1959, un artículo de Noam Chomsky cuestiona por primera vez lo que hasta ese momento era una creencia bien arraigada, revolucionando la Lingüística de la época. El lingüista norteamericano juega un papel catalizador, demostrando que el conductismo no puede explicar de manera satisfactoria los principios según los cuales se adquiere una lengua. La propuesta de Chomsky (1965) sobre la adquisición de la lengua materna como un proceso creativo mediante un “Dispositivo de Adquisición de Lenguas” impulsó considerablemente los estudios en psicolingüística, primeramente en relación con la adquisición de la lengua nativa por parte de los niños, y en segundo lugar en relación con la adquisición de segundas lenguas, cambiando definitivamente la perspectiva desde la cual se entendía y se estudiaba todo lo relativo al aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras.

³⁵ El fenómeno de la interferencia se presenta en el capítulo 5.1.

Se hace patente que la adquisición de la lengua es un proceso de **construcción creativa**,³⁶ en el sentido chomskiano de la capacidad del hablante oyente de producir y entender un sinfín de enunciados que nunca había oído. En efecto, el aspecto creativo en la adquisición de la lengua, que se contrapone a la idea de que la lengua se adquiere mediante un mero mecanismo de imitación, se erige en uno de los aspectos centrales. Como señalan Dulay *et al.* (1982: 11): “Este aspecto central de la adquisición del lenguaje está arraigado en las propiedades de la estructura innata y universal de la mente”.

Según la perspectiva chomskiana, la adquisición del lenguaje no es el resultado de la formación de hábitos sino de la **formación de reglas** a partir de la **formación de hipótesis**. En otras palabras, cuando el niño está aprendiendo su primera lengua, constantemente está formulando hipótesis sobre el input que recibe, probándolas en el discurso y comprobando si son acertadas. Esta creencia se vincula directamente con la existencia de los llamados **errores evolutivos**, que son precisamente aquellos que se asemejan a los errores que cometen los niños cuando aprenden su lengua nativa. Por ejemplo, los niños hispanohablantes suelen enunciar formas tales como **rompido*, **puesto*, **sabo*, etc., que a lo largo del proceso corrigen, en la mayoría de los casos, sin ningún tipo de ayuda.

Tras la revolución que supuso la teoría chomskiana en la concepción de la adquisición de la L1 y el énfasis en los aspectos creativos del proceso de aprendizaje de lenguas, los especialistas en ASL se plantearon la pregunta si la nueva hipótesis podría aplicarse al aprendizaje de L2. De hecho, todo individuo que se involucra en la adquisición de una L2 se encuentra en un constante proceso de formación de hipótesis, que al ser confirmadas o rechazadas lo ayudan a formular las reglas que formarán su propio sistema interlingüístico, lo cual lo conduce a la internalización de las reglas de la lengua meta a través de pequeños pasos hacia adelante. Este cambio de punto de vista supuso una renovación y abrió nuevas perspectivas en el campo de la glosodidáctica.

Los estudios basados en la existencia de una capacidad innata para la adquisición de las lenguas han influido en una serie de teorías que intentaron explicar la ASL. De entre todas ellas, destacaremos por su interés y posterior incidencia —y, sobre todo, por la

³⁶ Dulay *et al.* (1982: 11) definen el concepto de *construcción creativa* como sigue: “El proceso subconsciente a través del cual los aprendientes organizan gradualmente la lengua que oyen, de acuerdo con reglas que van construyendo para generar oraciones”.

polémica que despertó durante las últimas décadas-, la Teoría de la Monitorización de Stephen Krashen.

3.2.2.1. La Teoría de la Monitorización

Stephen **Krashen** (1976, 1981 y 1985), en su intento por proporcionar un modelo explicativo de la adquisición de segundas lenguas, propuso su teoría de la monitorización, conocida también como teoría o modelo del monitor, partiendo de la dicotomía adquisición/aprendizaje. Krashen intentó explicar una serie de fenómenos relacionados con la actuación de los hablantes adultos de L2: por ej., por qué hay aprendientes que estudian y comprenden las reglas de la lengua meta, no son capaces de comunicarse en ella o, por otro lado, por qué hay aprendientes que aunque obtienen malos rendimientos en los exámenes de gramática, son mucho más eficaces a la hora de comunicarse.

Su teoría se articula en torno a cinco hipótesis centrales:

- ⇒ la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje
- ⇒ la hipótesis del monitor
- ⇒ la hipótesis del orden natural
- ⇒ la hipótesis del *input* comprensible y
- ⇒ la hipótesis del filtro afectivo

3.2.2.1.1. La hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje

Para Krashen, quien asume que la Gramática Universal continúa disponible aunque sea a través de la LM del HNN, cualquier producción en una lengua no nativa se basa en la adquisición. Krashen postula que el conocimiento lingüístico es el resultado de dos sistemas independientes que se desarrollan a la vez: uno adquirido y otro aprendido.

El sistema **adquirido** se desarrolla de forma similar a la adquisición de la LM. El término *adquisición* se refiere a la internalización de la lengua de forma “natural”, sin atención consciente a las formas lingüísticas, por lo tanto, no depende de la enseñanza de las reglas gramaticales, sino que exige la participación en situaciones de comunicación real que ponen énfasis en el significado. En palabras del propio Krashen (1977: 145):

Exige, como poco, la participación en situaciones de comunicación natural y es el modo en el que los niños aumentan su conocimiento de su primera y segunda lenguas [...] El sistema adquirido puede desarrollarse, a través de un proceso de “construcción creativa”, en una serie

de estadios comunes para todos los que adquieren una lengua dada, y que resulta de la aplicación de estrategias universales. Cada estadio sucesivo se aproxima más al conjunto de reglas del hablante nativo.

El sistema **aprendido** se desarrolla conscientemente y casi siempre en situaciones de enseñanza formal, es decir, depende del estudio y del conocimiento explícito de las reglas gramaticales. El énfasis recae sobre la forma y no sobre el contenido. Como afirma Krashen:

El proceso de aprendizaje, por lo tanto, es un proceso consciente de internalización de las reglas de una lengua. Las situaciones de aprendizaje formal se caracterizan por la presencia de retroalimentación o correcciones de errores, ausentes en los contextos de adquisición, y el “aislamiento de reglas”, la presentación de contextos lingüísticos artificiales que introducen un único aspecto gramatical cada vez. (*op.cit.* p.145)

Según Krashen, el hecho de que los errores que cometen los adultos que aprenden una L2 sean comunes a los que cometen los que adquieren su primera lengua, permite afirmar que los adultos pueden servirse del proceso de construcción creativa, dicho con otras palabras, del proceso de adquisición del lenguaje.

ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
de la lengua materna	de las lenguas extranjeras
conocimientos procedimentales (saber hacer)	conocimientos declarativos (saber)
proceso inconsciente de internalización de reglas	proceso consciente de internalización de reglas
por la mera exposición natural	mediante la reflexión sistemática y guiada de sus elementos
implica conocimientos implícitos	implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema
proceso centrado en el significado	proceso centrado en la forma
consecuencia del uso natural del lenguaje	se produce a través de la instrucción formal en un contexto institucional
no depende de la enseñanza de las reglas gramaticales	depende del conocimiento consciente de las reglas
producción espontánea	producción controlada (monitor)
autocorrección	corrección de errores
actitud	aptitud

Cuadro 3: distinción entre adquisición / aprendizaje

Algunos autores (por ej., Martín Peris, 1998) relacionan estos dos sistemas con el conocimiento *declarativo* y el conocimiento *procedimental*, dos conceptos provenientes de la psicología cognitiva y que intervienen en el desarrollo del lenguaje: el *declarativo* consiste en **saber** algo y se puede incrementar gracias a las explicaciones gramaticales del

profesor o de los libros; el *procedimental*, consiste en **saber hacer** algo y se desarrolla mediante la práctica. El aprendizaje conduce al desarrollo de los conocimientos declarativos, y la *adquisición*, al de los procedimentales. No está claro cuál es el papel del conocimiento explícito en el desarrollo del sistema implícito.

3.2.2.1.2. La hipótesis del monitor

Según este modelo la producción de los adultos en una L2 es posible gracias al sistema adquirido, es por eso que al producir enunciados, los aprendientes usan inicialmente de modo espontáneo el sistema de reglas que han adquirido, mientras que el aprendizaje actúa sólo como un “monitor”: el “**monitor**” es una especie de “control”, que consiste en un filtraje y una autocorrección conscientes de las producciones lingüísticas por parte del propio hablante (Adjémian, 1982), es decir, se trata de un controlador, guía o corrector de los enunciados formulados e iniciados por el sistema adquirido. El conocimiento lingüístico y gramatical que resulta de la enseñanza formal –en otras palabras, el sistema aprendido–, únicamente tiene la función de actuar como “**monitor**” de la propia actuación y corregirla para que se corresponda con lo que se ha aprendido. De modo que cuando las condiciones lo permiten, este monitor puede conscientemente intervenir, inspeccionar la forma del enunciado antes de que éste se produzca, o sea, puede modificar o corregir el *output* (educto), dicho de otra manera, la producción del sistema adquirido.

Krashen sostiene que el conocimiento aprendido no se convierte en adquirido, dado que ni la práctica ni la corrección de errores lo permiten.

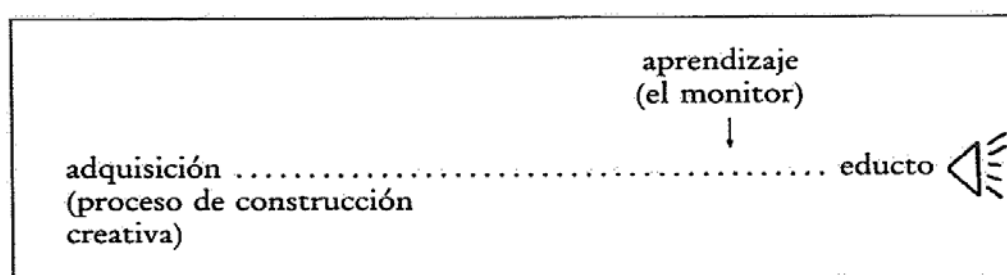


Figura 2: El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2 (tomado de Krashen, 1977)

Las condiciones que permiten el buen funcionamiento del monitor son:

1. que el alumno disponga de tiempo suficiente para seleccionar y aplicar la regla aprendida

2. que la producción se enfoque más hacia la forma que hacia el contenido
3. que conozca conscientemente la regla gramatical en cuestión

Estas condiciones explican que sea más fácil que el monitor funcione en actividades de comprensión lectora, de expresión escrita o centradas en fenómenos gramaticales porque el aprendiente dispone de más tiempo y pone atención conscientemente a la forma. Mientras que en una interacción oral, en general no hay tiempo para pensar, por lo tanto el monitor no se puede aplicar.

El modelo del monitor permite explicar la variación en el aprendizaje de L2 entre los adultos que adquieren una L2, ya que esta depende del grado de utilización consciente del monitor, que oscila desde el uso excesivo hasta el rechazo total. Por último, y en relación con este modelo, se demostró que la aptitud (variable medible por los tests) está relacionada con el aprendizaje, mientras la actitud (variable afectiva) tiene que ver con la adquisición, ya que la motivación para la integración está estrechamente relacionada con la suficiencia en L2.

El problema de esta hipótesis es que muchas veces es imposible determinar lo que se ha producido por el sistema adquirido y lo que es el resultado del uso del Monitor.

3.2.2.1.3. *La hipótesis del orden natural*

Respecto a esta hipótesis, Krashen señala:

La prueba más espectacular de que existe adquisición en los adultos proviene de los estudios que muestran que bajo ciertas condiciones los adultos que aprenden una L2 tienen un orden de dificultad para los aspectos de la gramática de L2 muy similar al que encontramos en los niños, lo que indica que existe algún parecido entre el procesamiento del lenguaje que realizan los niños y los adultos (*op.cit.* p.146).

Varios estudios realizados en la década de los setenta dentro del marco innatista demostraron que los niños adquieren los principales morfemas flexivos de su L1 en un orden determinado universal pasando por las mismas etapas de desarrollo.³⁷ Según esta hipótesis, al igual que los niños, los aprendientes de una L2, independientemente de su LM, siguen un orden predecible en la adquisición de elementos lingüísticos, cuando esta adquisición tiene lugar en un contexto natural.

³⁷ Por ejemplo, en la adquisición del español como L1, las investigaciones (Zobl y Liceras, 1993) mostraron que primero se adquiere la marca del presente de indicativo seguida del presente durativo; a continuación, el pretérito indefinido y perfecto, luego el presente de subjuntivo y al final el futuro simple.

