

Coordinadores:  
María Martínez-Atienza de Dios  
Alfonso Zamorano Aguilar

# Teoría y metodología para la enseñanza de ELE

I. Fundamentos, enfoques  
y tendencias

Prólogo de Marta Baralo Ottonello



---

# ÍNDICE

LOS COORDINADORES Y EDITORES DE ESTA OBRA .....	7
PRÓLOGO .....	9
LA ASL DESDE UNA APROXIMACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA	13
1. Introducción: definición, delimitación y descripción del objeto de estudio .....	13
1.1. <i>Proceso fenomenológico y complejo</i> .....	13
1.2. <i>Definición de adquisición de segundas lenguas</i> ..	14
1.2.1. El lenguaje como habilidad cognitiva .....	15
1.2.2. Distinción entre adquisición de L1 y adquisición de L2 .....	16
1.2.3. Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas .....	17
1.2.4. La interlengua .....	17
2. Premisas epistemológicas de la aproximación psicolingüística a ASL .....	18
2.1. <i>Fin de la dicotomía mente/cuerpo         y la materialidad de la mente</i> .....	20
2.2. <i>El papel activo del sujeto en la cognición</i> .....	21
2.3. <i>La relevancia de los estudios funcionales y         semánticos en la cognición</i> .....	21
2.4. <i>El papel clasificadorio de la cognición</i> .....	22
2.5. <i>Los límites neurofisiológicos del ser humano</i> .....	24
3. La naturaleza del lenguaje en el paradigma cognitivista .....	24
4. Naturaleza psicolingüística del proceso cognitivo de ASL .....	27

5. Propuesta metodológica concreta en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos .....	32
5.1. Estructura del material .....	33
6. Conclusión .....	34
7. Propuestas didácticas .....	35
8. Temas para la reflexión .....	36
9. Bibliografía básica comentada .....	37
LAS TEORÍAS LINGÜÍSTICAS COMO FUNDAMENTO DE LOS ENFOQUES Y MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE .....	39
1. Algunas aclaraciones conceptuales y terminológicas previas: <i>enfoque ~ método ~ diseño ~ procedimiento</i> .....	39
2. La gramática tradicional como inspiradora de los métodos más antiguos y persistentes .....	40
3. El estructuralismo como base de la enseñanza de segundas lenguas .....	43
4. Las repercusiones (tangenciales) de la Lingüística cognitiva en la enseñanza de lenguas .....	46
5. El lenguaje como objeto de estudio interdisciplinar: la irrupción de las funciones comunicativas en la enseñanza de segundas lenguas .....	48
6. Algunas reflexiones para concluir .....	52
7. Temas para la reflexión .....	54
A) <i>Texto teórico de un método basado en la Gramática-Traducción</i> .....	54
B) <i>Texto teórico de un texto con base estructuralista</i> .....	55

C) <i>Texto teórico de un método con enfoque comunicativo</i> .....	57
8. <i>Propuestas didácticas</i> .....	58
A) <i>Método Gramática-Traducción</i> .....	58
B) <i>Método con enfoque estructuralista</i> .....	60
C) <i>Método con enfoque comunicativo</i> .....	62
9. <i>Bibliografía básica comentada</i> .....	65
METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS .....	67
1. <i>Introducción</i> .....	67
2. <i>Fundamentos teóricos</i> .....	69
2.1. <i>Principales enfoques y métodos en la enseñanza de Español con Lengua Extranjera</i> ...	69
2.2. <i>Premisas metodológicas</i> .....	73
2.3. <i>La enseñanza de las destrezas lingüísticas</i> .....	74
2.4. <i>Naturaleza y gradación de las tareas</i> .....	76
2.5. <i>El lugar del conocimiento lingüístico</i> .....	78
2.6. <i>El tratamiento del error</i> .....	80
3. <i>Propuesta didáctica</i> .....	83
3.1. <i>Sugerencias prácticas para el profesorado de Español como Lengua Extranjera</i> .....	83
3.2. <i>Ejemplo práctico para la enseñanza de reglas gramaticales</i> .....	86
4. <i>Temas para la reflexión</i> .....	89
4.1. <i>La interacción en el aula</i> .....	90
4.2. <i>Clases heterogéneas</i> .....	91
5. <i>Bibliografía básica comentada</i> .....	93
EL MCER Y EL PLAN CURRICULAR DEL IC .....	99
1. <i>Contextualización y definición del MCER</i> .....	99

