
Lingüística aplicada

Adquisición del español como Lengua Extranjera

Dirección editorial: enClave-ELE

Directora de la colección: Aurora Centellas Rodrigo (UDIMA)

Coordinadora y editora académica de este título: Aurora Centellas Rodrigo (UDIMA)

Autores: Aoife Kathleen Ahern, Natalia Alarcón Mosquera, José Amenós Pons, Jane Arnold Morgan, Virginia González García, Kim Griffin Mcneil, Víctor Pavón Vázquez, Mercedes Pérez Serrano, Cynthia Pimentel-Velázquez

Prólogo: Carolina Arrieta Castillo (UDIMA)

Diseño y maquetación: Diseño y Control Gráfico

Cubierta: Malena Castro

Fotografías: © Shutterstock

© enClave-ELE, 2021

ISBN: 978-84-122941-8-7

Depósito legal: M-4167-2021

Impreso en España
Printed in Spain

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

Prólogo (Carolina Arrieta Castillo)	11
Capítulo 1. Introducción a la lingüística aplicada (Virginia González García)	13
1. Introducción	13
2. Fundamentación teórica	15
2.1. ¿Qué es la lingüística aplicada?	15
2.2. ¿Qué relación hay entre la lingüística aplicada y la lingüística?	16
2.3. La lingüística aplicada es interdisciplinar porque necesita de otras áreas de estudio	17
2.4. La lingüística aplicada resuelve problemas	17
3. ¿Qué tipo de problemas resuelve la lingüística aplicada?	18
3.1. El lenguaje en contextos educativos	19
3.2. El lenguaje en contextos cotidianos	20
3.3. El lenguaje en contextos profesionales y expertos	21
4. Lingüística aplicada a la adquisición y la enseñanza/aprendizaje de lenguas	23
4.1. ¿Cómo se adquiere una lengua? Fundamentos teóricos	23
4.1.1. Teorías de adquisición del lenguaje	23
4.1.2. Interlengua y fosilización	26
4.1.3. Factores que influyen en la adquisición y en el aprendizaje de una LE/L2	27
4.2. Segundas lenguas, ¿qué y cómo enseñar?	30
4.2.1. La competencia comunicativa	30
4.2.2. ¿Cómo enseñar? El método	32

5. Actividades para profundizar	36
6. Temas para reflexionar	37
7. Bibliografía comentada	39
Referencias bibliográficas	41
Capítulo 2. Aprendizaje y adquisición de una LE/L2.	
Teorías lingüísticas	
(Mercedes Pérez Serrano)	45
1. Introducción	45
2. Conceptos clave	45
3. Fundamentación teórica	48
3.1. Teorías conductistas	48
3.2. Teorías innatistas	49
3.2.1. Aplicaciones para la enseñanza/aprendizaje de una LE/L2	50
3.3. Teorías cognitivas	52
3.3.1. Aplicaciones al campo de la ASL	52
3.4. Teorías interaccionistas	54
4. Propuesta didáctica	55
4.1. Implicaciones didácticas de las teorías conductistas	55
4.2. Implicaciones didácticas de las teorías innatistas	56
4.3. Implicaciones didácticas de las teorías cognitivas	56
4.4. Implicaciones didácticas de las teorías interaccionistas	57
4.4.1. La hipótesis de la interacción	57
4.4.2. La hipótesis del <i>output</i> comprensible y el diálogo colaborativo	57
5. Temas para reflexionar	58
6. Bibliografía comentada	60
Referencias bibliográficas	61

Capítulo 3. El contexto social y el aprendizaje de una LE/L2 (Kim Griffin)	63
1. Introducción	63
2. Conceptos clave	64
3. Fundamentación teórica	67
3.1. Modelos de competencia comunicativa	68
3.2. Contexto micro/macrosociolingüístico	70
3.3. El papel de la variabilidad	71
3.4. Acomodación y aculturación: dos teorías que se aplican al aprendizaje de una LE/L2	73
3.4.1. Acomodación	73
3.4.2. Aculturación	74
4. Propuesta didáctica	75
4.1. Replanteamiento curricular	75
4.2. Niveles, secuencias y temarios	75
4.3. Situaciones, funciones comunicativas y estrategias de comunicación	77
4.4. Pautas recomendadas para la selección de materiales y el diseño de ejercicios	77
5. Conclusión	79
6. Temas para reflexionar	80
6.1. ¿Cuál debe ser el «peso» del contexto social en la enseñanza de lenguas?	80
6.2. ¿Cómo se ordenan los temas sociolingüísticos según el grado de dificultad? ¿Se pueden definir niveles?	80
6.3. ¿Cómo se enseña la variabilidad? Por su propio nombre, parece imposible fijar maneras estables de tratar el tema	80
6.4. ¿La aculturación/acomodación se puede alcanzar en un aula?	81
7. Bibliografía comentada	81
Referencias bibliográficas	82

Capítulo 4. La interlengua del hablante no nativo: análisis y tratamiento de errores (Natalia Alarcón Mosquera)	85
1. Introducción	85
2. La interlengua	85
3. El error	88
3.1. Tipología de errores	89
3.2. Claves generales para el tratamiento del error	90
3.3. Tratamiento de los errores de producción	92
3.3.1. Errores de producción escrita	93
3.3.2. Errores de producción oral	94
4. Propuesta didáctica	96
5. Temas para reflexionar	99
6. Bibliografía comentada	100
Referencias bibliográficas	102
Capítulo 5. Estrategias de aprendizaje (Natalia Alarcón Mosquera)	107
1. Introducción	107
2. Fundamentación teórica	109
2.1. Definición y características de las estrategias	109
2.2. Tipos de estrategias	112
2.2.1. Clasificación según la función	112
2.2.2. Clasificación según las actividades de la lengua	114
2.3. La instrucción en estrategias de aprendizaje	120
3. Propuesta didáctica	125
4. Temas para reflexionar	129
5. Bibliografía comentada	131
Referencias bibliográficas	133

