

**APRENDIZAJE  
DE SEGUNDAS LENGUAS**  
Lingüística aplicada  
a la enseñanza de idiomas

Susana Pastor Cesteros



MONOGRAFÍAS

**PUBLICACIONES**

Universidad de Alicante



# APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas



SUSANA PASTOR CESTEROS

APRENDIZAJE  
DE SEGUNDAS LENGUAS

LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Publicaciones de la Universidad de Alicante  
Campus de San Vicente s/n  
03690 San Vicente del Raspeig  
Publicaciones@ua.es  
<http://publicaciones.ua.es>  
Teléfono: 965903480  
Fax: 965909445

© Susana Pastor Cesteros  
© de la presente edición: Universidad de Alicante

ISBN: 84-7908-803-6  
Depósito legal: BI-2.371-2004  
ISBN eBook: 978-84-9717-002-4

Diseño de portada: candela ink  
Corrección de pruebas: Buenalettra, S.L.  
Composición: Ipar, S. Coop.  
Impresión y encuadernación: Publidisa

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información, ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado —electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etcétera—, sin el permiso previo de los titulares de la propiedad intelectual.

# ÍNDICE

PRÓLOGO .....	13
---------------	----

## I. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA APLICADA .....	21
1.1. NACIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LA DISCIPLINA .....	21
1.2. PRINCIPALES ÁREAS TEMÁTICAS Y ÁMBITOS DE ACTUACIÓN .....	28
1.2.1. <i>La adquisición y enseñanza de las lenguas maternas</i> ..	30
1.2.2. <i>El aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas</i> ..	35
1.2.3. <i>La traducción e interpretación</i> .....	35
1.2.4. <i>La lexicografía y la terminología</i> .....	39
1.2.5. <i>La política y la planificación lingüísticas</i> .....	44
1.2.6. <i>El tratamiento de las patologías del lenguaje</i> .....	46
1.2.7. <i>La lingüística informática</i> .....	51
1.2.8. <i>Otras aplicaciones lingüísticas</i> .....	55
1.3. CARÁCTER PLURIDISCIPLINAR DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y ESTADO ACTUAL DE LA MISMA .....	56
2. LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS .....	61
2.1. LA LINGÜÍSTICA APLICADA COMO MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS .....	61
2.2. CONCEPTO DE SEGUNDA LENGUA Y ESPECIFICIDAD DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MISMA RESPECTO DE LA LENGUA MATERNA .....	64
2.3. DIFERENCIAS ENTRE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE .....	73
2.4. APRENDIZAJE BILINGÜE Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL .....	77
2.5. FACTORES EXTRALINGÜÍSTICOS QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE .....	84
2.6. LA TEORÍA LINGÜÍSTICA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS .....	85

## II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

3. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS . . . . .	97
3.1. INTRODUCCIÓN A LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS . . . . .	97
3.2. PRINCIPALES TIPOS DE ANÁLISIS DE DATOS: ANÁLISIS CONTRASTIVO, ANÁLISIS DE ERRORES, ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN Y ANÁLISIS DEL DISCURSO . . . . .	101
3.3. APORTACIONES DE LOS ESTUDIOS SOBRE INTERLENGUA . . . . .	109
3.4. PRINCIPALES MODELOS TEÓRICOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS . . . . .	111
3.5. VARIABLES INDIVIDUALES QUE INFLUYEN EN LOS RESULTADOS DE LOS APRENDICES . . . . .	121
3.6. LA INFLUENCIA DEL ENTORNO LINGÜÍSTICO Y DEL CONTEXTO ESCOLAR EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS . . . . .	125
4. METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS . . . . .	131
4.1. INTRODUCCIÓN . . . . .	131
4.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS PRINCIPALES MÉTODOS . . . . .	135
4.2.1. <i>Métodos anteriores al siglo xx</i> . . . . .	136
a) Los comienzos de la enseñanza de segundas lenguas: la tradición dialógica y el método gramática-traducción . . . . .	136
b) El método directo . . . . .	139
4.2.2. <i>Métodos de corte estructuralista</i> . . . . .	141
a) El enfoque oral o método situacional de la lengua . . . . .	141
b) El método audiolingual . . . . .	143
4.2.3. <i>El enfoque cognitivo</i> . . . . .	146
4.2.4. <i>Métodos humanistas</i> . . . . .	147
a) El método silencioso de Gattegno . . . . .	148
b) La sugestopedia de Lozanov . . . . .	149
c) El aprendizaje de la lengua en comunidad de Curran . . . . .	150
d) El método de respuesta física total de Asher . . . . .	152
e) El método natural de Krashen y Terrell . . . . .	153
4.2.5. <i>Métodos de orientación comunicativa</i> . . . . .	155
a) El proyecto de Nivel Umbral . . . . .	157
b) El enfoque comunicativo . . . . .	158
c) El enfoque por tareas . . . . .	161