3.2.2.1.4. *La hipótesis del input comprensible*

Para que el aprendiente pueda interiorizar nuevos elementos lingüísticos y sea posible la apropiación de datos (*intake*), es necesario exponerlo a un *input* de un grado ligeramente superior a su nivel de competencia lingüística. Es lo que se conoce a través de la fórmula de “*i + 1*”. La letra *i* se refiere al *input* que recibe el aprendiente y +1 remite a las estructuras ligeramente superiores a su nivel actual. El *input* que contiene elementos desconocidos resulta comprensible gracias al contexto lingüístico y extralingüístico, al conocimiento previamente adquirido, así como al conocimiento del mundo del alumno.

En consecuencia y dado que en situaciones de instrucción formal de L2 el caudal lingüístico que el aprendiente recibe en forma de muestras de lengua es esencial para el proceso de aprendizaje “los materiales didácticos han de facilitar una introducción progresiva de nuevos elementos sin que el contexto general de presentación de los mismos supere el nivel de competencia del alumno. Hemos de considerar que si exponemos al alumno, de forma exclusiva, a aquello que ya conoce, disminuirá la motivación” (Santos Gargallo, 1999: 27).

3.2.2.1.5. *La hipótesis del filtro afectivo.*

El input comprensible no es suficiente para que la adquisición tenga lugar. La actitud del aprendiente y una serie de factores afectivos (en especial, la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad) suponen un *filtro afectivo* que determinan el proceso de aprendizaje y puede influir positiva o negativamente en el ritmo de desarrollo, impidiendo o, al contrario, facilitando la entrada de los datos. Para facilitar la apropiación de los datos y para que la adquisición tenga lugar es necesario que las condiciones afectivas sean óptimas, en otras palabras, que el aprendiente esté “dispuesto” a adquirir la L2 y se sienta fuertemente motivado.

El filtro afectivo alto obstaculiza la entrada de datos presentes en el caudal comprensible y el resultado de la adquisición es mucho más pobre. Por otro lado, los aprendientes con un filtro afectivo bajo reciben más cantidad de *input*, se muestran más receptivos y pueden adquirir el sistema lingüístico satisfactoriamente.

A modo de conclusión, respecto a la Teoría de la Monitorización, citamos al propio Krashen:

Mientras los niños *adquieren* inevitablemente la lengua, los adultos pueden *adquirirla o aprenderla*. Según esto, el aula ideal será aquella en la que se posibiliten estos dos procesos. Los profesores con experiencia lo saben bien: el proceso de construcción creativa se estimula mediante ejercicios contextualizados y la oportunidad de usar la lengua natural, mientras que la presentación de las reglas gramaticales y la corrección selectiva de los errores sería eficaz para los usuarios del monitor (*op.cit.*, p.150-1)

Según Pastor Cesteros (2004: 73) “se trata de una de las teorías más difundidas desde la década de los ’70 y ha sido aceptada o criticada, interpretada o reformulada por todos cuantos investigadores se han interesado por el tema”. Aunque fue un modelo ampliamente reconocido, algunos de sus principios básicos se han cuestionado y han recibido críticas, especialmente por la dificultad de determinar los límites entre lo consciente y lo inconsciente. Dichas críticas originaron, desde la perspectiva cognitiva, nuevos modelos y teorías que intentaron defender, contrariamente a los postulados de Krashen, que lo aprendido puede convertirse en adquirido gracias a la instrucción formal. Uno de los más representativos es el modelo de *Competencia Variable* desarrollado por Ellis (1985) que establece la distinción entre el proceso de uso de la lengua y el producto conseguido. Este producto del uso constituye un *continuum* de varios estilos que van desde el discurso no planificado (comunicación espontánea) hasta el discurso totalmente planificado (comunicación formal). Los procesos que intervienen en el uso de la lengua se entienden en términos de la distinción entre *conocimiento declarativo* y *conocimiento procedimental*.

De los otros modelos que revisaron la teoría de Krashen, mencionamos las aportaciones de McLaughlin (1978, 1987) sobre los *procesos controlados y automáticos* y de Bialystok (1978) que describe distintos tipos de conocimiento que entran en juego – *conocimiento lingüístico explícito, conocimiento lingüístico implícito y otros conocimientos*-.

Concluyendo, no hay que perder de vista que la teoría de Chomsky de que la lengua no es la suma de la formación de hábitos, sino el resultado la internalización de unas reglas que permiten la construcción creativa a través de una serie de hipótesis que se comprueban o se rechazan, ha servido para fundamentar el giro metodológico que conoció la enseñanza de lenguas no nativas a partir de la década de los setenta con el

enfoque comunicativo y todas sus variantes que toman en cuenta las estrategias de aprendizaje de los propios alumnos.

3.2.3. Teorías ambientalistas

Según las teorías ambientalistas, la adquisición de segundas lenguas se explica gracias a los factores contextuales y a los factores afectivos del aprendiente y están enfocados al estudio de la adquisición de una L2 por inmigrantes. La base de la adquisición se encuentra en la experiencia o en la educación y no en las características innatas o en los procesos cognitivos. Los que centran su atención en los factores individuales y ambientales que influyen en la apropiación de una lengua han criticado fuertemente la teoría innatista. Las teorías ambientalistas más conocidas son:

- El modelo de aculturación (Schumann, 1978)
- La hipótesis de la pidginización o “criollización” (Schumann, 1976)
- La teoría de la desnativización (Andersen, 1983)
- La teoría de la acomodación (Giles, 1977)
- El conexionismo (Feldman, 1981), conocido también como el Modelo de Procesamiento Distribuido en Paralelo (Rumelhart y McClelland, 1986)

3.2.3.1. *El modelo de aculturación y la hipótesis de pidginización de Schumann*

Uno de los modelos más sólidos que intentan explicar la ASL pertenece a J. Schumann. En 1975 Schumann llevó a cabo una investigación de diez meses sobre la adquisición del inglés como SL que le permitió constatar que a lo largo de estos meses, uno de sus informantes³⁸ mostró un desarrollo muy limitado y seguía produciendo una lengua muy simplificada. La investigación le permitió comprobar la existencia del fenómeno de *pidginización* en la adquisición de una lengua extranjera. Dicho fenómeno es posible que persista debido a “fuerzas sociales y psicológicas” (Schumann, 1978). Según el *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, un *pidgin* es “una lengua, en general carente de hablantes nativos, que se desarrolla en situaciones de contacto entre

³⁸ El informante cuya interlengua presentó la mayor resistencia fue Alberto, un costarricense de 33 años, que vivía en un barrio de inmigrantes portugueses, con una pareja de Costa Rica, trabajaba en una fábrica con otros HNNs de inglés y la poca socialización que tenía la hacía en español.

grupos de personas que no poseen una lengua común. Formalmente suele caracterizarse por un vocabulario reducido y un componente morfosintáctico muy simplificado y regular”. Un *pidgin* sirve para una comunicación básica y no cumple con la función integradora de la lengua.

El análisis de Schumann puso de manifiesto que los procesos que subyacen a la *pidginización* y a las primeras etapas de la adquisición de una L2 en un contexto natural tienen las mismas características universales, sobre todo cuando estas presentan ciertos rasgos de simplificación lingüística. En su intento por explicar el estancamiento de la interlengua de su informante, Schumann propuso que se debía a la *distancia social y psicológica* que mantenía el hablante en relación a sus interlocutores.

La *distancia social* es un fenómeno de grupo que consta de ocho factores (dominio social, modelo de integración, acotamiento, cohesión, tamaño de grupo, concordancia cultural, actitud, tiempo de residencia que se pretende). En cuanto a la *distancia psicológica* es un concepto que comprende cuatro factores individuales: el *choque lingüístico*, el *choque cultural*,³⁹ la *motivación* y la *permeabilidad del ego*. Cuando la distancia psicológica y social es grande a causa, por ejemplo, de los problemas provocados por las diferencias culturales o por problemas relacionados con las variables afectivas, su lenguaje se queda “pidginizado” y el desarrollo de la capacidad lingüística se estanca. Utiliza estructuras rudimentarias y su lengua se caracteriza por ausencia de morfología flexiva⁴⁰. Al contrario, cuando la cultura meta se percibe como familiar, la adquisición de la L2 se verá favorecida.

Schumann argumentaba que el desarrollo de las últimas etapas del proceso de ASL dependería del grado de *aculturación* de una persona en la comunidad de la lengua meta. El término *aculturación* se entiende como un proceso de adaptación a la nueva cultura por el que se adquieren o se incorporan rasgos culturales mediante el contacto entre culturas diferentes.

El modelo de aculturación que postula Schumann considera que “[la ASL] es sólo un aspecto de la aculturación y el grado de aculturación del aprendiz al grupo de la lengua meta controlará su nivel de adquisición de la segunda lengua” (1978b: 34). En otras

³⁹ Incomodidad, miedo e inseguridad que una persona puede sentir al introducirse en una nueva cultura.

⁴⁰ Es interesante señalar que aunque Alberto recibió instrucción formal durante un tiempo, esta pudo influir únicamente en las tareas muy controladas, mientras que no fue suficiente para ayudarlo a superar la pidginización.

palabras, aprender una L2 implica asimilar valores y comportamientos culturales de la comunidad que utiliza esta lengua.

3.2.3.2. Otros modelos ambientalistas

Además de la teoría de la aculturación, otros modelos ambientalistas intentaron explicar el proceso de ASL teniendo siempre presente el hecho de que los HNN no llegan a alcanzar una competencia similar al de los HN. Entre los otros modelos ambientalistas mencionamos el *Modelo de Nativización* (Andersen, 1979) y la *Teoría de la Acomodación* (Giles, 1977)

Andersen (1983) introduce la dimensión cognitiva y combinando algunos de los principios de Schumann con la atención a los mecanismos de los procesos internos del aprendiente propone el *Modelo de Nativización*. Según este modelo tanto la *pidginización* como la adquisición de una L2 implican la creación de un sistema lingüístico parcialmente autónomo, que resulta de dos procesos generales: la *nativización* y la *desnativización*.

- La *nativización* consiste en un proceso de asimilación y de ajuste a lo que, según la propia imagen mental del aprendiente, constituye el sistema de la L2. La *nativización* aparece en la *pidginización* y en los primeros estadios de la adquisición de segundas lenguas.
- Por el contrario, la *desnativización* implica un proceso de acomodación en el que los aprendientes reconstruyen el sistema lingüístico adaptándolo a la lengua meta.

En la década de los 70 Howard Giles elabora la *Teoría de la Acomodación* preocupado por estudiar la adquisición de una L2 en contextos multilingües. Según esta teoría, el HNN adapta su forma de hablar en una interacción comunicativa concreta según la situación y la percepción que tiene del grupo cuya lengua aprende. Lo realmente importante para este modelo es cómo el individuo se ve así mismo en relación con la comunidad de la lengua meta. Como afirma Griffin (2005: 43) “si un individuo mantiene fuertes lazos de identificación con su grupo sociocultural o étnico, manifestará menos motivación a la hora de aprender una L2”.

Las teorías ambientalistas han contribuido, por un lado, a considerar la importancia de las variables individuales y por otro lado, a investigar los procesos de simplificación en

los primeros estadios de la interlengua de los HNN. Asimismo, pueden aplicarse para entender mejor el proceso que siguen los inmigrantes que aprenden la lengua del país de acogida en un contexto natural en el que la lengua meta es segunda lengua, pero también en situaciones de bilingüismo.

3.2.4. Teorías interaccionistas

Como señala Moreno Fernández (2004: 288) “las teorías interaccionistas intentan explicar la adquisición de lenguas echando mano tanto de elementos innatos como de factores ambientales”, y más adelante añade “es la interacción comunicativa la que hace posible la comprensión de un *input* y, finalmente su adquisición”.

Los orígenes de las teorías interaccionistas se encuentran en el interaccionismo social que desarrolló Lev Vigotsky entre los años 1920 y 1930. Según estas teorías, la base de la adquisición se encuentra en la experiencia cotidiana, es decir, en la interacción social. La adquisición de una L2 consiste en la interacción entre la capacidad innata del ser humano para el lenguaje y los intercambios comunicativos significativos en los que participa. Y es precisamente esta posibilidad de usar la lengua meta en interacciones significativas, lo que le permite al aprendiente participar en la construcción de su propio conocimiento y, por consiguiente, apropiarse de la L2.

En lo que atañe a la ASL, la noción de *input* cobra una importancia especial porque se considera que las modificaciones de los datos de entrada a los que los aprendientes están expuestos pueden facilitar la adquisición. Según Long (1985), para que el *input* llegue a ser comprensible (cf. Krashen), se tiene que modificar. Siguiendo el modelo del habla dirigida a niños (habla de los cuidadores) que se caracteriza por simplificaciones en el nivel fonológico, semántico y discursivo, se empezó a observar las particularidades del habla dirigida a HNN y, sobre todo, el discurso del profesor y el carácter pedagógico que este adquiere dentro del aula.⁴¹ Desde este punto de vista, las teorías interaccionistas ponen de manifiesto la importancia que cobra para la ASL el *input* modificado, así como la negociación del significado.

⁴¹ Algunas de las manifestaciones del carácter pedagógico del discurso del profesor son las siguientes: la retroalimentación, la atención a la forma, las repeticiones, etc.