Capítulo 6. La reflexión metalingüística y el aprendizaje de una LE/L2 (José Amenós Pons/Aoife Ahern)	137
1. Introducción	137
2. Conceptos clave	137
3. Fundamentación teórica	139
3.1. El desarrollo de habilidades: conocimiento declarativo y conocimiento procedimental	139
3.2. Los significados lingüísticos: significados conceptuales y procedimentales	141
3.3. De los significados a la interpretación	145
4. El conocimiento metalingüístico en los enfoques comunicativos ...	147
4.1. Gramática y pragmática en la enseñanza de una LE/L2	147
4.2. La atención a la forma	148
4.3. El procesamiento del <i>input</i> y la enseñanza del procesamiento gramatical	151
4.4. ¿Hasta qué punto es útil la atención a la forma?	156
5. El subjuntivo: del significado a la interpretación	158
5.1. Modo e inferencias: semántica procedimental y enriquecimiento contextual	158
5.2. El modo en la selección obligatoria frente a expresiones con alternancia modal	162
5.3. Síntesis: el aprendizaje del subjuntivo en diversas construcciones	165
6. Temas para reflexionar	167
7. Bibliografía comentada	169
Referencias bibliográficas	172
Capítulo 7. La dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (Jane Arnold)	177
1. Introducción	177
1.1. Evolución de la atención al dominio afectivo en el aprendizaje de lenguas	178

2. Fundamentación teórica	179
2.1. Explorando la dimensión afectiva	179
2.2. Competencia comunicativa	181
2.3. Factores afectivos individuales	183
2.3.1. La motivación	183
2.3.2. La ansiedad	185
2.3.3. La autoestima y la confianza	186
2.4. Factores afectivos relacionados con el grupo	188
3. Propuesta didáctica	191
4. Temas para reflexionar	193
4.1. La autonomía	193
4.2. Más allá del aula	194
5. Bibliografía comentada	195
Referencias bibliográficas	197

Capítulo 8. La elaboración y evaluación de los materiales didácticos en AICLE

(Cynthia Pimentel-Velázquez/Víctor Pavón Vázquez)	203
1. Introducción	203
2. Fundamentación teórica	205
2.1. Los materiales didácticos en los distintos enfoques y métodos	206
2.2. Características de los materiales. Principios básicos	211
3. Conceptos clave para la elaboración de materiales	220
3.1. ¿Qué son los materiales didácticos?	220
3.2. Enfoque, diseño y procedimiento	222
3.3. La elaboración de materiales didácticos	223
4. Criterios para la elaboración de materiales para la enseñanza bilingüe	224
4.1. Los objetivos de los programas de bilingüismo educativo	224
4.2. El enfoque AICLE	225
4.3. El componente metodológico en el AICLE	226

4.4. Sugerencias metodológicas	227
4.5. El diseño de los materiales para la enseñanza bilingüe AICLE	228
5. Propuesta didáctica para la evaluación de materiales AICLE	230
6. Temas para reflexionar: la innovación en la creación de materiales	236
7. Bibliografía comentada	242
Referencias bibliográficas	246

Prólogo

¿Cómo se aprende una lengua? ¿Hay personas más dotadas para el aprendizaje de idiomas que otras? ¿Qué influencia tienen la lengua materna, el entorno o nuestras emociones en el aprendizaje de una segunda lengua? En este libro se exploran los principales fundamentos sobre el proceso en el que se centra la práctica profesional del docente de ELE: la adquisición de segundas lenguas. El lector podrá recorrer, a lo largo de las páginas del volumen, las incógnitas principales —las ya superadas y las todavía pendientes— de este complejo proceso.

El estado de algunas discusiones que se exploran en este libro nos ayuda a comprender la naturaleza de la disciplina denominada *adquisición de segundas lenguas*. En primer lugar, es una disciplina con notoriedad teórica y académica, como revelan los numerosos fundamentos acordados por la comunidad científica, de los que son exponentes, por ejemplo, la teoría del *input* comprensible o el concepto de *interlengua*. También es una disciplina que ha sido capaz de evolucionar en el tiempo, como vemos en el lugar cada vez más prominente que se ha otorgado a aspectos como el contexto o la dimensión afectiva. Por último, es una disciplina viva, compleja y de interés para el mundo académico; así lo muestran las discusiones en torno a la atención a la forma y al contenido o a la fosilización de errores.

Estas tres características (su notoriedad teórica, su capacidad de evolución y adaptación y su vigente interés académico) quedan demostradas a lo largo de los ocho capítulos que componen este volumen, que ha sido concebido, dentro de la colección *Ámbito ELE*, como un manual colectivo de referencia para el profesorado de segundas lenguas.

Al mismo tiempo que se explican teorías y enfoques fundamentales en adquisición de segundas lenguas, en este libro se exploran, también, aspectos no tan habituales en la literatura sobre la disciplina como la etnografía de la comunicación, para explicar la importancia del contexto en el aprendizaje, o el enfoque AICLE, que nos permite adentrarnos en la más que floreciente área de la enseñanza bilingüe.

El recorrido se lleva a cabo desde los capítulos iniciales, más generales, a las propuestas e indagaciones más concretas. Así, en los primeros tres capítulos, Virginia González, Mercedes Pérez y Kim Griffin revisan el papel de la lingüís-

tica aplicada y de la adquisición de lenguas, las principales teorías sobre el proceso de aprendizaje de segundas lenguas y la influencia del contexto en este proceso, respectivamente. Estas tres autoras nos hacen reflexionar sobre las implicaciones didácticas que para el aula de lenguas tienen las principales teorías sobre adquisición, sobre el peso que debe tener el contexto social en este proceso y sobre la inevitable integración de las competencias lingüística y cultural para el desarrollo de la competencia comunicativa.

En los siguientes capítulos se exploran conceptos fundamentales para comprender el funcionamiento del proceso de aprendizaje de segundas lenguas, como hace Natalia Alarcón, en el capítulo 4, con el fenómeno de la interlengua y ese elemento inherente a todo aprendizaje que es el error; y en el capítulo 5, con el esfuerzo por definir, caracterizar y ordenar el componente estratégico. A ella se unen José Amenós y Aoife Ahern, en el capítulo 6, con la reflexión metalingüística y el tratamiento de la gramática en el enfoque comunicativo, ejemplificado maravillosamente en el aprendizaje del modo subjuntivo.