4.3. EL DISEÑO CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS	165
4.4. CONCLUSIONES	168
<b>5. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS</b>	<b>171</b>
5.1. INTRODUCCIÓN	171
5.2. GÉNESIS DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA	172
5.2.1. <i>La crítica a la noción chomskyana de competencia lingüística</i>	172
5.2.2. <i>Aportaciones desde la tradición de los estudios antropológicos y la etnografía de la comunicación</i>	174
5.3. IMPACTO DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. LAS CUATRO SUBCOMPETENCIAS	179
5.3.1. <i>Competencia gramatical</i>	180
5.3.2. <i>Competencia sociolingüística</i>	181
5.3.3. <i>Competencia discursiva</i>	182
5.3.4. <i>Competencia estratégica</i>	182
5.4. DESARROLLOS RECIENTES DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA	183

### III. ENSEÑANZA DE LAS SEGUNDAS LENGUAS

<b>6. CONTENIDOS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS</b>	<b>189</b>
6.1. DESARROLLO E INTEGRACIÓN DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS PARA LA PRODUCCIÓN Y COMPRESIÓN EN UNA LENGUA EXTRANJERA	189
6.1.1. <i>Comprensión auditiva</i>	191
6.1.2. <i>Expresión oral</i>	195
6.1.3. <i>Comprensión lectora</i>	200
6.1.4. <i>Expresión escrita</i>	205
6.2. LA ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA	209
6.2.1. <i>El estudio de la fonética en la enseñanza de segundas lenguas</i>	209
6.2.2. <i>Principales dificultades fonéticas en el aprendizaje de una segunda lengua</i>	212
6.2.3. <i>Niveles para la práctica de la fonética de la segunda lengua</i>	213

6.3.	LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO EN SITUACIONES DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE . . . . .	215
6.3.1.	<i>El aprendizaje del vocabulario desde un punto de vista psicolingüístico</i> . . . . .	215
6.3.2.	<i>Criterios para la selección del léxico y pautas para su enseñanza</i> . . . . .	218
6.3.3.	<i>Cuándo y cómo enseñar vocabulario. Actividades para su aprendizaje</i> . . . . .	218
6.3.4.	<i>Algunas estrategias y técnicas para un mejor aprendizaje del vocabulario</i> . . . . .	221
6.4.	LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LA GRAMÁTICA . . . . .	222
6.4.1.	<i>El lugar de la gramática en el aprendizaje de segundas lenguas</i> . . . . .	222
6.4.2.	<i>Razones y objetivos de la enseñanza de la gramática</i> . . . . .	224
6.4.3.	<i>¿Cómo desarrollar la competencia gramatical del aprendiz?</i> . . . . .	227
6.5.	LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA Y LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL . . . . .	232
7.	RECURSOS BÁSICOS . . . . .	239
7.1.	ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS. CRITERIOS DE SELECCIÓN Y ELABORACIÓN . . . . .	239
7.2.	MUESTRAS DE LENGUA REALES COMO REFUERZO DEL APRENDIZAJE . . . . .	248
7.2.1.	<i>Textos literarios y enseñanza de segundas lenguas</i> . . . . .	249
7.2.2.	<i>Textos periodísticos y enseñanza de segundas lenguas</i> . . . . .	252
7.2.3.	<i>Textos publicitarios y enseñanza de segundas lenguas</i> . . . . .	254
7.2.4.	<i>El uso de canciones en el aprendizaje lingüístico</i> . . . . .	256
7.3.	LOS JUEGOS: DIMENSIÓN LÚDICA DEL APRENDIZAJE . . . . .	258
7.4.	LOS MEDIOS AUDIOVISUALES . . . . .	260
8.	LA REALIDAD DEL AULA . . . . .	269
8.1.	LA PROGRAMACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES. EL ANÁLISIS DE NECESIDADES . . . . .	269
8.1.1.	<i>La programación general</i> . . . . .	271
8.1.2.	<i>La unidad didáctica</i> . . . . .	273
8.1.3.	<i>La planificación de las clases</i> . . . . .	274
8.2.	LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE . . . . .	276
8.2.1.	<i>El concepto de evaluación</i> . . . . .	276
8.2.2.	<i>La evaluación en los distintos enfoques metodológicos</i> . . . . .	278
8.2.3.	<i>Tipos de evaluación</i> . . . . .	279
8.2.4.	<i>Las pruebas evaluadoras</i> . . . . .	281

8.3. EL PROFESOR EN EL AULA: INTEGRACIÓN Y MOTIVACIÓN . . . . .	283
8.4. LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE Y EL AUTOAPRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS . . . . .	286
8.5. LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE ESTRATÉGICO: APRENDER A APRENDER . . . . .	290
8.5.1. <i>Clasificación de estrategias</i> . . . . .	291
8.5.2. <i>La introducción de las estrategias de aprendizaje en el aula</i> . . . . .	294