Entre las teorías interaccionistas las más conocidas son la *Teoría funcional tipológica* de Givón (1985), el *Modelo multidimensional* del Grupo ZISA (Meisel, Clashen y Pienemann, 1983), la *Teoría del discurso* (E. Hatch, 1978) y el *Esquema de Procesamiento de la Información* (McLaughlin, Rossman y McLeod, 1983).

3.2.4.1. La Teoría funcional tipológica

La *Teoría funcional tipológica* (Givón, 1985) se interesa por cualquier tipo de variación o de cambio lingüístico, incluyendo la adquisición de la lengua de segundas lenguas. Sostiene que en una situación de cambio lingüístico aparece primero la modalidad *pragmática* de comunicación basada en el discurso (p.ej., ausencia de marcas flexivas) para pasar a una modalidad *sintáctica* (p.ej., proposiciones subordinadas). Siguiendo esta teoría, se podría sugerir que en los primeros estadios de la interlengua deberían aparecer las marcas de la modalidad pragmática para ir pasando a continuación, según se avanza en el dominio de la L2, a una modalidad más sintáctica.

3.2.4.2. El Modelo multidimensional del Grupo ZISA

El *Modelo multidimensional* (Meisel, Clashen y Pienemann, 1983) surgió en el marco de un proyecto que llevó a cabo en la Universidad de Hamburgo el Grupo ZISA (*Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*). Los resultados del análisis mostraron que el desarrollo de la interlengua es el resultado de un cambio de estrategias que el aprendiente activa en función de su nivel. Este modelo se organiza en torno a dos ejes: el eje del desarrollo y el eje variacionista. El primero, que representa una dimensión universal, refleja la naturaleza de la interlengua del aprendiente, mientras el segundo se refiere a la dimensión individual y muestra el estadio de aprendizaje que con el paso del tiempo puede variar, siempre y cuando los factores afectivos lo permitan. Los diferentes caminos que siguen los aprendientes en su proceso de adquisición implica considerar las variables sociales y psicológicas además de los procesos psicolingüísticos.

3.3. Semejanzas y diferencias entre la adquisición de L1 y L2

Como se ha señalado, los estudios de adquisición de segundas lenguas han seguido los pasos de las investigaciones realizadas en el campo de adquisición de primeras lenguas. Este hecho explica, entre otras razones, el interés por indagar hasta qué punto los dos procesos en cuestión son similares.

Es cierto que se establecen paralelismos claros entre los dos procesos y son muchos los rasgos. De estos paralelismos, el más relevante es el paralelismo que afirma que la adquisición de L2 es un proceso creativo similar al de la L1.⁴² No obstante, de ninguna manera pueden considerarse iguales y podríamos afirmar que las diferencias son notorias, ya que es un hecho indiscutible que cada uno tiene sus particularidades. Es innegable que no adquirimos nuestra lengua materna en las mismas condiciones ni de la misma manera en que aprendemos una segunda lengua. Hay que tener siempre presente que, como asegura Baralo (1999), el camino que recorre un HNN hasta dominar la lengua meta y comunicarse eficazmente con ella es bastante diferente del camino recorrido por el niño. Existe una serie de factores que hacen los dos procesos claramente diferentes.

Lo primero que hay que destacar es que cuando se aprende cualquier otra lengua después de haber adquirido la LM, el proceso de aprendizaje se ve facilitado porque se cuenta con un conocimiento del mundo, por un lado, y la experiencia de adquisición de una lengua, por otro. En palabras de López Ornat (1994: 131-132).

El alumno adulto de L2 tiene ya formado el sistema gramatical de L1. Este conocimiento previo y la posibilidad de apoyar en él el aprendizaje de la L2, es el origen principal de las enormes diferencias que hay entre aprender la lengua materna cuando niño y aprender una segunda lengua cuando adulto. Se sabe que el conocimiento de L1 y la actitud metalingüística que caracteriza a un adulto son, por un lado, facilitadores de la adquisición de L2 y, por otro, fuente de dificultades.

Podríamos sintetizar las principales diferencias entre la adquisición de L1 y L2 en los siguientes puntos:

⁴² Véase, a modo de ejemplo, los estudios de secuencias de adquisición de morfemas (Dulay y Bart, 1974) que revelaron que se siguen procesos similares en la adquisición de L1 y L2.

- ⇒ Todos los niños, en condiciones normales, consiguen una competencia “ideal” de su lengua materna sin ningún esfuerzo particular, mientras que los que aprenden una L2 difícilmente logran un dominio perfecto.
- ⇒ Los HN consiguen dominar la lengua después de un período de tiempo concreto, desde el nacimiento hasta los seis o siete años. En cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, la capacidad para adquirir lenguas no nativas queda disponible y es factible a lo largo de toda la vida.
- ⇒ La adquisición de la LM se produce de forma paralela a un proceso de maduración cognitiva, pero el aprendiente es una clase de persona diferente del niño; ha habido algunos cambios cualitativos en su fisiología y en su psicología: esos cambios le proporcionan una serie totalmente nueva de estrategias (por ej., resolución de problemas, deducción, inferencia, etc.).
- ⇒ El tiempo dedicado al aprendizaje de una L2 variará en función de la situación personal de cada individuo, número de horas de clase, oportunidades para el uso de la lengua, etc. Los resultados que alcanzan los HN en el proceso de adquisición de su LM casi no presentan variación.
- ⇒ Normalmente el aprendizaje de una L2 o LE ocurre dentro de un contexto formal de aprendizaje o de un programa de estudio individual, consecuencia de un proceso consciente. En el caso de la adquisición de la L1, no se requiere este tipo de instrucción formal, ya que la adquisición habitualmente tiene lugar en un contexto natural de comunicación e interacción.
- ⇒ Las situaciones de estudio formal se caracterizan por:
 - la presencia de retroalimentación o corrección de los errores, ausente en los contextos de adquisición, y
 - el “aislamiento de reglas”, la presentación de contextos artificiales que introducen un único aspecto gramatical cada vez.
- ⇒ El HN posee un instinto lingüístico que le permite hacer juicios de gramaticalidad y aceptabilidad de los enunciados, mientras que el HNN carece de tal instinto.
- ⇒ Los objetivos son completamente diferentes: en el caso de los niños que adquieren su LM, el objetivo “está determinado por su facultad de aprender a hablar, que les impele a hacerlo” (Marín Martín, 2004: 266) y por la necesidad vital de poder

interactuar con su entorno, mientras que en el caso de los HNN los objetivos variarán en función de sus necesidades.

- ⇒ El *input* o el caudal lingüístico al que el individuo está expuesto y tiene acceso es completamente diferente según la situación. En el aprendizaje de la L1, el *input* procede del entorno. Sin embargo, cuando se aprende una L2, aparte de que, tanto la cantidad como la calidad del *input* es completamente diferente, los alumnos tienen acceso a él por distintos medios (profesor, libro de texto, compañeros de clase, radio, TV, etc.).
- ⇒ Los factores cognitivos, afectivos y sociales desempeñan un papel muy importante en la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, mientras que la adquisición de la L1 es bastante independiente de estos factores.

Está claro que las diferencias más evidentes se relacionan, por un lado, con las condiciones de aprendizaje y, por otro lado, con las características personales del aprendiente, como, por ej., la edad, la motivación, el estilo de aprendizaje, la aptitud y otros, en otras palabras, en los factores que afectan y determinan la adquisición de una L2. En un intento por arrojar luz a lo que Bley-Vroman (1989) denomina *la pregunta lógica en ASL*, esto es, ¿Por qué bajo circunstancias similares se pueden producir tantas diferencias en el logro final entre quienes aprenden una L2?, en el siguiente capítulo, presentamos y analizamos algunos de los factores más importantes que explican la variación de resultados en la apropiación de una L2.

4

FACTORES DE APRENDIZAJE

Uno de los temas que más han preocupado a los investigadores del campo de ASL es el problema de la diferencia de resultados. ¿Por qué hay alumnos que aprenden rápido y sin esfuerzo y otros que, por mucho que se esfuercen, no logran resultados satisfactorios? Una simple observación es suficiente para comprobar las enormes diferencias que presentan los aprendientes de una lengua extranjera en función de sus características. Las características que influyen en el proceso de aprendizaje son múltiples y de distinta índole: se refieren, por un lado, a las que están más relacionadas con el propio aprendiente, como pueden ser la edad, el estilo de aprendizaje o la motivación, y, por otro lado, a las que se consideran ajenas al aprendiente (sin que por eso sean menos decisivas), como por ej., los profesores, la metodología y el contexto en el que se aprende la lengua. Todas estas características que pueden contribuir en la variación de resultados en la apropiación de una L2, favoreciendo o dificultando el proceso de aprendizaje, se agrupan bajo el nombre de *factores de aprendizaje*. Distinguiremos dichos factores en personales y sociales. Los factores personales se agrupan en dos tipos de variables: las variables de carácter afectivo y cognitivo. Los factores sociales están relacionados con el contexto de aprendizaje e incluyen una serie de factores externos (*figura 3*). Los distintos factores están interrelacionados, ya que cada uno de ellos interactúa con los demás.

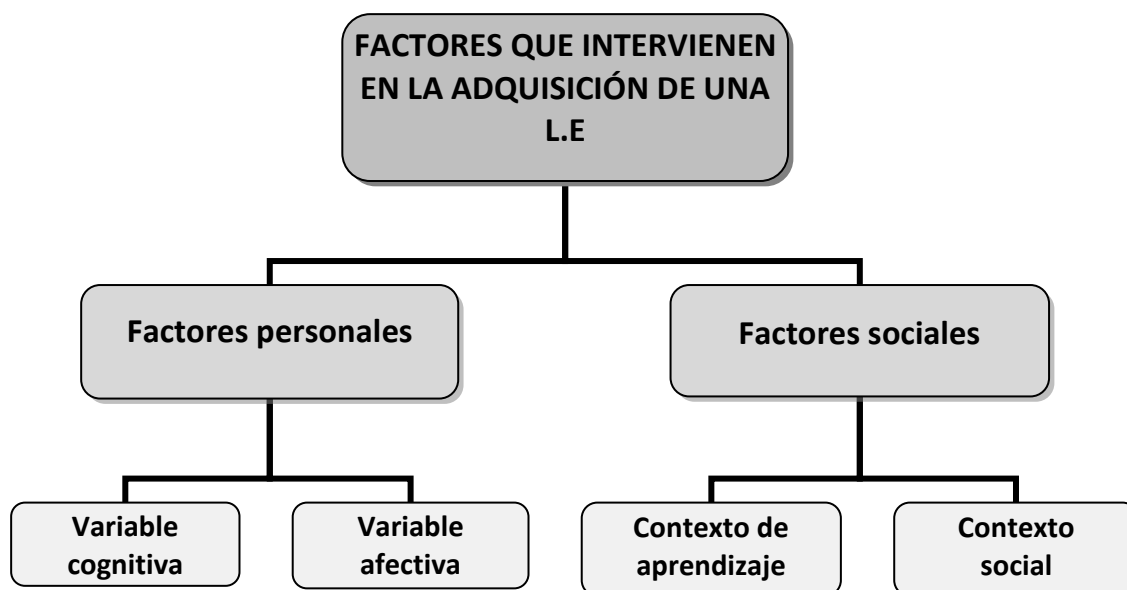


Figura 3: Factores de aprendizaje

Las teorías que hemos presentado en el capítulo anterior nos han dado una idea de los temas en los que se centra la investigación de la ASL. Aunque ninguna teoría por sí misma puede explicar el proceso en su totalidad, todas han contribuido a dilucidar algunos aspectos de este complejo proceso. De todas maneras e independientemente de la postura que se adopte, no se puede elaborar un modelo teórico sin tomar en cuenta los factores implicados en el contexto docente y la situación de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista cada teoría considera una serie de factores como fundamentales. Por ejemplo, Las teorías mentalistas se centran más en los factores personales, mientras que las teorías ambientalistas se interesan más por los factores sociales. Otras teorías, como las interaccionistas, conceden importancia tanto a los factores personales como a los sociales.

En todo caso, el estudio de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua es de gran interés a todo profesor de LE que está interesado en profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje de sus alumnos, puesto que además de proporcionarles explicaciones acerca del funcionamiento del complejo proceso de adquisición de una L2, por otro lado les puede dar pautas para mejorar la práctica docente.