En el capítulo 7 encontramos la exploración de la ya más que consolidada dimensión afectiva, caracterizada, cómo no, por Jane Arnold, quien lleva ya un par de décadas dejándonos claro que la emoción y la cognición van de la mano y que sin aprender a gestionar las emociones difícilmente no retendremos el *input* lingüístico ni progresaremos en el aprendizaje.

El último capítulo se reserva para la demostración, por parte de Cynthia Pimentel-Velázquez y Víctor Pavón, del potencial de los enfoques nacidos al albur de los programas de educación bilingüe para el diseño y la elaboración de los materiales didácticos en los que el docente basa su práctica.

Cabe señalar que los enfoques, teorías y fenómenos que aparecen en los distintos capítulos se explican siempre atendiendo a las implicaciones didácticas que se derivan de ellos. De hecho, son varios los capítulos que cuentan con propuestas didácticas en las que se aplican a casos prácticos los conceptos tratados a lo largo del capítulo. De este modo, se cumple la doble aspiración teórica y práctica del libro, que pretende servir como guía sobre el estado actual de la disciplina sin eludir el papel de manual de procedimientos para el futuro profesor de segundas lenguas.

Carolina Arrieta Castillo

UDIMA

Aprendizaje y adquisición de una LE/L2. Teorías lingüísticas

Mercedes Pérez Serrano
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Se ha tratado de dar respuesta a grandes interrogantes relacionados con el lenguaje y el ser humano desde distintas disciplinas, tales como la psicología, la lingüística, la antropología o la biología: ¿tenemos un dispositivo específico para el lenguaje? ¿Cómo se almacena, se procesa y se recupera el lenguaje? ¿Se adquiere de forma distinta la lengua materna que las lenguas que se aprenden posteriormente? Como nos podemos imaginar, esta no es una cuestión simple; a estas preguntas no se han dado respuestas unívocas y siguen suscitando debate y discusión.

La adquisición de segundas lenguas (ASL) es una disciplina relativamente joven, pero en la que ya se han ido sucediendo distintos paradigmas. El paradigma generativista, que estuvo en boga durante varias décadas, dejó paso al cognitivista, la tendencia más extendida y aceptada en los últimos años y la que domina el campo de la ASL. En este capítulo, haremos un breve recorrido por las distintas teorías lingüísticas que han tratado de dar respuesta a los condicionantes sobre cómo se adquiere una segunda lengua y se dará cuenta también de las implicaciones que estas teorías han tenido en las distintas metodologías de enseñanza.

2. Conceptos clave

A) Adquisición/aprendizaje

La distinción entre aprendizaje y adquisición viene de Krashen (1982). El término *adquisición* hace referencia a todos aquellos procesos inconscientes

mediante los que desarrollamos la capacidad de usar estructuras y formas lingüísticas para comunicarnos en una lengua (Martín Peris, 2008). Como afirma Alexopoulou (2017), en el caso de una segunda lengua (L2), se dice que una persona adquiere una lengua cuando la apropiación de la misma se asemeja a la adquisición de la lengua primera (L1) por parte de los niños, es decir, tiene lugar de forma intuitiva a través del uso.

Por otro lado, con *aprendizaje* de una LE/L2 nos referimos al conjunto de procesos conscientes que el aprendiente lleva a cabo de forma intencional para su apropiación; normalmente, recibiendo algún tipo de instrucción sobre su funcionamiento.

Como ocurre a menudo, esta distinción dicotómica ha sido cuestionada en los últimos años y se considera que, en la actualidad, la mayoría de los usuarios de una LE/L2 la aprenden de forma mixta, en contextos más «naturales» y en contextos de instrucción (Ortega, 2009). Por ello, la bibliografía en el campo de la ASL suele emplear los términos de forma indistinta o también utilizar el término *adquisición* de forma más abarcadora, aludiendo a lo que antes se entendía por adquisición y aprendizaje.

B) *Input/intake/output*

Son tres términos ineludibles en el campo de la ASL.

Con el término *input*, también llamado en español *aducto*, *entrada* o *caudal lingüístico*, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, a las que el aprendiente está expuesto durante su aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.

Sin embargo, de todos los datos que recibe el aprendiente, solo es capaz de apropiarse de algunos. El término *intake* o *apropiación de los datos* hace referencia precisamente al proceso por el cual el aprendiente comprende e incorpora a su memoria a corto plazo un conjunto de datos a partir de todos los que se encuentran en el *input*.

Output o *educto*, por último, se refiere a toda la lengua que el aprendiente produce, ya sea oral o escrita.

C) Interlengua

La *interlengua* de los aprendientes de una LE/L2 es su gramática mental, así como la variedad lingüística que se genera cuando hablan, interactúan, escriben, negocian y se expresan en la LE/L2, basándose en las representaciones mentales que se van haciendo de la nueva gramática (Ortega, 2009).

D) Lengua materna o lengua primera (L1)

Lengua que el individuo ha adquirido en primer lugar, antes que ninguna otra, de forma natural y espontánea en su entorno inmediato y que normalmente es su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Aunque a primera vista parece un concepto simple, las sociedades multilingües y multiculturales en las que vivimos, y que generan una gran variedad de situaciones sociolingüísticas, obligan a considerar otros criterios definitorios (Alexopoulou, 2017; Martín Peris, 2008) que explican la *lengua materna* como:

- La lengua que dominamos mejor.
- La lengua que adquirimos de forma natural.
- La lengua que forma parte de nuestra identidad lingüística, étnica y cultural.
- La lengua en la que pensamos, la que conocemos mejor y en la que nos comunicamos con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo. Es también la que preferimos usar en situaciones muy complejas o muy íntimas.

Es cierto que son las sociedades monolingües las que mejor se adaptan a estos criterios. Sin embargo, las cada vez más comunes sociedades plurilingües ejemplifican casos de individuos cuya primera lengua no necesariamente coincide con la que puede llegar a convertirse en su lengua dominante. El caso más significativo es el de los migrantes, que pueden llegar a utilizar de forma dominante la lengua del país que los acoge, lo que relega a un segundo plano la lengua que aprendieron de pequeños. También se escaparía a estos criterios el caso de los individuos que crecen en familias mixtas en las que se habla más de una lengua. Por ello, muchos autores prefieren, por ser más generalizable, el término *lengua primera* (L1).