2. Principales componentes del <i>MCER</i> .....	101
2.1. <i>La dimensión vertical:</i> <i>los niveles comunes de referencia</i> .....	102
2.2. <i>La dimensión horizontal:</i> <i>las categorías de uso de la lengua</i> .....	103
3. Ideas fundamentales de la política lingüística del Marco Común Europeo .....	105
3.1. <i>Plurilingüismo y pluriculturalismo. Diversificación         lingüística. Movilidad y cooperación</i> .....	106
4. El Portfolio y el Europass: modos de elaboración para el pasaporte lingüístico .....	109
5. Evaluación y certificación. Diploma DELE .....	111
5.1. <i>Aproximaciones teóricas</i> .....	112
5.2. <i>DELE: Diploma de Español         como Lengua Extranjera</i> .....	115
6. El Marco Europeo y el Plan Curricular del Instituto Cervantes .....	120
6.1. <i>El alumnado como agente social</i> .....	122
6.2. <i>El alumnado como hablante intercultural</i> .....	122
6.3. <i>El alumnado como aprendiente autónomo</i> .....	123
6.4. <i>Diseño de una programación docente</i> .....	125
7. Temas para la reflexión .....	129
8. Bibliografía básica comentada .....	130
GLOSARIO .....	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	139
PERFIL PROFESIONAL DE LOS AUTORES/AS .....	147

---

## LOS COORDINADORES Y EDITORES DE ESTA OBRA

**María Martínez-Atienza** es Profesora Titular de Universidad del Área de Lengua Española en el Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Córdoba (España). Obtuvo el Premio Extraordinario en la Licenciatura en Filología Hispánica en la Universidad de Castilla-La Mancha. Durante siete años ha desarrollado su actividad docente e investigadora en la Universidad Ca' Foscari de Venecia (Italia), donde se ha formado, entre otros ámbitos, en la enseñanza del español como lengua extranjera. Sus líneas de trabajo están basadas en la gramática y en la semántica del tiempo y del aspecto verbal en español, tema de su tesis doctoral, así como en el contraste con el italiano, cuestión a la que se dedica tanto desde un enfoque teórico como desde un enfoque aplicado a la enseñanza de ELE. Entre sus publicaciones, destaca el libro de la editorial Lincom (Alemania) titulado *Temporalidad, aspectualidad y modo de acción: formas verbales y complementos temporales en español y su contraste con otras lenguas* (2012), así como el libro *Tiempos verbales del indicativo en español e italiano. Significado y uso*, publicado en la editorial italiana Celid en 2015, o el *Diccionario de perífrasis verbales*, publicado en Gredos en 2006 y escrito con otros cuatro especialistas. Es autora de varios artículos de revistas y también de diversos capítulos de libro en editoriales como Vervuert Iberoamericana, Gredos o Peter Lang. Es, además, autora de tres capítulos de la *Gramática de referencia de español para itálofonos* (CLUEB 2013), coordinada por Félix San Vicente. Coordinadora del Grado de Filología Hispánica es, actualmente, Vicedecana de Ordenación Académica y Calidad en la Facultad de Filosofía y Letras, así como Coordinadora, junto a la Profa. M. Carmen García Manga, del itinerario de Metodología de la enseñanza-aprendizaje de ELE del Máster de Español de la Universidad de Córdoba.

**Alfonso Zamorano Aguilar** es Profesor Titular de Universidad del área de Lingüística General en el Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Córdoba. Premio Extraordinario de Licenciatura (2001) y Premio Extraordinario de Doctorado (2005), ha centrado su investigación, de forma prioritaria, en la historia del pensamiento lingüístico y gramatical y en las relaciones entre lingüística y las teorías físico-matemáticas del caos. Asimismo, ha participado en la organización e impartición de cursos y seminarios sobre metodología de la enseñanza-aprendizaje de ELE y es coordinador de publicaciones sobre enseñanza de ELE. En sus líneas prioritarias de trabajo ha publicado más de 80 trabajos (libros, artículos y capítulos de libro); algunos de los más destacados son: *Gramaticografía de los modos del verbo en español*