4.1. Factores personales

Si nos fijamos en la historia de la Lingüística Aplicada, podremos ver cómo la enseñanza de lenguas extranjeras, después de atravesar una serie de etapas, llegó a dar prevalencia al aprendizaje, situando al alumno en el centro del proceso. Este traslado del centro de interés de la enseñanza al aprendizaje obliga a considerar todos los factores que determinan las diferencias que se ponen de manifiesto entre los aprendientes y que influyen decisivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque, como muy acertadamente ha señalado Selinker, “no se puede aceptar una teoría de aprendizaje de segundas lenguas que no reserve un lugar prioritario a las diferencias entre los aprendientes” (1972: 213).⁴³

Los factores personales o individuales son características específicas de cada aprendiente que reflejan su manera concreta según la cual se aproxima al proceso de aprendizaje y que repercuten directamente en dicho proceso. El conjunto de estos factores se clasifican en dos variables: las cognitivas y las afectivas:

- **las cognitivas** se refieren a las diferencias cognitivas que subyacen a la construcción del conocimiento de una L2. Comprenden tanto capacidades racionales (inteligencia, memoria, etc.) y como procesos mentales (capacidad de análisis, de síntesis, etc.)
- **las afectivas** abarcan todos los fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente (la actitud, la motivación, etc.).

La consideración de las variables cognitivas permite determinar en qué medida los individuos procesan el material lingüístico de diferentes formas, responden mejor a una tipología determinada de actividades o manifiestan preferencias respecto al aprendizaje. Además, se relacionan con el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas que tienen como objetivo un aprendiente más eficaz en la adquisición de la L2. En cuanto a las afectivas, pueden dar cuenta de causas muy determinantes en el éxito o fracaso del aprendizaje.

Desde una perspectiva de una enseñanza holística / integral, Arnold sostiene que hay que tener en cuenta todos los aspectos del alumno. Tal y como afirma la autora “La

⁴³ Citado en Larsen-Freeman y Long (1994: 139).

dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro” (Arnold, 2000: 19).

Asimismo, hay una tercera categoría de factores que incluyen los biológicos, como la edad y el sexo, así como una serie de otras características que no se pueden clasificar en ninguna de las dos primeras categorías, como por ejemplo, la LM del aprendiente, otras lenguas extranjeras previamente aprendidas, la calidad del input, etc.

FACTORES PERSONALES		
VARIABLES COGNITIVAS	VARIABLES AFECTIVAS	OTRAS VARIABLES
Aptitud Inteligencia Memoria Estilo cognitivo Estilo de aprendizaje	Motivación Actitud Personalidad - autoestima o autoimagen - extroversión-introversión - ansiedad - capacidad de correr riesgos - inhibición - sensibilidad al rechazo - empatía - tolerancia a la ambigüedad Factores de relación - Las transacciones en el aula - La dinámica de grupos	FACTORES BIOLÓGICOS Edad Sexo OTROS La conciencia y el deseo LM del aprendiente Nacionalidad LE previamente aprendidas La calidad del <i>input</i>

Cuadro 4: Factores personales

4.1.1. Variables cognitivas

La **inteligencia** general y la **aptitud** para el lenguaje también juegan un papel crucial en el aprendizaje de una L2.

Conviene distinguir entre la inteligencia y la aptitud:

- ⇒ La inteligencia se puede describir como un conjunto de habilidades generales, como la habilidad de aprender en general.
- ⇒ La aptitud sería un conjunto de habilidades específicas relacionadas con una materia en concreto.

4.1.1.1. *Aptitud*

“La aptitud se refiere al grado de facilidad natural que cada individuo posee para aprender nuevas lenguas” (Ortega, 2000: 28). Parece ser que poseen una mayor aptitud lingüística aprenden de modo más rápido y con mayor facilidad. De todas maneras, no se debe confundir con una creencia muy extendida que alude a la existencia de un “don de lenguas”, esto es, una habilidad genética que se tiene o no se tiene.

La aptitud es una variable que se puede medir gracias a las pruebas que se han diseñado con este fin. Por otro lado, la investigación ha revelado que, contrariamente a lo que se creía durante muchos años, la inteligencia y la aptitud para aprender lenguas son dos variables independientes la una de la otra (por ejemplo, los tests que miden la inteligencia verbal pueden ser buenos predictores de la capacidad de aprendizaje de las reglas gramaticales, pero no de la capacidad de comunicación e interacción).

Carroll (1959) fue el primero en establecer una serie de factores, que se pueden medir, para averiguar la aptitud de aprender segundas lenguas. Dicha aptitud se manifiesta en la interconexión de una serie de “habilidades” entre las que destacan la perceptiva, la memorística y la cognoscitiva. Estos factores han servido de base para la confección del instrumento de medida de aptitud *The Modern Language Aptitude Test* (MLAT):

- a. *capacidad de codificación fonética*: para identificar e imitar sonidos de la nueva lengua no presentes en la LM (habilidad perceptiva)
- b. *capacidad de memoria asociativa*: para retener y recuperar vocabulario (habilidad memorística)
- c. *capacidad para el análisis inductivo del lenguaje y sensibilidad gramatical*: para reconocer las diferentes funciones de las palabras e inferir reglas a partir del input al que se está expuesto (habilidad cognoscitiva)

Según estudios más recientes, (Skehan, 2002 y Robinson, 2005), se arguye que no es necesario reunir todas estas capacidades y se postula que:

- La aptitud es un complejo de varias dimensiones que incluye la capacidad de memoria y la capacidad analítica.
- Los aprendientes presentan perfiles complejos y variados de aptitud que el profesor tiene que tomar en cuenta.

Varios estudios empíricos han demostrado que la aptitud representa un factor importante en el aprendizaje de una L2 en situaciones formales de aprendizaje.

4.1.1.2. *Inteligencia*

En términos generales, la inteligencia hace referencia a la capacidad cognitiva de aprendizaje y comprensión del individuo. El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española define la inteligencia, entre otras acepciones, como la «capacidad para entender o comprender» y como la «capacidad para resolver problemas».

Tradicionalmente, el término ha sido usado para referirse a distintos tipos de tests (CI)⁴⁴ y asociarlos con el éxito en los estudios. Del mismo modo, se extendió la creencia de que un alto coeficiente intelectual garantiza el éxito en el aprendizaje de una LE. Sin embargo, se ha comprobado que estos tests podían predecir el éxito del alumno solamente en algunas habilidades, pero no en todas.

Howard Gardner, psicólogo e investigador de la Universidad de Harvard, recoge estas conclusiones y basado en el principio de los alumnos tienen mentes diferentes y, por consiguiente, procesan y almacenan el conocimiento (en definitiva, aprenden) de diversas maneras, propone la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* (1983). Gardner consideraba el concepto de inteligencia como un **potencial** que cada ser humano posee en mayor o menor grado, que no puede ser cuantificado sino que sólo puede observarse y desarrollarse mediante ciertas prácticas. Por lo tanto, su teoría, que no coincide con la teoría clásica de Coeficiente Intelectual, concibe la inteligencia como *el conjunto de capacidades para resolver problemas o crear productos que son valorados en una determinada cultura*.

El psicólogo estadounidense defiende que el ser humano tiene distintas inteligencias, igual de importantes, que se desarrollan de diferente manera. Dentro del marco de la *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, Gardner propone 8 tipos de inteligencias, señalando que todos las poseemos en menor o mayor medida:

⁴⁴ CI: *coeficiente o cociente intelectual (IQ)*. Es “la cifra que expresa la inteligencia relativa de una persona y que se determina dividiendo su edad mental por su edad física”. (*Diccionario de la lengua española* de la Real Academia).



- **Inteligencia lingüística-verbal:** capacidad de usar las palabras de manera adecuada. Está presente en los niños que cuentan historias, leen, juegan con rimas, trabalenguas y aprenden con facilidad otros idiomas. Se aprecia en escritores y poetas.
- **Inteligencia lógico-matemática:** capacidad que permite resolver problemas de lógica y comprender conceptos abstractos, de razonamiento lógico. Este tipo de inteligencia permite a los individuos resolver con facilidad los problemas que se les presenta. Aprenden razonando y calculando y necesitan conocer primero los conceptos abstractos. Les gustan los experimentos, los juegos de estrategia y de lógica.
- **Inteligencia musical:** capacidad relacionada con las artes musicales. Los niños se manifiestan con canciones y demuestran sensibilidad hacia el ritmo y los sonidos ambientales. Les ayuda estudiar con música.
- **Inteligencia visual-espacial:** capacidad para distinguir aspectos como color, forma, espacio. Está presente en las personas que piensan en términos de espacio físico. Los niños dedican el tiempo libre a dibujar, a resolver puzles, a juegos constructivos, etc. Es la propia de los arquitectos, los ingenieros, los escultores, etc. Responden bien a gráficos, esquemas, cuadros, mapas conceptuales y mentales.
- **Inteligencia corporal-kinestésica:** capacidad de controlar y coordinar los movimientos del cuerpo y procesar el conocimiento por medio de las actividades corporales. Se aprecia en las personas que usan su cuerpo de un modo efectivo, como los bailarines, los actores, los mimos, los deportistas. La lengua puede trabajarse a través de material auténtico, objetos reales, juegos de roles, etc.

- **Inteligencia intrapersonal:** consiste en el conjunto de capacidades (percibir las propias emociones y controlarlas), que nos permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvernarnos de manera eficiente en la vida.
- **Inteligencia interpersonal:** capacidad para entender a las demás personas con empatía. Es típica de los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas. Los estudiantes aprenden a través de la interacción, disfrutan trabajar en grupo, respetan el pluralismo y desarrollan las relaciones interculturales.
- **Inteligencia naturalista:** se describe como la competencia para entender, clasificar y reflexionar sobre el entorno vital que les rodea (objetos, animales y plantas). Se dedican a la investigación y siguen los pasos propios del método científico.

La propuesta de Gardner, que sostiene que hay que enfocar la enseñanza a través de múltiples procedimientos, resulta de gran interés. No obstante, contrasta con nuestro sistema educativo que asume que todos los alumnos aprenden de la misma forma y con los mismos materiales. Su aplicación generaría un mejor aprendizaje, ya que el profesor se tendría que ajustar al perfil de sus alumnos y les daría la posibilidad de acceder al conocimiento a través de vías diversas.

4.1.1.3. Estilos cognitivos

Siguiendo la definición que propone el *Diccionario de términos clave de ELE* el estilo cognitivo “se refiere a las distintas maneras en que las personas perciben la realidad de su entorno, procesan la información que obtienen mediante esa percepción y la almacenan en su memoria”. Se trata de los rasgos que configuran el perfil de un aprendiente y que describen sus tendencias y preferencias a utilizar determinadas vías para enfrentarse a una experiencia de aprendizaje.

Los estilos cognitivos están estrechamente relacionados con la personalidad del individuo. Se suelen definir en pares de rasgos opuestos, aunque hay que señalar que los estudiantes no se encuentran en los extremos, sino más bien en algún lugar intermedio:

ESTILOS COGNITIVOS	
Independiente del campo	Dependiente del campo ⁴⁵
Capacidad analítica	Capacidad holística
Reflexivo	Impulsivo
Deductivo	Inductivo
El que se centra en la forma	El que se centra en el significado
Orientación a la imagen	Orientación a la palabra
Percepción sensorial	Intuición

Cuadro 4: Estilos cognitivos

Los estilos no son innatos, se pueden adquirir o modificar. Tampoco son inmutables, y como sostienen algunos investigadores, es posible elegir entre diversos estilos en función del contexto de aprendizaje. Lo que se ha comprobado a través de investigaciones que los estudiantes aprenden más rápido cuando la metodología del curso está de acuerdo con su estilo cognitivo. Es importante que los aprendientes reconozcan su propio estilo para sacar el máximo provecho. En esta línea se trabaja sobre el desarrollo de la autonomía del aprendiente. Pero también es importante hacerles ver que pueden beneficiarse desarrollando nuevas formas de aprender. Los estilos cognitivos determinan también el modo de enseñar. El profesor debe tener en cuenta que ningún estilo es mejor que otro y que no se trata de favorecer alguno de ellos.

A partir de los años 90 el foco se ha puesto en las estrategias del aprendiente, esto es, en las técnicas y mecanismos que estos aplican en su intento por aprender la L2. Dichas estrategias están muy influidas por el tipo de motivación, el estilo cognitivo y la personalidad de cada aprendiente. Además de estos factores internos, también influyen otro tipo de factores, como pueden ser la edad y el sexo, así como factores externos (contexto de aprendizaje y contexto social).

4.1.2.4. Estilos de aprendizaje

Aunque los conceptos de estilo cognitivo y estilo de aprendizaje a menudo se suelen emplear como sinónimos, el último es más amplio que el primero. Se considera que el

⁴⁵ La dependencia del campo se caracteriza por la tendencia a percibir un fenómeno como un todo unitario, sin atender a las diferentes partes que lo integran; la independencia, por el contrario, consiste en la capacidad de aislar un determinado rasgo que se percibe como relevante, del contexto en el que se integra (*Diccionario de términos clave de ELE*).

estilo de aprendizaje concreta el estilo cognitivo en el contexto de aprendizaje e incluye parámetros tanto cognitivos como afectivos que indican la manera característica y coherente en que los alumnos perciben, interaccionan y reaccionan ante la situación de aprendizaje (K. Willing, 1988). El estilo de aprendizaje se relaciona directamente con las estrategias de aprendizaje.