E) Lengua meta

Con el término *lengua meta* (*target language* en inglés) se hace referencia a aquella lengua que constituye el objeto de aprendizaje. Se trata de un término genérico que no hace referencia a si dicha lengua se aprende de forma natural. Dentro del término *lengua meta* se encuadran los de *segunda lengua* y *lengua extranjera*.

La *segunda lengua* es la lengua no nativa que se adquiere de forma natural, esto es, en inmersión, a través de la interacción en esa lengua. Es decir, el aprendiente se apropia de la L2 en un contexto en el que esa lengua está presente. Por ejemplo, el español se consideraría L2 para los niños paraguayos que lo aprenden y cuya L1 es el guaraní.

La *lengua extranjera*, sin embargo, se estudia y aprende de forma consciente y no tiene presencia en el entorno del aprendiente, es decir, no es oficial ni autóctona. Un ejemplo sería el caso del español en Brasil.

A pesar de esta distinción, la mayoría de los estudios utilizan los términos *lengua extranjera* (LE) y *lengua segunda* (L2) de forma intercambiable para hacer referencia a aquella lengua diferente a la L1 y que es objeto de aprendizaje por parte de hablantes no nativos (Alexopoulou, 2017).

3. Fundamentación teórica

En este epígrafe recogeremos los distintos presupuestos teóricos que han tratado de dar respuesta a la pregunta de cómo se produce la ASL.

A finales de los años cincuenta, surgen los primeros estudios sobre la ASL. Estos tienen como finalidad contribuir a nuestro entendimiento sobre cómo se produce la apropiación de una LE/L2 y tratar de desvelar aquellas operaciones cognitivas que tienen lugar en dicho proceso.

3.1. Teorías conductistas

La perspectiva conductista, que en un primer momento surge para explicar la adquisición de la L1 por parte de los niños, se extiende después al campo de la ASL hasta llegar a ser la teoría dominante entre los años cuarenta y los sesenta; sobre todo, en Estados Unidos.

Como obra clásica y representativa de esta corriente, se suele señalar *Verbal Behavior* de B. F. Skinner (1957). En ella, se trata de construir un modelo conductista del comportamiento humano. El conductismo ve el lenguaje como un tipo de comportamiento humano equiparable a los otros y basa el aprendizaje en el siguiente proceso:

Estímulo-Respuesta-Refuerzo

Primero, el sujeto responde a un estímulo; posteriormente, la consolidación de esa respuesta como hábito dependerá del refuerzo; si el sujeto recibe una recompensa —ya sea de carácter verbal o no verbal— a su respuesta, esta se verá reforzada de manera positiva y, tras varias repeticiones, se afianzará como hábito; si, por el contrario, es «castigado» ante una respuesta concreta, esta terminará desapareciendo y no se consolidará como forma de conducta.

Al revisar la teoría conductista aplicada a la L1, Baralo afirma que esta teoría ve al niño como 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» (1999, p. 12). Sin embargo, el aprendiente de una LE/L2 no puede ser considerado como un lienzo en blanco, pues ya trae el conoci-

miento lingüístico de su L1. ¿Cómo se aplica entonces la teoría conductista al aprendizaje de una LE/L2?

Los conductistas ven el aprendizaje de una LE/L2 como un proceso mecánico que consiste en la formación de hábitos que se van forjando y consolidando a través de la ejercitación. En este proceso, el *estímulo* correspondería a la muestra de lengua; la *respuesta* vendría a ser la reacción lingüística del aprendiente a ese estímulo, y el *refuerzo* sería la aprobación o desaprobación por parte del profesor o de los compañeros. Este refuerzo serviría para indicar si la respuesta del aprendiente es adecuada, en cuyo caso, lo animaría a la repetición con el objetivo de la formación del hábito, o inadecuada, para debilitar ese comportamiento y que no se vuelva a producir.

Dentro de las teorías conductistas, los hábitos formados en la L1 (aquellos que hacen que el aprendiente no sea una *tabula rasa*) se han de eliminar, puesto que son considerados como un obstáculo frente a la formación de los nuevos hábitos que exige la LE/L2 y, por tanto, vistos como la única fuente de errores y de creación de «malos hábitos». Por ello, el conductismo ha estado muy ligado a la hipótesis del análisis contrastivo.

Esta teoría del campo de la psicología, junto con el estructuralismo lingüístico de Bloomfield (1933), no solo dominó los estudios de ASL en las décadas de mitad del siglo xx, sino que también ambas corrientes fueron adoptadas por especialistas en enseñanza de segundas lenguas, lo que dio origen a métodos de corte estructuralista como el método audiolingual. Las actividades de aula hacían hincapié en la imitación y en la memorización, y los aprendientes tenían que memorizar diálogos y frases. Para lograr fijar automáticamente los ítems lingüísticos y adquirir hábitos diferentes a los de la L1, se proponían ejercicios estructurales o *drills*, cuyo objetivo es la mecanización de las respuestas mediante la práctica repetitiva de estructuras.

A finales de los setenta, y a pesar de la gran influencia que ejerció el conductismo y su impacto en la enseñanza de lenguas extranjeras, esta teoría provocó numerosas críticas y fueron varios los investigadores que la señalaron como inadecuada para explicar el aprendizaje de una LE/L2, ya que ofrecía una explicación incompleta del proceso y no era capaz de dar respuesta a aspectos más complejos como la capacidad creativa de los aprendientes.

3.2. Teorías innatistas

Uno de los hechos que frenó el impacto de la perspectiva conductista fue la crítica que hizo el generativismo, con Chomsky (véase Allen y Van Buren, 1966) a la cabeza. Este autor postula que el conocimiento innato de la llamada «gra-

mática universal» permite a los niños adquirir la lengua de su entorno a lo largo de un periodo crítico de su desarrollo. El aprendizaje de la L1, por tanto, sería un proceso creativo a partir del llamado «dispositivo de adquisición de lenguas».