#### IV. NUEVAS PERSPECTIVAS

9. LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA CON FINES ESPECÍFICOS . . . . .	301
9.1. LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS CON FINES ESPECÍFICOS . . . . .	301
9.1.1. <i>Introducción</i> . . . . .	301
9.1.2. <i>Inicios y desarrollo de la enseñanza de lenguas con fines específicos</i> . . . . .	303
9.1.3. <i>Características generales y metodología de la enseñanza de lenguas con fines específicos</i> . . . . .	306
9.2. LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA CON OBJETIVOS PROFESIONALES . . . . .	308
9.2.1. <i>El lenguaje de la empresa y los negocios</i> . . . . .	308
9.2.2. <i>El lenguaje jurídico-administrativo</i> . . . . .	310
9.2.3. <i>El lenguaje de las actividades turísticas</i> . . . . .	312
9.3. LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA CON OBJETIVOS ACADÉMICOS . . . . .	313
9.4. LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA PARA INMIGRANTES Y DESPLAZADOS . . . . .	315
10. PRESENTE Y FUTURO DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS . . . . .	323
10.1. LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE SEGUNDAS LENGUAS . . . . .	323
10.1.1. <i>Objetivos, contenidos y características de la formación</i> . . . . .	325
10.2. LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN . . . . .	328
10.3. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS AL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS . . . . .	335
10.3.1. <i>Orígenes y desarrollo de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO)</i> . . . . .	336

---

10.3.2. <i>Materiales multimedia y programas tutoriales en los Centros de Libre Acceso</i> . . . . .	338
10.3.3. <i>Internet y aprendizaje de lenguas</i> . . . . .	340
BIBLIOGRAFÍA . . . . .	347
RECURSOS EN INTERNET SOBRE APRENDIZAJE DE LENGUAS	371

## PRÓLOGO

No es fácil escribir un libro que satisfaga las expectativas de todos sus posibles lectores. Lo que sí se puede, y de hecho es lo que he intentado, es pensar en aquellos a quienes va dirigido, en este caso profesionales de la docencia de idiomas, alumnos universitarios interesados en formarse en la enseñanza de segundas lenguas o formadores de profesores, para ofrecerles la información que podemos considerar básica para manejarse en este ámbito de trabajo.

Cuando en 1988, recién licenciada y sin ninguna experiencia, me enfrenté a un aula de español para extranjeros y tuve que pasar de un plumazo de la condición de alumna a la de profesora sin más referencia que la intuición, el sentido común y algunos materiales que prefiero olvidar, vi claro lo mucho que me faltaba por aprender. Con posterioridad, he ido leyendo y estudiando, y he visto reflejadas en los libros las respuestas a muchas de mis dudas como profesora de español; así me he ido dando cuenta del tiempo y esfuerzo que habría ahorrado de haber dispuesto de tal formación antes de lanzarme de lleno al aula. Esta sensación probablemente sea compartida por muchos colegas, aunque, por suerte, la situación ha cambiado sustancialmente en los últimos años, con la extensa y variada oferta de formación de que se dispone en la actualidad. Ya como profesora en la facultad, tuve la oportunidad de proponer una asignatura optativa para los alumnos de filología y pensé entonces que quizá podía tratarse de una materia que recogiera toda aquella información necesaria para enfrentarse satisfactoriamente a la clase de segundas lenguas y que yo tanto había echado en falta. Trataba, en definitiva, de que los que serían futuros profesores dispusieran de las herramientas para actuar con seguridad, para poder tomar decisiones, para prever situaciones conflictivas o para saber a qué autores o textos acudir en la consulta de las dudas que inevitablemente les surgirían. Tras muchos borradores, fui perfilando el contenido de la asignatura *Lingüística aplicada al aprendizaje de segundas lenguas*, que vengo impartiendo en

la Universidad de Alicante desde 1997 y a la que se debe sin duda el que ahora aparezca este libro.

A estas alturas, creo que no hará falta justificar en exceso la necesidad de incluir este tipo de materias en los Planes de Estudios de Filología, en primer lugar, porque resulta necesario ofertar asignaturas sobre lingüística aplicada en las licenciaturas filológicas, si pretendemos que la formación académica no quede obsoleta, ajena a la realidad social que nos envuelve. Y en segundo lugar, por el hecho indiscutible de que el futuro profesional de la mayoría de los filólogos se orienta hacia la docencia (de la lengua materna o de una segunda lengua), por lo que debe darse durante la carrera la opción de prepararse en este sentido desde un punto de vista teórico y práctico, algo que abiertamente puede ofrecer la lingüística aplicada.

A lo largo de los diez capítulos que componen *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas* pretendo ofrecer los contenidos necesarios para la comprensión del proceso de adquisición de una lengua no nativa, tanto desde la perspectiva del docente como desde la del aprendiz. La obra está organizada en torno a cuatro bloques temáticos. El primero de ellos tiene un claro carácter introductorio: a la lingüística aplicada como disciplina (capítulo 1), por un lado, y, por otro, al ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas en relación con la lingüística teórica (capítulo 2). El segundo bloque recoge los principios teóricos psicolingüísticos, lingüísticos, sociolingüísticos y metodológicos imprescindibles para entender cabalmente el proceso del que hablamos: la adquisición de segundas lenguas, la metodología en la enseñanza de idiomas o el concepto de competencia comunicativa (capítulos 3 a 5). El tercer bloque (capítulos 6 a 8) entra de lleno en consideraciones didácticas acerca de la enseñanza de segundas lenguas: desarrollo de contenidos y destrezas lingüísticas, recursos básicos (materiales, tipos de textos) y fundamentos pedagógicos (programación, evaluación, autonomía del aprendizaje). Finalmente, el cuarto y último bloque (capítulos 9 y 10) afronta la situación de presente y de futuro de esta modalidad de enseñanza lingüística, a través de la especialización de los estudios (enseñanza con fines específicos y para inmigrantes), la formación de profesores o las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje de idiomas.