Reid (1995) propone un modelo de clasificación sensorial según el cual diferencia cuatro tendencias perceptivas de aprendizaje, de acuerdo a la manera en la que los alumnos perciben la información:

- **Aprendizaje visual:** aprende viendo. Es el aprendizaje que se produce como consecuencia de ver palabras en los libros, en la pizarra, en los mapas, en los dibujos, en las fotos, etc.
- **Aprendizaje auditivo:** aprende a través de instrucciones verbales. Es el aprendizaje que tiene lugar como consecuencia de oír palabras, así como de escuchar casetes o conferencias.
- **Aprendizaje kinestésico / táctil:** aprende haciendo. Es el aprendizaje que se produce mediante la experiencia y la implicación física en las experiencias de clase. Aprende mejor cuando puede moverse de un lado a otro y puede manipular cosas.

4.1.2. Variables afectivas

Jane Arnold (2000) considera la dimensión afectiva del aprendiente central en el proceso de aprendizaje de ELE y distingue los factores afectivos en aquellos que “suceden” dentro del alumno (factores individuales)⁴⁶ y los que tienen lugar entre los alumnos así como entre profesores y alumnos (factores de relación). La hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1972) ha contribuido en gran medida a evidenciar la importancia de este factor. Además, sirvió de base para una serie de métodos humanísticos (Sugestopedia, Respuesta física total, Aprendizaje comunitario, Método silencioso, Enfoque natural).

⁴⁶ Estos factores coinciden con la competencia existencial del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002).

4.1.2.1. *Motivación*

En términos generales, la motivación es el “concepto que une una serie de características observables o no observables, que pueden registrarse como las causas de un fenómeno que explican los procesos mentales que impulsan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo”. (Arnal et al, 1992:13). En palabras más simples, se trata de la predisposición positiva para realizar una acción concreta. Hablando del aprendizaje de una lengua extranjera, la motivación consiste en todas aquellas razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua.

La importancia central de la motivación es ampliamente reconocida por todos los que, de una manera u otra, están implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. De hecho, es uno de los factores que más se ha estudiado, ya que no cabe duda de que es uno de los factores socio-psicológicos más determinantes para lograr el éxito en el aprendizaje. Chomsky (1998: 181) llega a afirmar que “la verdad es que aproximadamente el 99% de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”. La cuestión que se plantea es saber qué es lo que crea y favorece la motivación.

Los primeros trabajos sobre motivación en relación con la adquisición de una lengua extranjera fueron llevados a cabo en Canadá en la década de los 50 (Lambert, 1955). Robert Gardner y Wallace Lambert (1972) proponen el modelo socio-psicológico que distingue entre dos tipos de motivación:

- a. **Motivación *integradora*:** la poseen los individuos que se acercan a una nueva lengua con el fin de formar parte de la sociedad a la que pertenecen la lengua y cultura objeto. Sería el caso de un inmigrante que acudiendo a un país cuya lengua desconoce, necesita aprender la lengua con el deseo no solamente de desenvolverse en situaciones cotidianas, sino también de integrarse en la sociedad.
- b. **Motivación *instrumental*:** tiene un objetivo más práctico (aprobar un examen, obtener una cualificación profesional, etc.). Es decir, caracteriza a quienes aprenden una nueva lengua por razones profesionales o de prestigio. Sería el caso de un estudiante que aspira a un mejor puesto de trabajo y se ha demostrado que ambas tienen la misma capacidad de influencia.

Como lo ha explicado Wilkins “Existen sujetos que están interesados en la lengua y en la cultura por propio interés y que están potencialmente predispuestos favorablemente hacia los valores de una sociedad diferente; y [...] hay quienes aprenden una lengua para un determinado propósito específico, tal vez porque les va a resultar útil de algún modo”. Aunque suele pensarse que la primera es más eficaz, la segunda puede ser también provechosa.

Aunque el modelo de Gardner y Lambert fue el que mayor repercusión tuvo en el ámbito de las segundas lenguas, desde mediados de la década de los noventa han ido apareciendo nuevas ideas sobre motivación, ya que se ha demostrado que el concepto de “integración” es de limitada utilidad en el marco de las lenguas extranjeras.⁴⁷ Es así que en los estudios de psicología se distingue entre motivación *extrínseca* (se basa en el deseo de conseguir una recompensa) e *intrínseca* (el placer que se siente cuando se estudia una lengua). En el marco de los estudios de la motivación para el aprendizaje de L2 encontramos igualmente la *teoría de la imagen ideal* de uno mismo como hablante de L2 (Dörnyei y Ushioda, 2009) y la *teoría de la inversión social* (Norton Peirce, 1995).⁴⁸

El profesor deberá movilizar los diversos tipos de motivación con el objetivo de implementar una enseñanza individualizada respondiendo a las distintas necesidades de sus alumnos.

4.1.2.2. Actitud

Consiste en la disposición psicológica del aprendiente ante la lengua-objeto y su cultura, sus hablantes y sus valores, así como ante el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, los compañeros, los profesores, el contexto de aprendizaje. Es uno de los factores que puede afectar la motivación. Para analizar las actitudes de los alumnos en un determinado momento disponemos de diversas técnicas como los cuestionarios, las entrevistas personales y los diarios de aprendizaje.

En las prácticas del aula se puede contribuir de diversas maneras al desarrollo de actitudes positivas, por ejemplo:

⁴⁷ El modelo de Gardner y Lambert se basó en el aprendizaje del francés en Canadá, donde tiene estatus de segunda lengua.

⁴⁸ Consúltese Ortega (2009).

- llevando a cabo un análisis de las necesidades de los alumnos y proponiéndoles la fijación de sus propios objetivos de aprendizaje
- potenciando la dinámica de grupo y el aprendizaje en cooperación
- utilizando materiales didácticos auténticos
- integrando los conocimientos previos
- primando la autonomía en el aprendizaje, etc.

4.1.2.3. Personalidad

Está comprobado que las características de la personalidad de los alumnos pueden favorecer o perjudicar la ASL. Entre los rasgos que se relacionan con las diferentes personalidades mencionamos:

- *Autoestima o autoimagen*: se trata de la evaluación que hacemos de nosotros mismos. El profesor debe alentar la autoestima de sus alumnos.
- *Extroversión / Introversión*: en principio un alumno extrovertido es un buen estudiante de lenguas gracias a su actitud positiva. Por otro lado, muchos alumnos introvertidos no se arriesgan a hablar pero escuchan atentamente y a veces aprenden incluso más que los otros. De todos modos, no hay evidencia empírica sobre los buenos resultados de los alumnos extrovertidos.
- *Ansiedad*: Según Freud, la ansiedad surge originalmente como una reacción ante un peligro. Investigaciones han mostrado que se debe distinguir entre ansiedad facilitadora y ansiedad debilitadora.
- *Capacidad de correr riesgos / Inhibición*: según Rubin (1975), los buenos aprendientes de lenguas son aquellos a los que no les importa inventar palabras ni parecer ridículos si de esta manera se pueden comunicar. Es cierto que los alumnos que se arriesgan hablan más que los que se inhiben, aunque muchas veces no saben qué es lo que quieren decir.
- *Sensibilidad al rechazo*: los que no corren ningún riesgo son sensibles al rechazo y eso les hace no participar en clase por temor de quedar en ridículo
- *Tolerancia hacia la ambigüedad / Intolerancia hacia la ambigüedad*: los que toleran la ambigüedad no insisten en entender cada detalle y están dispuestos a

adivinar. Los que no toleran la ambigüedad, al contrario, recurren constantemente al profesor para pedir aclaraciones y es muy frecuente que se sientan frustrados,

- *Empatía*: se trata de la habilidad que uno tiene para ponerse en el lugar del otro. La capacidad empática facilita el proceso de aprendizaje y contribuye a crear una conciencia intercultural. Como señala Jiménez: “La empatía es un factor, quizá el más importante, que contribuye a la coexistencia en armonía de los individuos de la sociedad. Nos ayuda a reconocer que nuestra forma de ser no es la única y posiblemente ni siquiera la mejor”.

Dentro de la variable afectiva, existe un grupo de factores que podríamos denominar de relación, ya que se trata de las relaciones que se establecen en el aula entre el alumno y sus compañeros, así como el profesor con los alumnos.

- *Las transacciones en el aula*
- *La dinámica de trabajo en grupo*

4.1.3. Otros factores

4.1.3.1. Edad

La edad a la que el aprendiente se expone por primera vez a la L2 es una de las variables personales que mayor atención ha recibido por parte de los investigadores y una de las cuestiones que más polémica ha suscitado. Sus efectos se analizan en particular con respecto a la rapidez del aprendizaje y al nivel de competencia que se alcanza (por ejemplo, los niños adquieren más fácilmente la pronunciación y el vocabulario concreto mientras que los adultos tienen mayor facilidad para la sintaxis y el vocabulario abstracto).

Se trata de un factor con implicaciones tanto teóricas como prácticas. En la esfera de la práctica, el factor edad se debe tomar en cuenta a la hora de decidir a qué edad se empieza a aprender una L2, si se debe introducir en la escuela primaria, qué enfoque didáctico se debe adoptar, etc.. En cuanto a la teoría, con el factor edad se relacionan una serie de cuestiones: la hipótesis del período crítico, la lateralización, la psicomotricidad, etc.

De hecho, una de las creencias más arraigadas respecto a la ASL asegura que “el aprendizaje temprano garantiza mayores probabilidades de éxito” (Santos Gargallo, 1999: 25). Lo cierto es que la mayoría de los aprendientes de segundas lenguas suelen empezar a adquirirla a una edad más tardía que la primera, en todo caso cuando ya conocen su lengua materna. Respecto a la incidencia de la edad y a la determinación de la **edad óptima** de aprendizaje de una segunda lengua hay muchos puntos de vista y como apuntan Larsen-Freeman y Long (1994) “a primera vista los resultados sobre la edad en la adquisición de SL son caóticos; algunos parecen mostrar la superioridad de los niños mientras que otros favorecen a los adultos”.

Hay investigadores que señalan como edad óptima los ocho años, otros fijan la edad de cuatro-cinco años como el momento más favorable. Renzo Titone hizo un análisis del período de “seis-diez” años, como edad comúnmente aceptada para el aprendizaje de una L2. Hay los que defienden el valor de iniciar el aprendizaje de una L2 a partir de los 10 años y utilizar los años escolares precedentes para “enseñar a los alumnos su lengua nativa de tal forma que puedan ver por sí mismos como uno puede acercarse al lenguaje como objeto lingüístico” (Van Perreren).

Dentro de esta problemática se han desarrollado teorías, basadas en la investigación de la fisiología del cerebro humano, que a lo largo de los años han tenido más o menos aceptación. Entre ellas la llamada **hipótesis del periodo crítico** formulada por E. Lenneberg (1967), según la cual a partir de la adolescencia es imposible dominar completamente una segunda lengua. La llamada *edad crítica* de la adquisición lingüística coincide con el fenómeno de la *especialización* funcional de los hemisferios cerebrales o *lateralización*:⁴⁹ la lateralización del cerebro se produce en la pubertad (alrededor de los 12 años) y conlleva a la pérdida de la plasticidad del cerebro, en consecuencia a la pérdida gradual de plasticidad articulatória entre otras cosas. Pasada esta *edad crítica*, la lengua se lleva a cabo en desventaja con respecto del aprendizaje de la L1 y gracias a la ayuda de una serie de estrategias de aprendizaje (memorización, repetición consciente, creación de

⁴⁹ El fenómeno de la lateralización consiste en la especialización de los dos hemisferios cerebrales en unas determinadas funciones o en un determinado tipo de procesamiento: normalmente el lenguaje, las capacidades prácticas, la escritura, el aprendizaje verbal y la memoria dependen del hemisferio izquierdo, mientras que las capacidades espaciales, la percepción de las formas en dos o tres dimensiones, de las caras, colores, música, etc. dependen del hemisferio derecho.

relaciones entre la L1 y la L2, etc.) que el aprendiente pone en marcha consciente o inconscientemente.

La **hipótesis del periodo crítico** fue minimizada por algunos investigadores e incluso negada por otros, puesto que el factor neurofisiológico no puede dar cuenta del fenómeno en su totalidad. Recientemente se han matizado más las opiniones acerca de la influencia de la edad y se han planteado hipótesis menos absolutas, que defienden la existencia de varios períodos críticos para la adquisición del lenguaje.

Según investigaciones que se han llevado a cabo, se ha demostrado que:

- los niños suelen alcanzar un mayor dominio en la pronunciación
- los adultos avanzan más rápidamente en la sintaxis y la morfología
- los adolescentes aventajan tanto a los niños como a los adultos
- los adultos son más rápidos que los niños en la fase inicial del aprendizaje
- los niños muestran menos temor a cometer faltas y quedar en ridículo.

Por último, hay que tener en cuenta que la consideración de la edad como un factor determina una serie de decisiones que se relacionan con el diseño curricular, los objetivos que se fijan, los contenidos que se seleccionan, los materiales con los que se va a trabajar, el tipo de *input* al que se va a exponer a los alumnos, el tipo de actividades y la secuenciación de la clase.