Como señalan Lightbown y Spada (2013), si bien Chomsky no habló de las implicaciones de su teoría para el aprendizaje de segundas lenguas, el generativismo y las teorías innatistas han generado mucho debate entre los expertos. Algunos autores defienden que la gramática universal es el mejor modelo explicativo de cómo se adquiere una LE/L2 y buscan en esta teoría la explicación de algunas características complejas de las interlenguas; otros sugieren que, aunque la gramática universal sea un marco adecuado para entender cómo se produce la adquisición de la L1, no ofrece una buena explicación para la adquisición de la LE/L2, sobre todo, en relación con los aprendientes que ya han superado el llamado «periodo crítico». Aunque la enseñanza de lenguas nunca se basó directamente en estas teorías para desarrollar una metodología, sí tiene implicaciones didácticas, que veremos en el epígrafe 4.

3.2.1. Aplicaciones para la enseñanza/aprendizaje de una LE/L2

A) El modelo del monitor de Krashen

El primer intento de formular una explicación sobre cómo se adquieren las segundas lenguas dentro del marco del innatismo se lo debemos a Krashen con su archiconocido y muy divulgado modelo del monitor.

Krashen (1982) describió su modelo siguiendo cinco hipótesis:

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

Como se ha mencionado anteriormente, la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje postula que hay dos formas en las que se desarrolla la competencia en una LE/L2. Adquirimos una lengua en la medida en que estamos expuestos a muestras de lengua que comprendemos y que usamos para la comunicación, de la misma forma que lo hace un niño cuando aprende su L1, es decir, sin atención consciente a la forma. Por otro lado, aprendemos una lengua cuando, consciente e intencionadamente, prestamos atención a sus reglas de funcionamiento. Según la visión de Krashen, el aprendizaje no lleva a la adquisición.

De acuerdo con la hipótesis del monitor, los usuarios de una L2, cuando se ven envueltos en una comunicación espontánea, usan inicialmente lo que han adquirido. El aprendizaje actúa únicamente como un monitor, una especie de controlador que filtra y corrige de forma consciente las producciones lingüísticas por parte del propio hablante. Esta monitorización o vigilancia permite al hablante hacer cambios menores y pulir lo que el sistema adquirido ha producido.

La hipótesis del orden natural se basó en el descubrimiento de que la adquisición de una LE/L2 (al igual que en la adquisición de la L1) se producía siguiendo un «orden natural» de dificultad que se puede predecir y que no necesariamente coincide con el orden de enseñanza.

La hipótesis del *input* comprensible se refiere al hecho de que la adquisición tiene lugar cuando nos exponemos a *inputs* que comprendemos y que son de un grado levemente superior a nuestro nivel de competencia lingüística. Es lo que se conoce como *i + 1* (*input* más uno). La *i*, por tanto, se refiere al nivel de lengua ya adquirido y el + 1 es una metáfora que hace referencia a los elementos lingüísticos ligeramente superiores al nivel de competencia del aprendiente.

Por último, la hipótesis del filtro afectivo se formula para dar cuenta de aquellos aprendientes que, aunque estén expuestos a grandes cantidades de *input* comprensible, no necesariamente adquieren la lengua de forma exitosa. Así, el filtro afectivo es una barrera que impide a los aprendientes adquirir la lengua incluso cuando tienen disponible el *input* adecuado y que hace referencia a sentimientos de ansiedad o actitudes negativas. Si un aprendiente está tenso, aburrido o tiene ansiedad, esto impedirá la adquisición de la LE/L2.

Si bien el propuesto por Krashen fue un modelo ampliamente reconocido, es necesario señalar que algunos de sus principios básicos han sido cuestionados y han recibido críticas especialmente centradas en la dificultad de distinguir entre lo consciente y lo inconsciente (Alexopoulou, 2017) y que lo aprendido puede convertirse en adquirido a partir de la instrucción.

A pesar de las críticas, sus ideas sobre el desarrollo de la LE/L2 fueron muy influyentes durante un periodo de tiempo en el que la enseñanza de segundas lenguas estaba en una transición desde los enfoques estructuralistas que ponían el foco en el aprendizaje de reglas o la memorización de diálogos hacia enfoques que se centran en el uso de la lengua con una atención al significado. Desde entonces, el paradigma comunicativo ha sido implementado de forma general, tal y como reconocen Lightbown y Spada (2013).

3.3. Teorías cognitivas

Desde los años noventa, las teorías de la psicología cognitiva (entre cuyos máximos representantes están Piaget o Vygotsky) se convirtieron en centrales en lo que se refiere a nuestro entendimiento de cómo se produce la ASL. Uno de los postulados básicos es que la facultad lingüística no es independiente de las otras facultades cognitivas. Como señala Baralo (2004), el cognitivismo concibe la adquisición de una lengua, ya sea L1 o LE/L2, como un proceso de aprendizaje que está basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas, es decir, en las mismas habilidades que empleamos para construir cualquier conocimiento o habilidad. La diferencia entre la adquisición de la L1 y la LE/L2 recaería únicamente en las circunstancias de aprendizaje y en lo que los aprendientes ya saben sobre la lengua y cómo ese conocimiento previo conforma su percepción de la nueva lengua.

A diferencia del conductismo, el cognitivismo considera al aprendiente como agente activo en el proceso de aprendizaje; no se trata simplemente de recibir y responder a estímulos, sino de organizar el nuevo conocimiento e integrarlo en la estructura mental.

Ligado a las teorías conductistas está el aprendizaje significativo de Ausbel (1968), en el que los conocimientos previos juegan un papel primordial. El *aprendizaje significativo* es aquel que pone en relación, integrándolos, los conocimientos o estructuras cognitivas previas con los nuevos. Cuando hablamos del paradigma comunicativo, es ineludible mencionar el aprendizaje significativo, uno de los pilares fundamentales de este enfoque.

3.3.1. Aplicaciones al campo de la ASL

A continuación, recogemos los modelos cognitivos más reconocidos y que han tenido repercusión a la hora de explicar cómo se adquiere una LE/L2.

A) El modelo del procesamiento de la información

Uno de los modelos cognitivos más divulgados es el modelo de procesamiento de información, a través del cual se trata de comprender la forma en que se procesa y se asimila la información.