Como puede observarse, el criterio temático ha sido el eje vertebrador del libro. A la hora de articularlo he tenido presentes en todo momento las necesidades de formación de un futuro profesor de segundas lenguas y lo que la lingüística aplicada podía aportarle. De ese modo, he seguido

una gradación que parte de lo general para ir concretándose en lo particular (de la introducción teórica, por un lado, a la realidad del aula, por otro); y que avanza a su vez desde las nociones más asentadas (las corrientes metodológicas o el desarrollo de las habilidades lingüísticas) hacia lo que constituye hoy por hoy una perspectiva de futuro (por dónde se ha de encaminar la formación del docente de segundas lenguas o la influencia de internet en la enseñanza de idiomas).

A pesar de todo, no he pretendido ofrecer una mera reflexión teórica acerca de lo que significa aprender una lengua no nativa; por el contrario, he procurado llegar en los capítulos correspondientes hasta las últimas implicaciones prácticas de la docencia, atendiendo así a aspectos concretos como la planificación de las clases, la evaluación no sólo de la competencia del aprendiz sino de todos los elementos implicados en el proceso, o el análisis y la creación de materiales didácticos, por poner sólo algunos ejemplos.

Este libro, como apunta su subtítulo, supone una reflexión sobre la enseñanza de idiomas que se incluye en el marco más amplio de la lingüística aplicada. Estimo que éste es el referente teórico en el que debe encuadrarse, precisamente porque en la delimitación del espacio propio de esta rama de la aplicación lingüística nos encontramos en la confluencia de los estudios de teoría lingüística, psicolingüística, sociolingüística y pedagogía. En muchas ocasiones se ha discutido si la teorización sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras debía enmarcarse en el área de la didáctica o en el de la lingüística aplicada. Mi opción es clara: no es casual que el marco de referencia epistemológico del aprendizaje de las segundas lenguas sea el de la lingüística aplicada, si tenemos presente lo que ha sido la historia reciente de la enseñanza de las lenguas modernas en Europa y América. Ahora bien, desde el convencimiento de que ésta es la postura adecuada y más coherente, no puedo dejar de reflejar cómo en los últimos años ha habido voces que han postulado que el encuadre teórico-práctico apropiado sería el de la didáctica, lo cual ha generado una cierta polémica en ámbitos académicos, que recojo y debato en el segundo capítulo del libro. En mi opinión, la lingüística aplicada posee un espacio de actuación menos restringido, precisamente por su amplitud y desarrollo teóricos, que preserva la lengua como foco de interés, y que atiende también a los procesos de adquisición, tanto el aprendizaje natural como el generado por la instrucción formal.

Cuando me propuse dar forma a un libro como el presente, cifré mi propósito en reflexionar sobre todo aquello que, en lo referente a objetivos, métodos y resultados, aportara la lingüística aplicada a la enseñanza de

segundas lenguas. He querido también recoger las líneas de trabajo de los actuales estudios sobre adquisición de segundas lenguas, así como los aspectos prácticos que plantea el proceso (análisis de errores, estrategias de aprendizaje, integración de destrezas lingüísticas, discurso en el aula). Pero sobre todo he tenido presente que el lector pueda obtener una información que le sirva de punto de partida y que le incentive a seguir leyendo sobre el tema. Por ello he creído oportuno incluir al final de cada capítulo un breve apartado de bibliografía recomendada, con algunas referencias básicas a partir de las cuales ampliar las cuestiones tratadas, que espero que sea de utilidad.

El planteamiento de la obra se ha basado en el aprendizaje de segundas lenguas desde una perspectiva generalista, aunque partiendo siempre de mi experiencia en el aula de español como lengua extranjera, y teniendo en cuenta que los fundamentos que se exponen pueden hacerse extensivos a la enseñanza de cualquier lengua. Quisiera precisar que la mayor parte de los estudios publicados sobre estas cuestiones se han concebido a propósito del inglés como lengua extranjera, lo cual no impide, no obstante, que se extrapolen sus logros y conclusiones a la enseñanza de cualquier otra lengua, pues lo cierto es que las bases teóricas y metodológicas son comunes a todas ellas. De todos modos, está aumentando con relativa celeridad la bibliografía correspondiente a otras lenguas (el francés poseía ya una gran tradición de estudio, mientras que el italiano, el alemán y el español le siguen muy de cerca). Por su parte, del auge del ámbito del español como lengua extranjera 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, circunstancias a las que no es ajena la labor que vienen desempeñando el Instituto Cervantes y diversas asociaciones, editoriales, universidades e instituciones.