(SPU, Córdoba, 2002), *El subjuntivo en la historia de la gramática española (1771-1973)* (Arco/Libros [Colección *Bibliotheca Philologica*], Madrid, 2005) o la coordinación y edición de *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones* (Lincom [Studies in Romance Linguistics 70], München, 2012). Ha participado en proyectos I+D+i tanto nacionales como internacionales y ha sido conferenciante invitado en universidades de numerosos países de Europa y América (Italia, Alemania, Bulgaria, EE. UU., Uruguay, Argentina, Chile, Venezuela, México, entre otros). Además, es evaluador científico en revistas nacionales e internacionales de prestigio. Vicedecano de Calidad, Proyección e Infraestructuras de la Facultad de Filosofía y Letras (2009-2014), desde el 12 de junio de 2014 es Vicerrector de Estudiantes de la Universidad de Córdoba.

En la revisión formal y en la elaboración del glosario han colaborado **D. Sergio Rodríguez Tapia** (Doctorando y Becario FPU en el Dpto. de Ciencias del Lenguaje, Universidad de Córdoba) y **Dña. Marina Castro Cruz** (Doctoranda del Dpto. de Ciencias del Lenguaje, Universidad de Córdoba).



---

## PRÓLOGO

Marta Baralo Ottonello  
*Universidad Antonio de Nebrija*

Este libro dedicado a la enseñanza de ELE ofrece a los profesores un panorama amplio y completo sobre las cuestiones vinculadas a los diferentes aspectos y momentos de este proceso y a sus diferentes actores.

Sin duda, para saber cómo enseñar una lengua, cuáles son las necesidades de los aprendientes, qué decisiones tomar en la planificación de los objetivos y contenidos y los medios didácticos para alcanzarlos, resulta más que necesario saber cómo se aprende una lengua nueva, o cómo se adquiere ese nuevo sistema de comunicación.

Las respuestas a tantas preguntas necesitan contar con conceptos, constructos y unidades de análisis que se enmarcan en teorías lingüísticas y en enfoques y métodos didácticos.

Si nuestros alumnos muestran titubeos y variabilidad en el uso del pretérito perfecto simple (pretérito indefinido) y del pretérito perfecto compuesto, el profesor deberá ayudarles a construir una representación mental más certera en su interlengua. Para ello, el profesor tendrá que conocer una teoría del tiempo y del aspecto que le permita explicar los valores semánticos y aspectuales de estas dos formas de referirse al pasado. Sin embargo, no servirá de mucho al alumno que el profesor le cuente los valores aspectuales de perfecto, perfectivo y aoristo. Más prudente y útil resultaría mostrarles el uso real del habla de hablantes nativos cultos que están habituados a sus usos prototípicos, en textos que sean procesables, es decir, reconocibles y entendibles. Y al mismo tiempo, convendría hacerles ver también que la selección de estas dos formas verbales varía en sus valores funcionales en diferentes regiones dialectales del español. Esto significa que el profesor de ELE debe conocer los procesos de adquisición de la gramática, la descripción de las estructuras gramaticales, los modelos pedagógicos de presentar esas estructuras más complicadas o más resistentes a la adquisición. En otros casos, como en la proyección sintáctica de los verbos con los que expresamos gustos y preferencias, las teorías lingüísticas le pondrán en evidencia que esas estructuras son muy idiosincrásicas, raras en la medida en que el experimentante del gusto se manifiesta como objeto indirecto y no como sujeto de la oración, mientras que el argumento interno, o lo gustado, se proyecta como sujeto en enunciados del tipo *Me gusta/encanta el chocolate*, frente a lo esperable de *Yo gusto/encanto el chocolate*.

Estos simples ejemplos concretos, conocidos por los profesores y los alumnos de ELE, nos ponen de relieve que no basta con saber hablar la lengua o saber filología o lingüística para poder ser un buen profesor que contribuya a la tarea de aprender el español con éxito. Los volúmenes de esta colección van en esa línea de ofrecer un panorama completo, desde los fundamentos teóricos que aporta este Volumen 1 hasta las diferentes cuestiones relacionadas de manera más aplicada a los conocimientos que necesita el profesional de ELE, que abordan en los volúmenes sucesivos.