El modelo propone que el aprendizaje es un complejo proceso en el que intervienen tres recursos cognitivos: la atención, la percepción y la memoria. Autores como Schmidt (1995) sugieren que, primero, los aprendientes deben prestar atención a aquel ítem lingüístico que están tratando de aprender o

producir. Sin embargo, la cantidad de información a la que un aprendiente puede prestar atención es limitada. Por ello, los aprendientes, en los primeros estadios, tienden a usar la mayoría de sus recursos para comprender las palabras principales de un mensaje. En esta situación, puede que no se den cuenta de los morfemas que forman parte de algunas palabras, especialmente aquellos que no afectan al significado. Poco a poco, y a medida que aumenta su experiencia y práctica, la información que antes era nueva se vuelve más fácil de procesar y los aprendientes van siendo capaces de acceder a ella más rápidamente, incluso de forma automática. Esto hace que se liberen recursos cognitivos de procesamiento para empezar a captar otros aspectos lingüísticos que también, paulatinamente, se irán automatizando.

Algunos autores explican, en esta línea, la ASL como «aprendizaje de habilidades» (*skill learning theory*). Sugieren que los procesos de aprendizaje, incluido el aprendizaje de una LE/L2, empiezan con un conocimiento declarativo, es decir, un conocimiento que sabemos que tenemos; por ejemplo, una regla gramatical. La hipótesis es que, a través de la práctica, ese conocimiento declarativo se puede convertir en procedimental, es decir, en la habilidad para usar ese conocimiento. A través de la práctica continuada, el conocimiento procedimental se puede automatizar y el aprendiente puede llegar a olvidar haberlo aprendido en primer lugar como conocimiento declarativo. Una vez que las habilidades se vuelven automáticas, pensar en el conocimiento declarativo mientras llevamos a cabo esa habilidad entorpece la ejecución. Pensemos en el siguiente ejemplo: cuando aprendemos a conducir, al principio pensamos y nos preparamos para cada uno de los movimientos. Cuando adquirimos suficiente práctica, el conocimiento procedimental eclipsa al declarativo, que puede incluso olvidarse con el tiempo. Por esta razón, los aprendientes en niveles avanzados pueden incluso no darse cuenta de que una vez tuvieron el conocimiento declarativo que inició el proceso.

B) El aprendizaje basado en el uso

Como hemos mencionado, los cognitivistas no reconocen la existencia de un dispositivo especial dedicado a la adquisición de lenguas, sino que reconocen que lo que es innato es simplemente la habilidad para aprender. Algunas teorías basadas en el uso restan importancia al conocimiento declarativo, que se reconoce más propio de métodos de enseñanza más estructurales. En el enfoque basado en el uso, la experiencia con la lengua a través de intercambios comunicativos determina la organización cognitiva de la misma. Así pues, la gramática deja de verse como un sistema de reglas abstractas que solo de forma muy indirecta se relacionan con la experiencia lingüística, sino como una red que se construye a partir de muestras categorizadas y conceptualizaciones del uso lingüístico.

3.4. Teorías interaccionistas

En las teorías interaccionistas se defiende que el aprendizaje se produce como fruto de la interrelación que se produce entre un individuo y su entorno. Moreno Fernández afirma que «las teorías interaccionistas intentan explicar la adquisición de lenguas echando mano tanto de los elementos innatos como de factores ambientales» (2004, p. 288).

Así, la ASL o la adquisición de lengua extranjera se produce a raíz de la interacción entre dos factores: por un lado, la capacidad innata que tenemos los humanos para el lenguaje y, por otro, los datos lingüísticos que encontramos en las situaciones comunicativas en las que intervenimos o participamos. En estos intercambios, y a través del encuentro y la interacción con los datos lingüísticos, el aprendiente comprobaría sus hipótesis para confirmarlas o refutarlas. De acuerdo con este modelo, la posibilidad de utilizar la lengua en intercambios comunicativos significativos genera la construcción del conocimiento de la lengua meta y, por consiguiente, su apropiación.

El origen y fundamento de las teorías interaccionistas se encuentra en el interaccionismo sociocultural que Vygotsky (1981) desarrolló en las décadas de los años veinte y treinta del siglo pasado. Para este autor, el desarrollo cognitivo, en el que se incluye el desarrollo del lenguaje, surge como resultado de las interacciones sociales. Para los teóricos dentro de esta corriente, las interacciones se ven como oportunidades de aprendizaje; actividades sociales que implican reciprocidad y cooperación. Como refiere Martín Peris (2008), en esta escuela son esenciales los siguientes conceptos:

- La zona de desarrollo próximo o el grado de habilidad que está un nivel por encima del que el aprendiente posee en un momento dado. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja junto a otra persona (profesor, compañero) en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales. Un niño, entonces, gracias a la guía de un adulto o de otro compañero más capaz, puede lograr más de lo que haría de forma individual.
- El andamiaje. Hace referencia al apoyo que ofrece aquel de nivel inmediatamente superior, llamado el «mediador», al aprendiente. Es tarea del mediador encontrar formas de ayudar al otro a pasar al siguiente nivel de conocimiento o comprensión. Estas interacciones favorecen la construcción de conocimiento por parte del aprendiz.

4. Propuesta didáctica

Las teorías lingüísticas sobre cómo se adquiere una L2 han tenido impacto en las metodologías que se han ido sucediendo y, por consiguiente, una repercusión en el resto de componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE/L2; a saber, en las técnicas, los procedimientos, los materiales, las actividades, el papel del alumno y del profesor, etc. Por lo tanto, un profesor de español como lengua extranjera (ELE) tomará decisiones metodológicas más informadas cuando haya abordado el estudio de las teorías sobre la lengua que subyacen bajo una metodología u otra.

Este conocimiento le ayudará también al profesor de lenguas a analizar, de forma más consciente, los manuales o las programaciones a los que se enfrente en su vida profesional. Mostrarse más afín con una teoría o con otra le hará ser también más consciente a la hora de realizar su propio material complementario. Será, en fin, un profesor más reflexivo y con un criterio más rico a la hora de tomar decisiones.

4.1. Implicaciones didácticas de las teorías conductistas

Ya hemos mencionado que las teorías lingüísticas y de aprendizaje tienen su impacto directo en la metodología de enseñanza de una L2 y, por consiguiente, en los materiales didácticos, en las actividades y en los roles que se asignan a alumno y profesor.