En la redacción de gran parte de los capítulos he procurado adoptar la doble perspectiva del docente y del alumno e incorporar así la más que probable experiencia del lector como aprendiz de idiomas. Porque, aunque parezca una obviedad, la visión más tradicional de la disciplina —vigente hasta no hace tanto tiempo— había seguido prácticamente en exclusiva el punto de vista de la enseñanza, de cómo el profesor podía orientar de modo más satisfactorio la organización de la clase. Sin desdeñar tal enfoque, he incluido muchas referencias de índole más psicolingüística, acerca del proceso de adquisición que experimenta el aprendiz, así como de las estrategias de aprendizaje y de comunicación que utiliza, que están en la línea de las últimas investigaciones en este ámbito y que permitirán

al lector, confío, realizar un ejercicio de introspección del que saldrá beneficiada la comprensión del texto.

Por lo que respecta a la bibliografía presentada, debo comenzar aceptando que toda opción bibliográfica es cuestionable, máxime teniendo en cuenta el gran número de publicaciones en el ámbito de la lingüística aplicada, en general, y en el de la enseñanza de idiomas, en particular. En este último caso, y refiriéndome exclusivamente a las obras teóricas (es decir, sin atender a las publicaciones destinadas directamente al uso del aprendiz de idiomas, como manuales, libros de actividades, etc.), el volumen de la bibliografía especializada es enorme. Ahora bien, partiendo de estas limitaciones, por lo demás comunes a prácticamente cualquier ámbito de estudio actual, he constatado una mayor cantidad de publicaciones bien acerca de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (por encima de las de otras lenguas), bien acerca de la enseñanza de segundas lenguas, en general, pero escritas en inglés. Ello explica su presencia en la bibliografía, aunque he dado amplia cabida a su vez a las referencias en español o sobre el español como lengua extranjera, que me resultaban más accesibles por proximidad y formación, pero que también se encuentran en un momento de clara expansión y, por ello, incluyen títulos realmente interesantes acerca de las últimas tendencias de la enseñanza de idiomas. El siguiente comentario sirve de ejemplo: cuando este libro está en proceso de edición, recibo con agrado la noticia de la publicación de un volumen conjunto dirigido por Sánchez Lobato y Santos Gargallo (*Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*) que a buen seguro será de referencia obligada en un futuro.

Recojo también en el apartado final de «Recursos en internet», algunas de las abundantísimas publicaciones electrónicas y páginas en la red relevantes para la materia que nos ocupa, consciente de que tales direcciones no serán más que el umbral de otras muchas que pueden constituir una inestimable fuente de información para el profesor de idiomas.

Finalmente, sólo me cabe decir que este libro es resultado de mi experiencia como profesora de español para extranjeros en los Cursos de Español de la Universidad de Alicante y, posteriormente, como formadora de profesores, pero sobre todo, sin duda, es fruto del estímulo que supusieron los cientos de alumnos que me han ayudado a indagar cómo aprender a enseñar un idioma. A ellos dedico este libro y a quienes, desde la facultad, confiaron en mí para emprender esta tarea. Por último, quiero dedicárselo también a mis compañeros de los inicios de los cursos de español, en una etapa difícil pero entrañable de nuestras vidas.



# I INTRODUCCIÓN



# 1. INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA APLICADA

## 1.1. NACIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LA DISCIPLINA

La lingüística aplicada puede concebirse como una «dimensión» particular de la lingüística, entendida ésta como el estudio de las ciencias del lenguaje y de las lenguas naturales. Frente a ella, el principal símbolo de identidad de la lingüística aplicada viene dado por dos rasgos que la definen: su interdisciplinariedad y, especialmente, su finalidad práctica. En efecto, su objetivo último lo constituye la resolución de problemas relacionados con el lenguaje o derivados del uso lingüístico que se plantean en la vida cotidiana. Conviene aclarar, sin embargo, que dicha vertiente práctica no obsta para que la lingüística aplicada parta a su vez de unos presupuestos teóricos (procedentes tanto de la lingüística como de las demás disciplinas implicadas) y elabore una teorización propia de las materias de las que se ocupa, como tendremos oportunidad de comprobar más adelante.

Ahora bien, si la lingüística teórica persigue modelos que expliquen el conocimiento y la actividad lingüísticas y la lingüística descriptiva da cuenta de los hechos de las lenguas, a partir de los datos que ofrecen los propios hablantes, la lingüística aplicada ha de realizar propuestas para solucionar cuestiones concretas relativas a la comunicación o la información, partiendo siempre de la realidad lingüística y no de su idealización. Es por ello por lo que esta disciplina considera el lenguaje desde la perspectiva de su contexto social, político y económico (y no como un mero sistema de signos, descontextualizado o alejado del uso); y por lo que asume, consecuentemente, la necesidad de intervenir en las lenguas —sea en su código, sea en su estatus— como modo de superar los posibles desequilibrios existentes.

A pesar de que algunas de las cuestiones sobre las que se ocupa la lingüística aplicada son tan antiguas como la preocupación humana por la realidad lingüística y poseen una larga tradición en la historia de la huma-

nidad (nos referimos a la traducción, la enseñanza de lenguas o la lexicografía, por citar sólo algunos ejemplos), es aproximadamente a partir de los años 50 cuando comienza a hablarse propiamente de lingüística aplicada. Hasta ese momento, ciertamente, no se planteaba la posibilidad o necesidad de un cuerpo cohesionado de conocimientos teórico-prácticos que constituyeran una orientación propia dentro de la lingüística.