A modo de conclusión, diríamos que la edad es un factor muy complejo porque interactúa con todos los demás factores implicados. Lo que sí parece seguro es que aquellos que aprenden una lengua en edad temprana tienen mayor facilidad para el posterior dominio de otras lenguas adicionales. Sin embargo, como afirman Larsen-Freeman y Long “al comparar los resultados de los niños mayores con los de los pequeños, encontramos que lo mejor no es empezar lo antes posible sino alrededor de los nueve años, aunque puede que sea un poco prematuro matizar tanto” (1994: 190-191).

4.2. Factores sociales

Se trata de una serie de factores externos al estudiante que ejercen gran influencia en el proceso de aprendizaje de L2. Incluyen tanto el contexto social en el que se desarrolla el

proceso de enseñanza-aprendizaje como el contexto de aprendizaje en el que se inscribe un curso.

4.2.1. Contexto social

El proceso de adquisición de una segunda lengua es un fenómeno multidimensional que no podría no tomar en cuenta el contexto social en el que tiene lugar. Según Stern (1983), el contexto social puede ser analizado considerando varios factores entre los que el autor distingue los **sociolingüísticos**, los **socioculturales** y los **socioeconómicos**.

En lo que atañe a los factores sociolingüísticos, se han de tener en cuenta aspectos relacionados con la lengua meta en comparación con los de la lengua materna, pues la distancia lingüística y cultural entre ambas puede ser fuente de problemas para el aprendizaje. Otro aspecto a considerar es la situación lingüística del propio país del aprendiente: es obvio que en países homogéneos desde el punto de vista lingüístico, como es el caso de Grecia, se garantiza la homogeneidad lingüística dentro del aula.

Los factores socioculturales pueden afectar a las actitudes del aprendiente hacia la lengua meta, que a su vez influyen en su motivación: el valor instrumental de la lengua meta, los valores culturales que vehicula, los diferentes grupos –sociales, étnicos, religiosos, profesionales- que forman la sociedad en cuestión, razones de prestigio que pueden hacer que una lengua sea tenida en alta estima y lo contrario. Todas estas consideraciones sociales pueden ejercer gran influencia en los aprendientes, que en general cuando deciden aprender una lengua tienen una idea preconcebida de esa lengua que suele ser positiva.

Por último, una serie de factores relacionados con el estatus socioeconómico y la clase social a la que pertenecen los alumnos o sus padres puede incidir en los logros obtenidos en el aprendizaje de la segunda lengua.

La pregunta que la investigación trata de responder es hasta qué punto estos factores afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

4.2.2. Contexto de aprendizaje

Atendiendo al contexto de aprendizaje, generalmente se distingue entre:

- enseñanza en un contexto docente de instrucción formal (también llamado institucional) y
- la adquisición de una forma natural, es decir, mediante el uso de la lengua en interacción⁵⁰ con hablantes nativos.

Son muchos los estudios que se han realizado sobre una serie de aspectos relacionados con las condiciones que favorecen el desarrollo del aprendizaje según el contexto en el que este se da. Por ejemplo:

- la calidad del input que recibe el aprendiz
- la lengua que produce según se lleve a cabo en aula o fuera de ella
- el tipo de interacción en que toma parte
- la retroalimentación que recibe
- la atención que presta a la forma o al significado
- la tipología de actividades de aprendizaje que se realizan en el aula.

Más particularmente, en la investigación sobre el contexto de instrucción formal, se han aplicado instrumentos y técnicas propias, como la observación de clases, los diarios de aprendizaje y la investigación-acción.

Para adquirir el dominio de una L2 existen tres procesos diferentes bastante bien diferenciados:

- a) **adquisición:** en un contexto natural sin apoyo institucional, por la mera exposición a la lengua meta, en el que priman la interacción y el conocimiento implícito de la gramática (es el caso de los emigrantes que no siguen ningún curso y aprenden la lengua usándola en situaciones de la vida cotidiana).
- b) **aprendizaje:** mediante un programa de instrucción impartido por una institución educativa, en el marco de una enseñanza formal en el que se da prioridad al aprendizaje explícito.

⁵⁰ Comunicación interpersonal en la que los participantes están físicamente presentes. La interacción puede ser cara a cara o se puede dar en situaciones en las que los interlocutores están en diferentes lugares, p. ej., una conversación telefónica.

- c) **proceso mixto**: se trata del proceso que sigue un aprendiente que se encuentra en un contexto natural y al mismo tiempo asiste a un programa de instrucción (es el caso de aprendientes que asisten a cursos de verano, alumnos Erasmus, emigrantes que asisten a clases nocturnas).

La enseñanza se ocupa de los procesos de aprendizaje y de los mixtos. Las características específicas del contexto docente serán determinantes para orientar la programación, la metodología y los materiales didácticos.

Otros aspectos del contexto de aprendizaje están relacionados con el profesor (la aptitud para la enseñanza de la lengua, la actitud y las expectativas frente a los alumnos, la formación didáctica, la experiencia y el estilo de enseñanza) y el centro docente (los recursos materiales disponibles, etc.).

Recapitulando, podríamos afirmar que a la hora de analizar el proceso de aprendizaje debemos considerar todos los factores implicados en dicho proceso. El siguiente modelo (*Figura 3*) propuesto por Ellis (1985: 276) nos proporciona una visión global de la ASL que tiene en cuenta tanto los factores sociales (“situacionales”) que se refieren al contexto de instrucción formal o al contexto natural, como los factores personales (“diferencias individuales”), esto es, los dos conjuntos de factores de los cuales depende el proceso de aprendizaje. Asimismo, considera el input al que está expuesto el aprendiente y que a su vez determina el proceso de aprendizaje y como es de esperar, el output (“Lengua producida en L2”).

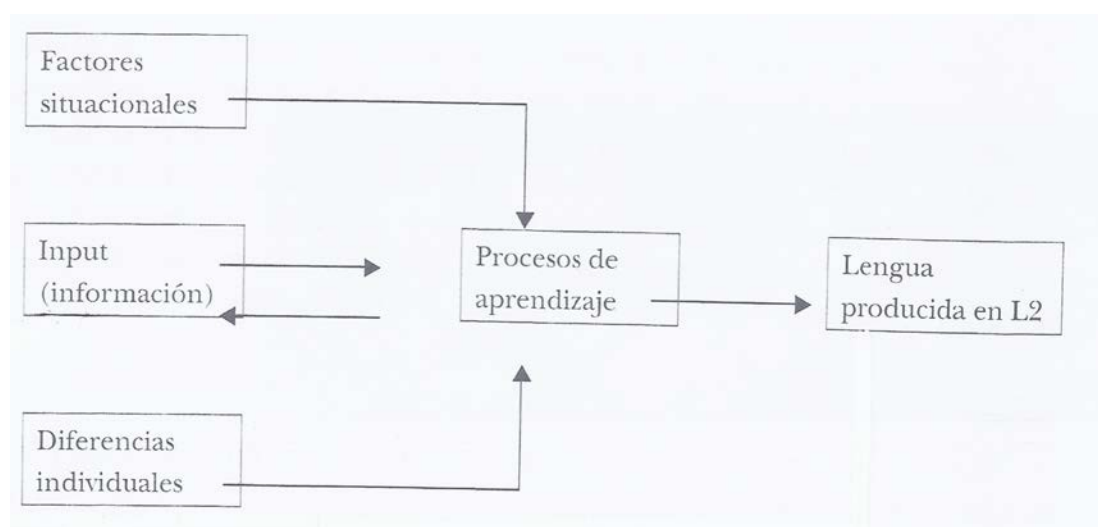


Figura 3: visión global de ASL (Ellis, 1985: 276)

Todas estas variables se concretan en cinco interrogantes que se relacionan con las variables del aprendiente y las variables contextuales:

1. **quién** aprende: edad, motivación, estilos, aptitud, estilo cognitivo, personalidad y carácter
2. **cómo** aprende: qué estrategias utiliza para aprender
3. **dónde** aprende: en su país, en el país de la lengua meta (contexto docente)
4. **qué** aprende: qué *input* recibe
5. qué es capaz de **usar**: qué *output* produce.

5

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

A partir del momento en que se asume **el protagonismo del alumno** que se convierte en el centro del proceso de aprendizaje, y los factores individuales se consideran determinantes, se empiezan a priorizar opciones metodológicas que toman en cuenta las necesidades y las expectativas del aprendiente, las diferentes formas de aprender, las estrategias de aprendizaje que pone en marcha y sus experiencias previas con otras lenguas. Los aportes de corrientes lingüísticas como la sociolingüística, el análisis del discurso, la pragmática y la lingüística textual dieron prioridad al **uso de la lengua**, de modo que se ha ido desplazando la enseñanza prescriptiva y gramatical de las lenguas para dar lugar a una enseñanza que enfoca en cómo usar esa lengua en un contexto comunicativo y social determinado. Estos serían los dos principios fundamentales del nuevo enfoque que nace alrededor de los años 70 en el ámbito anglosajón y que pretende el logro de una **competencia comunicativa** plena que permitirá al HNN *actuar adecuadamente* en cada situación comunicativa. El logro de la competencia comunicativa supone una considerable ampliación de los objetivos del aprendizaje, pues el uso adecuado de la lengua exige conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos, además de los propiamente lingüísticos.

5.1. Origen del concepto de competencia comunicativa

Una serie de trabajos pertenecientes a disciplinas relacionadas con el hecho comunicativo, en particular la antropología cultural y la etnografía de la comunicación (p. ej., los norteamericanos W. Labov y D. Hymes), la lingüística funcional británica (p. ej., J. Firth y M.A.K. Halliday), así como la filosofía del lenguaje (p. ej., J. Austin y J. Searle), dan a principios de los años setenta un impulso decisivo hacia un cambio de paradigma en la lingüística. Estos autores contribuyeron enormemente a configurar lo que actualmente se conoce como “enfoque comunicativo” cambiando definitivamente la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras que hasta ese momento se centraba exclusivamente en

las estructuras morfosintácticas de la lengua, siguiendo el paradigma dominante en las ciencias del lenguaje. El objetivo esencial del nuevo enfoque es el desarrollo de la *competencia comunicativa* del alumno que le proporcionará los medios para poder actuar en todas las situaciones comunicativas posibles.

La conceptualización del término *competencia comunicativa*, uno de los conceptos fundamentales en lingüística aplicada y en ASL, se la debemos a Dell Hymes quien, partiendo de un estudio etnográfico de los actos de habla en el contexto de la Etnografía de la Comunicación,⁵¹ publica en 1972 un artículo fundacional titulado “On communicative competence” (“Acerca de la competencia comunicativa”). Hymes redefine y amplía el concepto chomskiano de competencia lingüística y reivindica una nueva forma de entender la lengua como instrumento de comunicación.

El modelo de gramática generativa-transformacional de Chomsky que defendía una división entre competencia y actuación⁵² suscitó reacciones entre muchos lingüistas, pues, al limitarse a la competencia lingüística (un conocimiento gramatical abstracto) del hablante-oyente ideal en una sociedad homogénea, no consideraba aspectos centrales del uso de la lengua. Una de las reacciones más importantes vino de la mano de Hymes quien considera que la competencia lingüística es reduccionista porque no toma en cuenta los factores del contexto y propone, en su lugar, lo que un hablante necesitaba saber para tener “**competencia comunicativa**” en una comunidad lingüística.

Para este autor, cuando los hablantes usan la lengua intervienen factores extralingüísticos que determinan el acto comunicativo. En efecto, las relaciones afectivas entre quienes participan en la comunicación, el entorno físico o geográfico, los gestos, la contextualización temática en que se desarrolla el intercambio de información, la finalidad de la comunicación establecida, el estrato social en que ésta tiene lugar, la distancia física entre los hablantes, etc. son todos elementos de importancia, hasta tal punto que son capaces de reemplazar aspectos relativos a la morfología, a la sintaxis e incluso a la mención expresa de determinadas palabras. Este conjunto de reglas no lingüísticas o contextuales (que sin embargo no son externas al proceso comunicativo)

⁵¹ Corriente de la antropología lingüística, vinculada a la Sociolingüística, que estudia el uso del lenguaje por parte de los miembros de un determinado grupo.

⁵² Véase apartado 3.1.2.

son **reglas de uso lingüístico** sin las cuales las de la gramática serían no sólo inútiles, sino también inoperantes.

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (Hymes, 1972: 278).