En el caso de las teorías conductistas, su consolidación da lugar a la aparición del llamado «método audiolingual» que, como refiere Melero Abadía (2000), asume que aprender una lengua es formar hábitos lingüísticos a través de la repetición. Es decir, concibe el aprendizaje como un proceso mecánico. En este método, el desarrollo de las destrezas orales (comprensión auditiva y expresión e interacción oral) constituye el objetivo principal, pero esta habilidad se cifra en la pronunciación y el uso de la gramática correctos, así como en la capacidad de reaccionar rápidamente en las situaciones de comunicación oral.

En el método audiolingual, el alumno se limita a reaccionar, a responder a un estímulo proporcionado por el profesor, que tiene un papel central: corrige y guía todo el aprendizaje. Así, las actividades utilizadas son los diálogos —destinados a ser repetidos y memorizados, pues ejemplifican las estructuras que son objeto de aprendizaje— y los llamados *pattern drills*, que son ejercicios de repetición, sustitución, transformación, etc.

La crítica que se suele hacer a este método y la razón por la que se considera superado es, tal y como refiere Melero Abadía (2000), que es la forma la que atrae el interés didáctico. Así, las tareas de práctica oral son eminentemente mecánicas y su objetivo único es memorizar el léxico y las estructuras. Se empieza a rechazar el modelo conductista porque en él quedan excluidas las capacidades creativas y cognitivas de los aprendices. Con la perspectiva que nos da el tiempo, de esta metodología nos quedamos con el énfasis que puso en la práctica oral y en la pronunciación; aspecto lingüístico que posteriormente ha quedado relegado a un segundo plano.

4.2. Implicaciones didácticas de las teorías innatistas

La enseñanza de lenguas nunca adoptó una metodología que tuviera su base directamente en los trabajos de Chomsky. Fue él precisamente quien dejó muy claro que sus teorías no iban dirigidas a explicar la adquisición de la lengua por parte de los adultos.

Sin embargo, tal y como refiere Baralo (1999), la idea en la base de estas teorías sí tiene ciertas implicaciones didácticas. El hecho de que asumamos que la lengua no se adquiere exclusivamente a través de la formación de hábitos, sino de la internalización de reglas que nos permiten ser creativos (formular enunciados que nunca antes hemos escuchado), ha informado y fundamentado corrientes metodológicas como el enfoque comunicativo, el método natural y otras que han tenido en cuenta las estrategias de los aprendientes. De acuerdo con esta autora (Baralo, 1999), estas corrientes animan a los estudiantes a crear enunciados nuevos y propios a partir del uso de las reglas; entendiéndose por *reglas* aquellas conceptualizaciones de estructuras presentadas en el *input*, no las normas académicas de corrección.

4.3. Implicaciones didácticas de las teorías cognitivas

Las teorías cognitivas de aprendizaje implican un cambio de perspectiva en el campo de la ASL. Este cambio traerá consigo la aparición de nuevas metodologías que pondrán al aprendiente en el centro del proceso de aprendizaje y abogarán por el papel determinante de las estrategias. Seguimos a Alcón Soler (2002) para recoger algunas de las aportaciones de las teorías cognitivas a la enseñanza de LE/L2:

- La enseñanza explícita de las estrategias de aprendizaje.
- La creación de condiciones propicias para que el aprendiente sepa seleccionar las estrategias de aprendizaje adecuadas a la tarea y a su estilo de aprendizaje.

- La reivindicación de la instrucción formal con actividades que dirijan la atención a la forma.
- La creación de actividades que promuevan la transformación del conocimiento declarativo en procedimental.

4.4. Implicaciones didácticas de las teorías interaccionistas

Como refiere Alexopoulou (2017), el interaccionismo aporta uno de los principios didácticos más importantes para la enseñanza de lenguas extranjeras: si la lengua se toma como un fenómeno social, entonces se aprenderá a través de la interacción con otros interlocutores. El foco se pone, entonces, en la interacción comunicativa como base para el aprendizaje.

4.4.1. La hipótesis de la interacción

Algunos autores, como Michael Long (1996) o Susan Gass (1997), entre otros, ponen la interacción conversacional en el centro de la adquisición de una lengua y como condición necesaria para que esta tenga lugar. Así, en el marco de estas teorías, el *input* que los aprendices reciben en la LE/L2 es primordial en el proceso de adquisición, que se produce cuando un hablante no nativo interactúa con un nativo (o con otro no nativo de nivel superior) a través de la negociación del significado y/o de la toma de conciencia de sus errores.

En estos supuestos, la interacción no se concibe como un método de práctica, sino más bien como un medio para lograr que se produzca aprendizaje. En esa interacción, Long (1996) defiende la necesidad de modificar el *input* para hacerlo así más comprensible para el aprendiz y que este pueda aprovechar las oportunidades de interacción y alcanzar una comprensión mutua a través de esa negociación del significado.

4.4.2. La hipótesis del *output* comprensible y el diálogo colaborativo

Muy relacionada con la negociación del significado como oportunidad para el aprendizaje de una LE/L2 está la hipótesis del *output* comprensible (nótese la referencia a la hipótesis del *input* comprensible). Bajo sus supuestos, Swain (2000) considera que no solo el *input* tiene impacto en la adquisición de una LE/L2, sino también las situaciones de producción lingüística. Estas favorecen el desarrollo lingüístico, puesto que el aprendiz, a la hora de tener

que producir lengua inteligible para otros, trata de hacer sus formulaciones más comprensibles, colabora para resolver las dificultades comunicativas y se hace consciente de sus limitaciones. Es entendible, entonces, que bajo este enfoque se promuevan en el aula las oportunidades para la producción, ya que se consideran tan importantes para el desarrollo de la interlengua como la exposición al *output*.

5. Temas para reflexionar

Como profesores de ELE competentes y formados, es necesario tener una opinión informada acerca de temas que están presentes en nuestra sociedad y que, en muchas ocasiones, forman parte de debates públicos o están en la base de decisiones en torno a políticas educativas. En este epígrafe, siguiendo a Lightbown y Spada (2013), se recogen algunas de esas creencias populares relacionadas con la adquisición de las lenguas extranjeras y que están conectadas con los temas que hemos visto en este capítulo.