Las teorías de adquisición de lenguas son variadas porque las preguntas de investigación de las que parten son variadas. Un profesor de ELE que esté interesado en cómo conseguir que sus alumnos mejoren la pronunciación de las consonantes oclusivas sordas y sonoras buscará respuestas en las teorías del reconocimiento y la articulación de unidades fónicas. Estas teorías responden a cuestiones que poco tienen que ver con las que intentan explicar cómo se adquiere el sistema algorítmico de la gramática y cómo todos los aprendientes procesan y producen sintagmas de diferentes tipos, con relaciones de dependencia abstractas y no evidentes entre cada uno de sus constituyentes, sin darse cuenta de lo que están haciendo. De hecho, el profesor no enseña gramática, solo enseña aquellos aspectos de la gramática que por alguna razón específica de la lengua española generan errores en la producción de los aprendientes u ofrece dificultades especiales de procesamiento, como en los dos ejemplos que hemos visto arriba. Por ello no hay una sola teoría que pueda explicar la adquisición de todas las subcompetencias de la competencia comunicativa. Tampoco hay una sola teoría que pueda explicar el funcionamiento del sistema lingüístico en el nivel pragmático, discursivo, léxico-semántico, léxico-gramatical, sintáctico, morfológico y fonológico.

Cualquier profesor de lenguas que se sienta interesado por las causas que generan los errores de sus alumnos, encontrará en las páginas de este volumen ideas nuevas, conceptos que le permitirán pensar, explicar y discutir con sus colegas y con sus alumnos el origen de sus dificultades. Los procesos de construcción creativa o los procesos de formación de hábitos no tienen por qué ser contrarios y excluyentes en el aula de lenguas extranjeras. Ambos son útiles y el profesor puede ayudar a construir el andamiaje del experto para facilitar la tarea de aprendizaje a sus alumnos, si es capaz de conocer las teorías de adquisición y las teorías lingüísticas que le ayudan a entender y explicar tales dificultades.

Sin duda, la lingüística cognitiva le ayudará a desentrañar algunos significados codificados con formas gramaticales complejas. Complejas en el sentido de que esconden relaciones no unívocas y no transparentes entre forma y función, como es el caso de la determinación de los nombres o de las diferentes formas de referirse a lo expresado por el enunciador de los tiempos y

modos verbales. Pero esta teoría lingüística no explica toda la competencia gramatical que adquiere el alumno de ELE sin darse cuenta, de manera implícita y procedimental, solo a partir del procesamiento de los textos adecuados a su nivel que tiene a su alcance en los manuales y en las clases bien programadas por el profesor.

Son muchos los misterios de la adquisición de una lengua por parte del niño o del adulto que todavía no podemos explicar. Son muchos los misterios que se pueden asociar a tal proceso que se presenta como “un milagro” cuando pensamos en todo lo que se sabe sin saber que se sabe en cuanto a la competencia lingüística comunicativa.

Pero también son muchos los problemas que la experiencia docente y las teorías lingüísticas han ido comprendiendo, explicando y proponiendo descripciones que pueden ser conceptualizadas y presentadas de forma didáctica a los estudiantes. El profesor de ELE que las conozca tendrá mayor comprensión de lo que ocurre en la mente de sus alumnos, tanto en los aspectos cognitivos como en los emocionales y actitudinales. Y, en consecuencia, podrá ser mucho más libre y sentirse mucho más seguro en el quehacer diario, a la hora de tomar decisiones didácticas sobre las necesidades lingüísticas de sus alumnos.

Una vez que se han encontrado respuestas, aunque estas no sean definitivas, a las preguntas sobre cómo se adquiere el español como lengua extranjera, y cómo afectan al proceso de adquisición todas sus variables externas e internas, el profesor puede tomar decisiones eficaces para cada caso, pues tampoco existe el enfoque o el método de enseñanza perfecto universal que funcione para todos los casos de aprendientes. El docente tomará decisiones diferentes si estos provienen de lenguas próximas o de lenguas de gran distancia tipológica con el español, si estudian por gusto o por exigencia del currículo escolar, si van a comunicarse en español o posiblemente nunca lo utilicen, si tienen posibilidades de intercambios reales o se encuentran en la perspectiva de realizar un examen de alto impacto de certificación de dominio lingüístico en español, más un largo etcétera de situaciones de docencia.