Circunstancias externas, de tipo sociopolítico, e internas, de evolución de la propia lingüística, explican el paulatino desarrollo y posterior reconocimiento de la lingüística aplicada a partir de aquel momento. Entre las primeras, recordemos que tras la II Guerra Mundial, las transformaciones en el panorama político con la independencia de diversos países en África, Asia o América llevan aparejada una evidente necesidad de planificación lingüística: establecimiento de lenguas oficiales, delimitación del papel de las lenguas en la educación, normativización de aquellas que tuvieran escasa tradición escrita, alfabetización de los miembros de la comunidad, con el consiguiente requerimiento de material pedagógico lingüístico, etc. Por otro lado, durante la propia guerra, y en posteriores conflictos bélicos, los movimientos de tropas en contacto con las de otros países ponen de manifiesto necesidades comunicativas. Ello evidencia la importancia de la traducción y la enseñanza de segundas lenguas; paralelamente, se desarrollan los primeros intentos de traducción automática, con la formulación lógica de las lenguas que permitiera su comprensión por parte de los ordenadores, vinculable a los inicios de la que sería la lingüística computacional. De este modo, tales circunstancias, unidas al hecho de que por entonces existía una gran distancia (por no decir un abismo) entre los estudios teóricos lingüísticos y los problemas reales cuya solución la sociedad demandaba, explican el asentamiento de la lingüística aplicada en tal momento dentro de la historia de la lingüística.

Centrándonos en el aspecto que probablemente influyó en mayor medida, podemos afirmar que entre finales de la década de los cuarenta y principios de la siguiente, se fue consolidando en algunas universidades de Estados Unidos un especial interés por el aprendizaje y la enseñanza de idiomas (con claros precedentes en otras tradiciones lingüísticas), que derivó en la investigación acerca del método más adecuado y efectivo para el aprendizaje de segundas lenguas. El hecho de que sea precisamente en este país está relacionado sin duda con que también allí se desarrollaran anteriores proyectos relativos a la enseñanza de lenguas (me refiero, en concreto, al que dio como resultado el denominado método audio-oral, en el que se involucraron reconocidos lingüistas de la universidad norteamericana). Pues bien, esta coyuntura en particular, además de las circunstancias

ya citadas, suele considerarse el germen de la constitución de la lingüística aplicada como disciplina, tal y como la concebimos en la actualidad, y es sobre todo la causa de que no sólo su aparición, sino casi su inicial definición, se vinculara sistemáticamente a este aspecto particular, el de la enseñanza de lenguas modernas (y en concreto, a la enseñanza del inglés como lengua extranjera), por encima de cualquier otro. Ciertamente, se trata de uno de sus ámbitos temáticos más idiosincrásicos, pero no debemos olvidar que si algo ha caracterizado a la lingüística aplicada desde entonces ha sido la progresiva ampliación de diferentes vertientes de aplicación.

Una prueba de cómo este hecho ha condicionado el modo de enfocar la disciplina la tenemos, por ejemplo, en las distintas definiciones que de ella podemos encontrar en algunos de los principales diccionarios lingüísticos especializados. En el de Dubois (1973: 52-53), a comienzos de los setenta, se da especial relevancia a esta cuestión, hasta el punto de que es la única aplicación que se cita:

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. Parte utilitaria y práctica de la lingüística, es necesaria, pero, evidentemente, no puede constituir el fin único de los estudios en materia de lenguaje. Las aplicaciones de la lingüística a las investigaciones pedagógicas constituyen un dominio esencial de la lingüística aplicada. Sea la que fuere la disciplina enseñada, cualquier pedagogía requiere la elaboración de un habla adecuada, lo que concierne a la lingüística. En determinadas materias, la lengua es a la vez el medio (discurso pedagógico) y el objeto, como en todo lo que entre nosotros afecta a la enseñanza del español y de las «lenguas vivas» [...] La lingüística aplicada es, por excelencia, un campo de investigaciones interdisciplinarias.

Una década más tarde, Lewandowsky, en su conocido *Diccionario de Lingüística* (1986: 212) continúa mostrando la enseñanza de lenguas como el tema por excelencia de la lingüística aplicada, pues de hecho no cita ningún otro:

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. Si se parte de que existe una lingüística pura, sólo orientada a la teoría, cada aplicación de sus resultados sería lingüística aplicada, desde el punto de vista teórico o práctico. Los límites entre lingüística teórica y lingüística aplicada se borrarían rápidamente. [...] 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. [...] La didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, en colaboración con la pedagogía, sociología y psicología, tienen que seleccionar con un criterio absolutamente selectivo en cuanto a su pertinencia didáctica los resultados de la investigación lingüística y los casos específicos de las diferentes teorías gramaticales.

Por último, y sin ánimo de ser exhaustiva, incluso a finales de los noventa, las dos acepciones que se incluyen en el único diccionario que existe específicamente de lingüística aplicada (Richards *et al.*, 1997: 251) dan idea de la consideración actual al respecto:

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.