En su propuesta de “competencia comunicativa”, Hymes incluye las reglas de uso, teniendo en cuenta tanto el significado referencial como social del lenguaje. Según Hymes, la competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones:

1. el grado en que algo es formalmente posible (gramaticalidad)
2. el grado en que algo es factible en virtud de los medios de actuación disponibles
3. el grado en que algo es apropiado con el contexto en el que se usa y evalúa (adecuación)
4. el grado en que algo se da en realidad, es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad (Hymes, 1972: 281)

Desde el punto de vista de Hymes, la “competencia” tiene que ir más allá del conocimiento gramatical, tiene que incluir los conceptos de “**adecuación**” y “**aceptación**”. Por consiguiente, el estudiante de una lengua tiene que aprender las **reglas de formación** de la lengua –que garantizan la *gramaticalidad* de los enunciados- y las **reglas de uso** – que le permiten comunicarse adecuadamente en un contexto dado garantizando la *aceptabilidad* y la *adecuación* de los enunciados-: los dos conjuntos de reglas proporcionan la habilidad comunicativa global.

Puesto que la lengua es un fenómeno situado en un **contexto social**, Hymes se acerca al estudio de la lengua en uso y jamás como sistema descontextualizado y pone énfasis en la importancia de abordar los problemas prácticos que se producen en una comunidad hablante heterogénea, en la que los aspectos socioculturales desempeñan un papel fundamental. La teoría lingüística debería ser entendida como parte de una teoría más general que incorporara la comunicación y la cultura.

La competencia comunicativa implica el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber **qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada**, es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas, sino también como realidades socialmente apropiadas.

La aplicación del concepto de competencia comunicativa al ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras a principios de la década de los años setenta predispuso a un cambio de orientación en la enseñanza que dio lugar al programa nociofuncional y a los enfoques comunicativos.

5.2. Modelos de competencia comunicativa

Hemos visto que hablar una lengua es algo más que ser capaz de manipular sus estructuras. El cambio de perspectiva, que supuso una fuerte carga sociolingüística y una relación mucho más estrecha con el uso de una lengua que con el aprendizaje de la gramática, lleva a sustituir el concepto chomskyano de competencia lingüística por el de *competencia comunicativa* propuesto por Hymes (1972):

Lo que un niño debe saber sobre el habla más allá de las reglas de la gramática y del diccionario, para llegar a ser miembro de una comunidad. O de lo que un extranjero debe aprender en cuanto a actividades verbales de un grupo para poder participar de forma efectiva y apropiada en dichas actividades.

El concepto de competencia comunicativa ha tenido un gran impacto en la lingüística aplicada. Se ha considerado importante definir las distintas dimensiones de la competencia comunicativa con el fin de concretar los aspectos específicos que un estudiante de lenguas debe conocer.

El concepto propuesto por Hymes, adaptado a la enseñanza de lenguas extranjeras, ha sido reformulado en varias ocasiones. Tres modelos de competencia comunicativa reflejan el desarrollo de la lingüística aplicada y la importante influencia de la pragmática y el análisis del discurso.

1. El modelo de Canale y Swain (1980)
2. El modelo de Bachman (1990)
3. El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)

5.2.1. El modelo de Canale y Swain (1980)

La propuesta más generalmente aceptada es aquella de Michael Canale y Merrill Swain (1980), reformulada por Canale (1983). En palabras del propio Canale:

La competencia comunicativa se entiende como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad necesarios para la comunicación. El conocimiento se refiere

aquí a lo que una persona sabe, consciente o inconscientemente, sobre el lenguaje y otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje, mientras que la habilidad hace referencia a cómo este conocimiento se puede manifestar de la forma más correcta posible en la comunicación. (Canale, 1983: 5).

Según este modelo, la competencia comunicativa se compone de cuatro subcompetencias, cada una de las cuales presenta ciertas consecuencias metodológicas:



Figura 4 : Competencia comunicativa (Canale)

5.2.1.1. La competencia gramatical o lingüística

Se refiere a la capacidad de una persona para producir y entender enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico). Canale describe la *competencia gramatical* como aquella que «se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar *adecuadamente* (cursiva en el original) el sentido literal de las expresiones». Durante décadas fue el único objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera.

5.2.1.2. La competencia discursiva

Hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes géneros. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve. Consiste en el dominio de

cómo combinar e interpretar significados y formas para conseguir un texto unificado, que se ajuste a las normas de los diferentes géneros (p.e. una carta comercial, un ensayo científico) y tipos de texto (narrativos, descriptivos, argumentativos. La unidad de los textos se consigue por medio de:

- ⇒ **Los elementos de cohesión** formal para relacionar los elementos (pronombres, sinónimos, fórmulas de transición). La cohesión se vale de recursos lingüísticos que unen estructuralmente frases.
- ⇒ **Las reglas de coherencia** para organizar los significados (conseguir relevancia, orden lógico de la información). Relaciona significados literales, funciones comunicativas y actitudes.

5.2.1.3. *La competencia sociolingüística*

Se refiere a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan. La capacidad de usar palabras y formas gramaticales de forma adecuada al contexto social. Se refiere a la adecuación tanto de la **forma** como del **significado** del discurso al contexto en que se produzca; por lo tanto es muy importante la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación lo cual incluye la relación entre los distintos papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad de comunicación de su interacción. *La adecuación del significado* (se refiere a las reglas de uso) tiene que ver con el grado en que determinadas funciones comunicativas, determinadas ideas o actitudes se consideran como características de una situación dada (p. ej., y en términos de Canale, será generalmente inadecuado que un camarero de un restaurante ordene al cliente pedir un plato, con independencia del modo en que pudiera formular gramaticalmente sus frases). Forma parte de la competencia sociolingüística el conocimiento de las reglas que rigen la conversación en una situación concreta dentro de una cultura dada (reglas pragmáticas). El concepto de adecuación depende de normas sociales y culturales. Cuando hablamos de *adecuación formal* (se refiere a las reglas del discurso) trata de la medida en que un

significado dado se representa por medio de una forma verbal y/o no verbal que es característica en un contexto sociolingüístico (p. ej. inadecuación pragmática en las formas de cortesía). Implica un conjunto de saberes que intervienen en todo acto de comunicación: saber hacer y saber estar: saber lo que es propio del universo cultural de la comunidad en la que nos encontramos. En el proceso de aprendizaje de una nueva lengua es imprescindible conocer y compartir las normas de comportamiento social de la cultura en la que la lengua ejerce como vehículo de comunicación (Santos Gargallo, 1999: 36). Se trata de dominar el conocimiento de las normas del habla, p.ej. saber cómo iniciar y finalizar conversaciones, saber de qué temas se puede hablar en diferentes hechos de habla, saber qué formas de tratamiento deberían utilizarse con las diferentes personas con las que se habla y en cada situación en particular. Durante décadas la metodología ha ignorado el componente sociocultural. Se trata de un componente crucial para que la comunicación se lleve a efecto y se impida que se produzca un choque cultural.

5.2.1.4. La competencia estratégica

Se refiere a todos los mecanismos psicolingüísticos⁵³ que el aprendiente pone en marcha para compensar las deficiencias lingüísticas del estadio concreto que atraviesa su IL. Corder (1967/1991: 38) considera que las estrategias son un mecanismo universal, empleado tanto por los HN como por los HNN:

Cometer errores es, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una lengua segunda.

Se trata de la habilidad para resolver problemas comunicativos derivados principalmente de un conocimiento limitado del código y de la capacidad de transmitir el mensaje cuando alguna de las subcompetencias anteriores resulta deficiente. Implica la doble habilidad de:

1. agilizar el proceso de **aprendizaje** con las estrategias adecuadas

⁵³ Fernández (2004: 576), refiriéndose a la falta de consenso al respecto, enumera una serie de términos, que según la perspectiva aceptada en el acercamiento, se han utilizado en la bibliografía, para denominar el mismo concepto: estrategias, mecanismos psicolingüísticos, procesos, operaciones mentales, planes, procedimientos, líneas de acción, medios, trucos, etc.

2. ser capaz de compensar las dificultades que puedan surgir durante el curso de la **comunicación**

Citamos la definición de Fernández (2004: 576) que, a nuestro parecer, resume de la mejor manera las características del concepto de estrategia:

Acciones concretas –mecanismos, operaciones, planes, procedimientos, etc.– que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente, para activar los recursos de aprendizaje y poner en funcionamiento las habilidades lingüísticas en el cumplimiento de tareas de comunicación.

En esta definición se integran tanto las estrategias de aprendizaje como las de comunicación, de las que ya en 1972 hablaba Selinker, como hemos señalado anteriormente. Aunque separarlas resulta a veces difícil, en los próximos apartados intentaremos dar una definición y esbozar sus diferencias.

5.2.1.4.1. Estrategias de aprendizaje

Bastaría con observar cualquier clase de lengua para darse cuenta de un hecho obvio: a pesar de que todos los alumnos reciben el mismo *input*, los resultados adquiridos difieren a veces considerablemente entre ellos. Esto nos lleva a la conclusión de que cada alumno posee una manera diferente para aprender, dicho con otras palabras, pone en marcha varias estrategias de aprendizaje según su personalidad, su estilo cognitivo y otros factores que inciden en el proceso de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje se refieren a los procesos mentales mediante los cuales el aprendiente procesa la nueva información con el fin de aumentar la suficiencia del aprendizaje de la L2. Todos los procedimientos que el aprendiente utiliza para comprender, aprender o recordar información nueva.

Son estrategias orientadas al proceso: mecanismos que el aprendiente pone en marcha conscientemente con el propósito de mejorar su conocimiento y comprensión de la lengua meta. El objetivo es fomentar la *autonomía en el aprendizaje y aprender a aprender*. El papel del profesor (Santos Gargallo, 1999: 3809).

Existen estrategias universales, sin embargo es cierto que cada individuo manifiesta preferencias entre unas estrategias frente a otras (ver estilos cognitivos y de aprendizaje).

De las varias tipologías que encontramos en la bibliografía, mencionamos la de Oxford (1990), quien clasifica las estrategias de aprendizaje en dos grandes categorías: las **directas** y las **indirectas**. A su vez las directas se subdividen en varios tipos: estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias. En cuanto a las indirectas, se subdividen en los siguientes términos: metacognitivas, afectivas y sociales (Véase *Cuadro 5*).⁵⁴

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
A. DE MEMORIA 1. Crear asociaciones mentales. 2. Asociar imágenes y sonidos. 3. Dar respuestas físicas.	D. METACOGNITIVAS 1. Delimitar lo que se va a aprender. 2. Ordenar y planear lo que se va a aprender. 3. Evaluar el aprendizaje analizando los problemas y buscando soluciones.
B. COGNITIVAS 1. Practicar los contenidos comunicativos. 2. Codificar y decodificar mensajes. 3. Analizar y razonar. 4. Utilizar recursos para organizar la información y poder utilizarla.	E. AFECTIVAS 1. Reducir la ansiedad. 2. Animarse. 3. Controlar las emociones.
C. COMPENSATORIAS 1. Adivinar el sentido. 2. Resolver problemas de comunicación (> <i>Estrategias de comunicación</i>).	F. SOCIALES 1. Pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones. 2. Interactuar con HN y HNN. 3. Empatizar con los demás.

Cuadro 5

Estrategias de aprendizaje (R. Oxford, 1990)

Su incorporación en los programas de enseñanza se considera necesaria ya que fomenta la *autonomía en el aprendizaje* y el *aprender a aprender*, dos conceptos fundamentales en el planteamiento general del enfoque comunicativo y de la enseñanza actual de lenguas, tal y como subraya el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MRE) (2002).

En los materiales didácticos empieza a estar presente el componente estratégico con actividades en las que el alumno tendrá que reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje

5.2.1.4.2. Estrategias de comunicación

Corder (1981: 104-105) señala que las estrategias de comunicación tienen que ver con la relación que existe entre fines y medios. Cuando un aprendiente quiere transmitir un mensaje, pero los recursos lingüísticos de los que dispone, no se lo permiten, tiene dos

⁵⁴ Los dos cuadros que presentamos son tomados de Santos Gargallo (1999).

opciones: o evitar el riesgo o, reconociendo la insuficiencia de su conocimiento, intentar incrementar sus recursos con el fin de realizar sus intenciones comunicativas, es decir arriesgarse utilizando estrategias de expansión.

Las Estrategias de Comunicación son potencialmente planes conscientes para resolver lo que constituye un problema para el estudiante que intenta alcanzar sus objetivos comunicativos. (Faerch y Kasper, 1983: 36)

Son las estrategias –dirigidas al producto- que un aprendiente utiliza conscientemente para ayudarse a usar la lengua que ya ha aprendido. Al intentar comunicarse el aprendiente tendrá que compensar la falta de conocimientos de gramática y vocabulario (paráfrasis, gestos...).

El análisis de estas estrategias nos lleva a examinar los recursos que los aprendientes emplean para hacer frente a las deficiencias lingüísticas del estadio concreto que atraviesa su interlengua. La interlengua del aprendiente se considera como el producto de las estrategias comunicativas que se ve obligado a emplear recursos como: Activar sus conocimientos del mundo, hacer aproximaciones, emplear la mímica, la paráfrasis, usar una L3, hacer dibujos, utilizar sonidos, dejar la palabra en el aire y un largo etcétera.