De ahí surge la importancia de conocer, entender y practicar diferentes metodologías en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Nadie duda de la eficacia del enfoque por tareas para que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa, ya que solo el uso de la lengua en situaciones de interpretar y codificar significados hace posible el aprendizaje y la comunicación en esa lengua. Pero aquellos momentos en los que surgen errores porque el alumno se encuentra ante estructuras léxicas y gramaticales o fonéticas especialmente complicadas por su falta de transparencia en las relaciones de forma y significado, le van a obligar a recurrir a otras técnicas y modelos de enseñanza que pongan el foco en la atención a la forma, al procesamiento

del *input* dándose cuenta de qué forma está soportando qué significado, quizás a la traducción directa e indirecta, e inclusive a la formación de un nuevo hábito lingüístico.

Para tomar estas decisiones didácticas, el profesor de ELE no está solo. Las instituciones europeas han valorado desde su fundación la importancia de la comunicación intralingüística y han contado con expertos para poner en común la investigación realizada. El *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* constituye una fuente de principios y un estado del arte sobre el tema, de gran ayuda para el profesor interesado en estos temas, así como para los miembros de los claustros de profesores que deben diseñar los currículos de los centros de enseñanza o desarrollar las planificaciones y programaciones de enseñanza de lenguas extranjeras. En el ámbito del español, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* es una herramienta útil para todos los que nos dedicamos a la formación de profesores, al diseño de materiales didácticos, a la coordinación de centros de ELE y, por supuesto, para los profesores de ELE que trabajan con autonomía y curiosidad continuas.

Este libro da buena cuenta de todas estas materias imprescindibles para la docencia de ELE. Es el primer volumen de una serie que viene a cubrir las necesidades del profesional del siglo XXI. En sus capítulos se van presentando los fundamentos teóricos y las vinculaciones e interrelaciones de las teorías de adquisición de lenguas, con las teorías lingüísticas, que subyacen a los enfoques y métodos de enseñanza, en el marco de documentos institucionales especializados en la enseñanza y la evaluación de las lenguas no nativas en general y del español como lengua extranjera en particular.

Los temas que se tratan en los cuatro capítulos del Volumen 1 abordan lo más interesante y actual sobre las áreas de conocimiento aquí reseñadas y permiten a su lector ponerse al día y saber más para poder hacerse nuevas y desafiantes preguntas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

---

# LA ASL DESDE UNA APROXIMACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA

Eulalio Fernández Sánchez  
*Universidad de Córdoba*

## 1. INTRODUCCIÓN: DEFINICIÓN, DELIMITACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La adquisición de segundas lenguas constituye uno de los objetos de estudio en las ciencias sociales y humanas que recibe una destacada atención desde distintos ámbitos: educativo, pedagógico, sociolingüístico, entre otros. A pesar de que la adquisición de segundas lenguas ha constituido un tema de análisis fundamentalmente en el contexto del aula, en las últimas décadas hemos asistido a una socialización del acceso a las segundas lenguas que trasciende el caso de la lengua inglesa y que llega a otros sistemas lingüísticos cuya adquisición como segunda lengua o lengua extranjera ha experimentado un aumento significativo en los últimos lustros, como es el caso del español. No cabe duda de que el protagonismo que la lengua inglesa ha tenido en este contexto ha sido motivado principalmente por la transformación del inglés en una lengua internacional. No obstante, el tópico de la adquisición de lenguas ha traspasado el ámbito académico del aula de idiomas y se ha convertido en tema recurrente respecto de otras cuestiones, relacionadas algunas de ellas con la política y la administración, así como la oficialidad de las lenguas, o la elección de una determinada lengua vehicular. A ello hay que añadir el hecho de que la existencia de segundas lenguas es una constante en la sociedad actual. De ahí que podamos concluir que el espacio de las segundas lenguas no se reduce únicamente al contexto formal de la educación, sino que está presente en una extensa multiplicidad de ámbitos.

### 1.1. Proceso fenomenológico y complejo

En este sentido, aún sigue estando vigente la afirmación de Larsen-Freeman y Long (1991, p. 5): «Hay tantas razones para estudiar la ASL como lugares en el mundo donde las segundas lenguas se adquieren y usan». El gran beneficio que el estudio de la adquisición de segundas lenguas produce está dirigido,

obviamente, a la enseñanza de idiomas, aunque en sí mismo es un proceso complejo y poliédrico en el que intervienen una serie de factores de diversa naturaleza, cuyas aportaciones repercutirán positivamente al esclarecimiento de otros procesos y subprocesos que participan en el primero.