Por lo tanto, incluso en la actualidad, sigue considerándose como especialmente representativo de la lingüística aplicada, cuando no identificándose directamente con ella, el espacio dedicado a la enseñanza de lenguas, en general, y, más concretamente, de segundas lenguas. A pesar de ello, no es ésta la visión que en el presente estudio pretendemos ofrecer de la cuestión. Por el contrario, nos interesa destacar la heterogeneidad de las posibles aplicaciones lingüísticas, para sólo después centrar nuestra atención en la que en particular nos atañe. No de otro modo se explica la inclusión de este primer capítulo del libro.

Volviendo a la cuestión de los orígenes, podemos afirmar que aun cuando no existe una fecha concreta a partir de la cual se pueda hablar del «nacimiento» de una disciplina, pues es obvio que un fenómeno como éste requiere la concurrencia de diversos factores a lo largo de los años, lo cierto es que, como hemos dicho, en la década de los cuarenta confluyen diferentes tradiciones que representan esta dimensión aplicada de los estudios lingüísticos. Es en 1948 cuando el término «lingüística aplicada» propiamente dicho aparece por primera vez como subtítulo de una revista. Se trata de *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, que constituye en la actualidad una de las publicaciones decanas en la materia y continúa estando a la vanguardia de la

investigación<sup>1</sup>. Por otra parte, la fecha que «oficializa» esta tendencia suele considerarse 1964, en la medida en que fue cuando se celebró, en Nancy (Francia), el Primer Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada y a raíz del cual se fundó AILA, la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada<sup>2</sup>, que aglutina desde entonces los encuentros para la puesta en común de las investigaciones académicas de la disciplina. Los nombres de algunos de los que han sido presidentes de la asociación (Bernard Pottier, S. Pit Corder, Christopher Candlin) pueden dar idea del prestigio de la misma.

Ya desde este primer coloquio, se puso de evidencia la pluralidad de ámbitos de aplicación lingüística. A pesar de ello, se dio prioridad a la automatización de las lenguas con vistas a la traducción y a la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas. Un hecho remarcable en los sucesivos Congresos de Lingüística Aplicada que se han ido celebrando es el aumento de los aspectos a tratar y de los temas de interés. Ya en el segundo congreso (Cambridge, 1969) destacaron dos nuevas disciplinas: la lingüística contrastiva y la psicología del aprendizaje de una segunda lengua, así como el aumento de las investigaciones orientadas hacia la sociolingüística. Y en el tercer congreso el número de áreas temáticas aumentó hasta veinticuatro; el incremento de áreas, grupos de trabajo y seminarios no hizo sino consolidarse en los sucesivos encuentros. De este modo, ya en los años setenta podemos hablar de un reconocimiento de la disciplina, que aunaba la progresiva ampliación temática a la que aludimos, con la profundización en los aspectos más reconocidos de su ámbito de trabajo<sup>3</sup>.

1. La revista fue fundada por C. Fries y otros lingüistas anglosajones vinculados al Instituto de Inglés de la Universidad de Michigan.
2. Esta asociación (cuya página oficial es [www.aila.ac](http://www.aila.ac)), además de celebrar sus encuentros internacionales trianuales, está organizada por países (en la actualidad hay 43 inscritos), que celebran sus respectivos congresos anualmente. La asociación española de lingüística aplicada AESLA ([www.aesla.uji.es](http://www.aesla.uji.es)) se constituyó en 1982, hace apenas veinte años, lo que da idea de lo reciente de su implantación en nuestro país. Desde entonces, las ciudades cuyas universidades han acogido los diferentes congresos han sido Murcia (1983), Granada (1984), Valencia (1985), Córdoba (1986), Pamplona (1987), Santander (1988), Sevilla (1989), Vigo (1990), San Sebastián (1991), Granada (1992), Valladolid (1993), Barcelona (1994), Castellón (1995), Tarragona (1996), Zaragoza (1997), Logroño (1998), Alcalá de Henares (1999), Barcelona (2000), León (2001), Jaén (2002) y Lugo (2003).
3. Desde el ya citado primer congreso de AILA celebrado en Nancy en 1964, las ciudades que albergaron las siguientes convocatorias fueron Cambridge (1969), Copenhague (1972), Stuttgart (1975), Montreal (1978), Lund (Suecia) (1981), Bruselas (1984), Sidney (1987), Tesalónica (1990), Amsterdam (1993), Jyväskylä (Finlandia) (1996) y Singapur (2002). Más información sobre la evolución de AILA y los contenidos de los primeros congresos puede encontrarse en Payrató (1997: 26-35), así como en el boletín informativo de AESLA.

A tal consolidación contribuyeron, sin duda, de modo paralelo, diversas iniciativas institucionales (además de la creación de asociaciones o la celebración de congresos, ya comentadas), como la aparición de nuevas publicaciones de carácter periódico vinculadas a estos temas (en concreto, la famosa *IRAL: International Review of Applied Linguistics*) y la fundación, por parte de Ch. Ferguson, del *Centro de Lingüística Aplicada* de Washington D.C., que promocionará interesantes proyectos de investigación en el área.