En el Cuadro que sigue presentamos brevemente la tipología elaborada por Faerch y Kasper (1983: 52-3), para quienes las estrategias de comunicación se dividen en estrategias de **reducción**, que puede ser formal y/o funcional (evasión del tema o abandono del mensaje); y estrategias de **realización**, que se subdividen en las compensatorias y las de recuperación.

ESTRATEGIAS DE REDUCCIÓN	ESTRATEGIAS DE REALIZACIÓN
1. FORMAL a) Nivel fonético-fonológico. b) Nivel morfosintáctico. c) Nivel léxico-semántico.	1. COMPENSATORIAS a) Cambio de código. b) Transferencia de L1 o L3. c) Traducción literal. d) Sustitución y paráfrasis. e) Acuñaición de un vocablo. f) Generalización. g) Petición de ayuda (directa o indirecta).
2. FUNCIONAL a) Evitar el tema. b) Abandono del mensaje.	2. DE RECUPERACIÓN a) Esperar. b) Apelar a la similitud formal. c) Asociaciones por campos semánticos. d) Uso de otras lenguas.

Cuadro 6

Estrategias de comunicación (C. Faerch y G. Kasper, 1983)

Los procedimientos didácticos deben incorporar actividades que fomenten el conocimiento del funcionamiento y el uso de las estrategias de comunicación, ya que el

componente estratégico contribuye de manera fundamental al logro de la competencia comunicativa, es decir, a que el hablante no nativo sea capaz de interactuar en la lengua meta de forma próxima a como lo haría un hablante nativo.

5.2.2. Los modelos de Bachman (1990) y de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)

El modelo de Bachman (1990) proviene del área de la evaluación de lenguas dentro de la ASL y trata de establecer las distintas dimensiones de la competencia comunicativa. En este modelo se distingue competencia organizativa (gramatical y textual), la competencia organizativa, a su vez, junto con la competencia pragmática (illocutiva y sociolingüística) conforma la competencia lingüística, que en este modelo equivale en gran medida a lo que Canale llama competencia comunicativa.

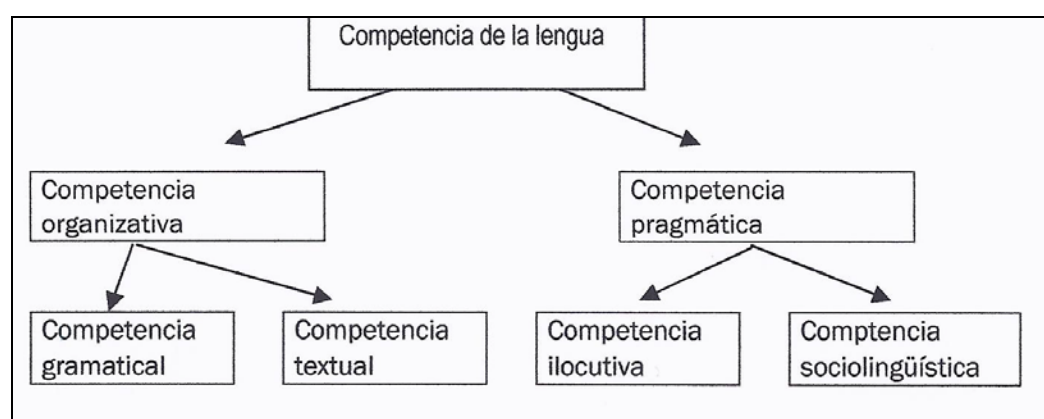


Figura 4 : Modelo de Bachman

El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) incluye la competencia accional y la sociocultural así como se puede ver en la figura siguiente.

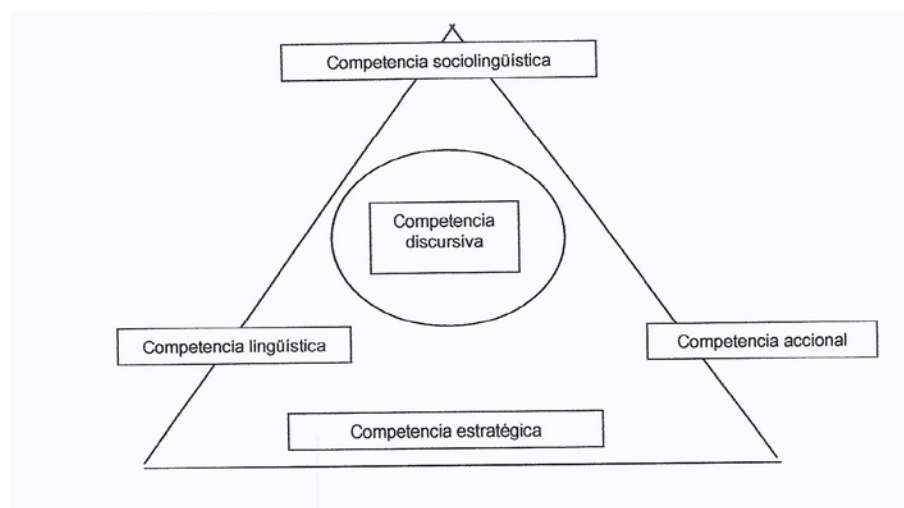


Figura 5: Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell

5.2.3. El modelo del *MCER*

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* adopta otra estructura de descripción de la competencia comunicativa; en él, la competencia comunicativa está compuesta por:

- ⇒ la competencia *lingüística*: integrada, a su vez, por la *léxica*, la *gramatical*, la *semántica*, la *fonológica*, la *ortográfica* y la *ortoépica* (capacidad de articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita).
- ⇒ la competencia *sociolingüística* y
- ⇒ la competencia *pragmática*;

En una detallada descripción de cada una de estas competencias y subcompetencias, el *Marco común europeo* ofrece unas escalas con seis niveles de dominio de cada una de ellas; así, describe en esos seis niveles la *competencia lingüística general*, la *riqueza de vocabulario*, el *dominio del vocabulario*, la *corrección gramatical*, el *dominio de la pronunciación* y el *dominio de la ortografía*.

5.2.4. Las grandes etapas en la historia de la enseñanza de L.E.

Los diferentes enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas tienen su fundamento teórico en alguna de las corrientes lingüísticas que se sucedieron a lo largo de las últimas décadas. Las diversas propuestas enmarcadas en las escuelas lingüísticas produjeron cambios en los diseños metodológicos que se llevaron a clase con mayor o menor éxito. Algunas de estas propuestas siguen válidas con algunas modificaciones, otras quedaron obsoletas.

Según Kaplan y Widdowson (1992) las grandes etapas en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se pueden codificar en cuatro grandes momentos:

A. Enseñanza formal de la lengua

A principios del siglo XX, la etapa en la que prevalecía la enseñanza formal de la lengua, basada en una tradición secular que venía de la enseñanza de las lenguas clásicas, tendencia que se cristalizó en el método conocido como “de gramática y traducción”. Esta etapa la caracteriza el predominio de la gramática tradicional.

Las siguientes etapas se suceden con mayor rapidez a lo largo del siglo XX.

B. Estructuralismo / conductismo psicológico (años 50 y 60)

En los años 40, la lingüística estructuralista junto con el conductismo psicológico, que era la corriente que dominaba. El estructuralismo considera que la lengua está formada por un conjunto de niveles (fonológico, morfológico, sintáctico) equivalentes a un grupo de subsistemas jeraquizados y tiene como objetivo describir la lengua a través de observaciones sistemáticas a partir del análisis de estructuras, niveles y componentes. Hasta los años sesenta, en las ciencias sociales, y en particular en la psicología, dieron lugar a la teoría que consideraba la adquisición de una lengua sinónimo de aprendizaje mediante la repetición y la memorización de una serie de hábitos. Según el modelo conductista la adquisición del lenguaje era el resultado del esquema:

estímulo → respuesta → refuerzo

La propuesta conductista (behaviorismo) de **Skinner** (1957) considera la enseñanza de una lengua como un proceso “mecánico” de formación de costumbres con la ayuda de estímulos y de respuestas visuales y sonoras. Así, este modelo presupone que la LM interfiere negativamente en el aprendizaje y por eso se desaconseja absolutamente su uso en el aula.

La corriente lingüística estructuralista norteamericana que se aplica a través del **método audiolingual**, se basó en la propuesta conductista.

C. Generativismo (Desde finales de los 50 hasta la década de los 70)

El tercer gran momento llega con la aparición de la gramática generativa de Noam Chomsky, quien rechaza tanto el modelo conductista como el Método Audiolingual y promueve los estudios de corte cognitivo. Tras la época que podría llamarse estructuralista en lingüística, el transformacionalismo chomskiano se impone con fuerza hasta la década de los 70.

El paradigma generativo en sí mismo dio lugar a un método de enseñanza que no conoció mucho éxito: el enfoque cognitivista; sin embargo, provocó la crisis del modelo anterior y a la vez, indirectamente, se sentaron las bases para una nueva concepción de la enseñanza.

D. Lingüística textual y Pragmática (Desde finales de los 70 hasta la actualidad)

Por último, la cuarta etapa, inspirada en los estudios sociolingüísticos, toma como eje vertebrador la noción de competencia comunicativa, cuyo logro sigue siendo hasta la fecha el objetivo máximo de nuestra labor docente.

Esta etapa se caracteriza por la presencia de la teoría lingüística actual en la metodología de la enseñanza de segundas lenguas. Es el momento de la lingüística textual y la pragmática, por un lado, y del enfoque comunicativo que coincide inicialmente con los postulados propuestos por el enfoque nociofuncional auspiciado por el Consejo de Europa (1975).

Sin duda, la aparición del concepto de competencia comunicativa, que circulaba desde principios de los 70 y procedía de toda una tradición etnológica y filosófica que abordaba el estudio de la lengua en uso, supuso un gran impacto en la enseñanza de lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bachman, L. "Habilidad lingüística comunicativa". *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa/Edi 6, 1995. p.p. 105-128.
- Baralo, Marta. *La adquisición del español como lengua española*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- Canale, M. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa/Edi 6, 1995. p.p. 63-82.
- Cenoz Iragui, J. "El concepto de competencia comunicativa". *Vademécum para la formación de profesores*. p.p.449-463 |
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes. Madrid: Secretaría General Técnica del MEDCD y Grupo Anaya, 2002. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Corder, S. P. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1973. [*Introducción a la lingüística aplicada*. Trad. Ana María Maqueo. México: Limusa, 1992.]
- Davies, Alan. *An Introduction to Applied Linguistics, from Practice to Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- Ebnetter, Theodor. *Lingüística aplicada*. Madrid: Gredos, 1982.
- Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. 1985, Oxford: Oxford University Press.
- Fernández Pérez, Milagros, *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Ariel, 1999.
- Griffin, Kim, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como L2*. Madrid: Arco Libros, 2005.
- Hymes, D.H. "Acerca de la competencia comunicativa". *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa/Edi 6, 1995. p.p. 27-48.
- Kaplan, R. y Widdowson, H. «Applied linguistics», en BRIGHT W. (Ed.): *International Encyclopedia of Linguistics*, Nueva York: Oxford University Press, 1992. 76-80.
- Kaplan, R. B. (ed.) *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: OUP, 2002.
- Lacorte, Manel. *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros, 2007.
- Littlewood, William. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: CUP, 1996.
- Llobera, Miquel et alii. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa/Edi 6 (Col. Investigación Didáctica), 1995.
- López Ornat, S. et al. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI, 1994
- Luque Agulló, G. "El dominio de la lingüística aplicada". *Revista española de lingüística aplicada*. Vol. 17-18, 2004-2005, 157-173
- Marcos Marín. "Aportaciones de la lingüística aplicada". *Vademécum para la formación de profesores*. p.p.25-41.
- Marcos Marín, Francisco y Jesús Sánchez Lobato. *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis, 1988.
- Martín Martín, J. M. "La adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera: procesos cognitivos y factores condicionantes". *Vademécum para la formación de profesores*. p.p.261-286
- Martín Peris, E. "Gramática y enseñanza de segundas lenguas", 1998. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris
- Martín Peris, E et al. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, 2008 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

- Ortega, L. "Agente y prestidigitador: El profesor de lenguas y las diferencias individuales en el aula". Charla plenaria impartida en el XIX Congreso Internacional de ASELE, Cáceres (España), 25 de Septiembre de 2008
- Pastor Cesteros, Susana. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, 2004.
- Payrató, Lluís. *De profesión lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Postigo, R.M. (1998): "Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Richards, Jack C., John Platt y Heidi Platt. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Trad. Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal. Barcelona: Ariel, 1997.
- Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004.
- Santos Gargallo, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- Santos Gargallo, Isabel. "Pasado, presente y futuro de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera". Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. *Asedio a la enseñanza del español*. Madrid: SGEL, 2002.
- Searle, John R. (2001[1998]): *Mente, lenguaje y sociedad*. Traducción de Jesús Alborés. Madrid: Alianza.
- Stern, H. *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1983.
- Vigotsky, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo, 1988.