A) Las lenguas se aprenden por imitación

Hemos visto que, científicamente, es difícil mantener esta afirmación, ya que los aprendices producen nuevos enunciados que nunca han oído. Esto se hace evidente cuando escuchamos a un niño proferir un enunciado como **He ponido los juguetes en el cubo*. Ejemplos como este, que se dan de igual forma en los hablantes de LE/L2, muestran que se produce un desarrollo en la comprensión del sistema lingüístico, y de ahí la analogía entre **ponido* y otras formas regulares del participio.

Esto no significa que la imitación no tenga papel alguno en el aprendizaje. De hecho, desde el enfoque léxico (Lewis, 1993) se defiende que la lengua se divide en bloques léxicos (*que aproveche; lo pasé muy bien; no dudes en preguntar*, etc.) y se promueve su aprendizaje en bloque, sin analizar. La imitación también se vuelve importante al desarrollar habilidades de pronunciación y entonación.

B) La mayoría de los errores que cometen los aprendices de una LE/L2 se deben a interferencias de su lengua materna

La transferencia de estructuras desde la lengua materna es, sin duda, una de las principales fuentes de errores, pero no la única. Es frecuente que los aprendices cometan errores intralingüales, como analogías (**andé* en lugar de *anduve*) o hipergeneralizaciones (*hacer un error* en lugar de *cometer un error*), errores por parecido de significante (**el presentador del Gobierno*), etc.

Además, el parecido entre las lenguas materna y segunda contribuye de forma positiva en el aprendizaje de esta, si bien en muchas ocasiones los aprendices no se dan cuenta de esto y es necesario que el profesor lo haga explícito en el aula (cognados, metáforas compartidas, sonidos iguales, etc.)

C) Los profesores deberían enseñar estructuras lingüísticas simples antes que las complejas

Si algo sabemos sobre cómo se adquiere una lengua es que el orden en que se produce esta adquisición no está necesariamente ligado al orden en que se produce la instrucción. Es decir, unas estructuras se adquieren antes que otras independientemente del orden en que se presentan. Así, tal y como recomiendan Lightbown y Spada (2013), no es deseable exponer a los aprendices únicamente a las estructuras lingüísticas que percibimos como simples; sobre todo, si esto conlleva la descontextualización de las estructuras meta. No obstante, reconocen las autoras, sabemos que los aprendices se benefician del habla modificada por parte de nativos o no nativos de niveles de dominio superiores. Esas modificaciones, sin embargo, no tienen que cifrarse en escoger únicamente las estructuras «simples», sino en otras adaptaciones como paráfrasis o repeticiones.

D) Los profesores deberían exponer a los alumnos a input que incluya únicamente los contenidos lingüísticos ya cubiertos en clase

Es cierto que los alumnos se pueden beneficiar del *input* comprensible, pero el hecho de no mostrar nada nuevo en el *input* puede conducir a la desmotivación, pues enfrentarse a esas muestras de lengua no supondría ningún reto. Además, con esta práctica, se dejaría de lado el desarrollo de las estrategias para manejar materiales reales, como las estrategias de compensación (por ejemplo, aprender a deducir el significado de unidades léxicas por el contexto). Los alumnos no estarían entonces preparados para desenvolverse lingüísticamente en situaciones de comunicación reales.

Es cierto, sin embargo, que, quizá, cuando presentamos un elemento lingüístico por primera vez o cuando queremos hacer hincapié en algo en particular, podemos focalizar este elemento a través de muestras de lengua específicas. Sin embargo, sería muy desalentador utilizar estos materiales de forma constante.

6. Bibliografía comentada

Lightbown, P. M. y Spada, N. (2013). *How Languages are Learnt* (4.^a ed.). Oxford University Press.

Con numerosas ediciones, estamos ante un *best seller* en la formación de profesores de lenguas. De forma muy accesible, llana, pero sin perder rigor, recoge tanto las principales corrientes teóricas que se han ido sucediendo para explicar cómo se aprenden las lenguas como los factores individuales que influyen en su adquisición. Los capítulos incluyen actividades de reflexión, resúmenes y sugerencias de lectura en caso de que se quiera profundizar en alguna cuestión en particular.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.

Este manual, dirigido específicamente a profesores de ELE, supone un punto de encuentro entre las teorías de ASL y las metodologías de enseñanza de lenguas. Se centra en la explicación de la metodología, pero no olvida la conexión con las perspectivas teóricas de la adquisición. Incluye una descripción pormenorizada de cada método, así como posibles críticas y ejemplos concretos de manuales de ELE.

Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.

Se trata de un manual básico, pero muy riguroso para un primer acercamiento al campo de la ASL. Si bien es cierto que no cubre las teorías lingüísticas que explican la adquisición, presta atención principalmente a los factores individuales que influyen en el proceso de adquisición: la edad, la aptitud, la motivación, etc. En lo que concierne a lo desarrollado en este capítulo 2, el capítulo introductorio del manual de Ortega servirá para aclarar conceptos básicos de la disciplina.

Referencias bibliográficas

ALCÓN SOLER, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Publicaciones Universitat Jaume I.

ALEXOPOULOU, A. (2017). *Fundamentos de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. National and Kapodistrian University of Athens.

ALLEN, J. P. B. Y VAN BUREN, P. (eds.). (1966). *Chomsky. Selected Readings*. Oxford University Press.

AUSBEL, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt.

BARALO, M. (1999). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Fundación Antonio de Nebrija.

BARALO, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 369-386). SGEL.

BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. Holt.

GASS, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Erlbaum.

KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Pergamon.

LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.

LIGHTBOWN, P. M. Y SPADA, N. (2013). *How Languages are Learnt* (4.^a ed.). Oxford University Press.

LONG, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.

MARTÍN PERIS, E. (dir.). (2008). Lingüística aplicada. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes; SGEL. Consultado el 29 de septiembre de 2020. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticaaplicada.htm

MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 267-304). SGEL.

ORTEGA, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.

SCHMIDT, R. (ed.). (1995). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. National Foreign Language Resource Center.

SKINNER, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts.

SWAIN, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 94-114). Oxford University Press.

VYGOTSKY, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade [original de 1934].