No obstante, la disciplina que encontrará un beneficio directo es, sin duda, la enseñanza de segundas lenguas y los propios aprendices. Como señala Corder (1981, p. 7), «una enseñanza adecuada de la lengua debe ocuparse de los procesos naturales, no ir en contra de estos, facilitar y agilizar el aprendizaje en lugar de impedirlo». Por otro lado, la clarificación del proceso de adquisición de una segunda lengua propicia un avance significativo en otras acciones y programas educativos relacionados con el bilingüismo, los programas de inmersión o los programas de diversificación y adaptación curricular en el caso de los alumnos con necesidades educativas específicas.

En gran medida, el beneficio generado por la investigación sobre los procesos de adquisición de segundas lenguas será proporcional a la fidelidad con que los investigadores sigan las palabras anteriormente citadas de Corder (1981), de manera que se evidencie como anacrónica y superada la afirmación de Lightbown (1985, p. 22), cuando afirmó:

.....  
*Por el momento, la investigación de ASL puede revelar hasta cierto punto lo que los aprendices hacen y saben, pero como todavía no sabemos con seguridad cómo lo han conseguido, estamos lejos de saber qué prácticas pedagógicas deberían seguirse.*  
 .....

## 1.2. Definición de adquisición de segundas lenguas

Por ello, resulta fundamental para un acercamiento sistemático al proceso que nos ocupa que se defina claramente el objeto de estudio en cuestión. Siendo un proceso complejo y heterogéneo, requerirá un acercamiento que aglutine los aspectos que intervienen en el mismo independientemente de las variables que participen en él, y que dependerán fundamentalmente de la confluencia de aspectos internos y externos al sujeto que protagoniza el aprendizaje. Es decir, la adquisición de una segunda lengua es un proceso individual que tiene lugar en unas determinadas circunstancias. De ahí que la confluencia de los factores internos y externos anteriormente mencionados nos permita definir el objeto de estudio. En este trabajo, recogemos la definición globalizadora de Ellis (1986, p. 6), cuando afirma que:

.....  
*El término «adquisición de segundas lenguas» se refiere al proceso subconsciente y consciente por medio del cual se aprende una lengua*  
 .....

*distinta a la materna en un marco natural o tutorizado. Abarca el desarrollo de la fonología, la gramática, y el conocimiento pragmático... El proceso consta de rasgos variables e invariables.*

Los investigadores deben ser capaces de explicar la adquisición de segundas lenguas tanto si esta tiene lugar en el contexto de una segunda lengua como si es en el de una lengua extranjera. La investigación de ASL tiene que dar cuenta de las variables específicas e individuales del aprendiz, por ejemplo la edad o la distancia psicológica y social. Por otro lado, hay casos en los que la investigación sobre ASL no se centra en una segunda lengua en sentido estricto, sino en una tercera o cuarta, o en casos de bilingüismo.

Así pues, podemos apreciar que la variabilidad es altamente manifiesta. No es de extrañar, tal como dice Seliger (1984, p. 37) que sea imposible describir inequívocamente todas las variables que intervienen en la ASL, aunque también señala:

*Pese a esta diversidad infinita se da el hecho universal de que seres humanos de todas las edades, actitudes, niveles de inteligencia, nivel socioeconómico, etc., consiguen adquirir una segunda lengua en una amplia variedad de contextos naturales y formales.*

Estudiar estos procesos y las razones del éxito y el fracaso de los individuos inmersos en los mismos aporta una coherencia latente a tres décadas de investigaciones centradas en un proceso, tal como se ha señalado anteriormente, complejo, heterogéneo y poliédrico, cuya identificación y estudio ha requerido un esfuerzo de concreción destacado. Para lograr este fin, se ha trazado una serie de aclaraciones terminológicas relacionadas con términos o procesos similares, como los que se refieren a continuación.

### 1.2.1. El lenguaje como habilidad cognitiva

Este aspecto se centra en la disputa entre los que piensan que el lenguaje es una propiedad única de la mente humana y los que consideran que es lo mismo que otros aspectos de la mente. Para los primeros el lenguaje es único, es decir, las estructuras, los significados y el modo como se usan en el lenguaje son diferentes de cualquier otro fenómeno. La única manera de estudiar la adquisición del lenguaje es a través de su propia evidencia sin poder generalizar a partir del aprendizaje de otras habilidades cognitivas. Para los segundos, la adquisición de la segunda lengua es un caso especial de los principios generales que se aplican a lo que las personas hacen. Se aprende de la misma forma que otras destrezas y