Aunque de los diversos ámbitos de la lingüística aplicada tendremos oportunidad de hablar con mayor detenimiento en el siguiente apartado, por el momento interesa destacar que hay determinadas nociones que subyacen a todos ellos. Nos referimos al concepto de comunicación, inherente a toda comunidad humana (que incluye a su vez el de información y el interés por cómo la transmitimos), o al de plurilingüismo, derivado de la diversidad lingüística mundial (junto con el modo de materializarse en la sociedad). En realidad, los problemas de la práctica lingüística son al fin y al cabo una cuestión comunicativa, porque surgen en el intento de interactuar lingüísticamente y su resolución procederá, en parte, del contexto de los estudios sobre los fenómenos comunicativos y las teorías de la información. Pero a su vez, la realidad multilingüe de la sociedad actual ha acrecentado la importancia del plurilingüismo y el respeto a la diversidad, nociones ambas que se implican la una a la otra y que están también relacionadas con el papel de la lingüística aplicada. Si históricamente la diversidad lingüística se ha puesto de manifiesto por la convivencia de diversas lenguas en un mismo territorio, en la actualidad dicha situación se ha incrementado considerablemente con el aumento de las posibilidades de trasladarse y el fenómeno de la inmigración, todo lo cual ha generado situaciones en las que resulta más necesaria si cabe la intervención de la planificación lingüística, la traducción, la enseñanza de lenguas, la producción lexicográfica o los avances tecnolingüísticos.

Al inicio de este apartado recordábamos cómo, a pesar de su carácter eminentemente práctico, la lingüística aplicada poseía una muchas veces ignorada dimensión teórica. En realidad, la concepción más extendida (incluso entre muchos lingüistas) reconoce algo así como una investigación «pura», «auténtica», «teórica», en el marco de la lingüística, que implica admitir, de modo paralelo, un trabajo «impuro», «mixto», «aplicado», que vendría a representar la lingüística aplicada. El que mencionemos este estado de opinión (que es el que genera, por ejemplo, desconsideración hacia materias aplicadas en, pongamos por caso, la organización de los planes de estudio de las facultades de filología o a la hora de atender a

nuevas titulaciones) no implica que no se acepten las diferencias existentes. Es evidente que podemos establecer una clara distinción entre la lingüística teórica y la aplicada. Milagros Fernández (1996), que ha estudiado en profundidad esta cuestión, señala como principal criterio para su delimitación la finalidad, orientación u objetivos del estudio en cada caso (más que el propio objeto de estudio), de tal modo que la manera de enfrentarse a un determinado tema diferirá si lo que se persigue es el conocimiento, la teoría (lingüística teórica) o la resolución de problemas materiales relativos a las lenguas (lingüística aplicada). Esta compartimentación, por otro lado, es útil a otras muchas disciplinas y así se habla de «matemáticas aplicadas», «física aplicada», «economía aplicada» o, en el ámbito que nos ocupa, de «sociolingüística aplicada» o «pragmática aplicada». Ahora bien, hecha esta apreciación, ello no significa que debamos considerar la lingüística aplicada como una mera proyección de la teórica, sin reconocerle un ámbito propio y peculiar, con sus áreas específicas. Ésta sería más bien la simplificación de la que muchas veces se parte, al entenderla también como mera aplicación de determinadas teorías lingüísticas a un dominio práctico. Tal modo de enfocar el tema lleva a un reduccionismo poco útil, además de a una banalización de los objetivos de la disciplina.

Un ejemplo que puede ilustrar cuanto venimos diciendo nos lo ofrece la propia enseñanza de segundas lenguas, núcleo aglutinador de la lingüística aplicada. En el aprendizaje de una lengua distinta a la materna se evidencia cómo es absolutamente insuficiente para su consecución el mero trasvase de la información procedente de la lingüística teórica; porque la aplicación de los conocimientos actuales en materia, por ejemplo, de gramática teórica, no garantizan, en absoluto, que la tarea de enseñar y aprender una lengua llegue a buen puerto. Y ello precisamente debido a que en tal empresa intervienen otros muchos factores igualmente imprescindibles: factores psicológicos, porque nos enfrentamos con aprendices con muchas variables de índole individual; factores pedagógicos, en la medida en que la programación y la metodología serán fundamentales; factores antropológicos, por cuanto todo aprendizaje de una lengua presupone la asunción de la cultura que lleva aparejada; y factores, por último, que tienen que ver con el conocimiento de distintas habilidades y técnicas específicas tanto por parte del docente como del discente.

Éste es sólo un ejemplo que podríamos trasladar a otros ámbitos. Es decir, que la lingüística teórica no aporta las teorías que permiten solucionar los problemas que son objeto de la lingüística aplicada, sino que ésta utiliza en su beneficio tal información, junto con toda aquella que también sea relevante en cada caso. Consecuentemente, como decíamos, la lin-

güística aplicada desarrollará una dimensión teórica que no sólo será epistemológica (determinación de su propia metodología, objetivos y temas<sup>4</sup>), sino también, especialmente, enfocada al análisis y descripción de su propio objeto de estudio. En realidad, lo que distinguiría ciertamente a la lingüística aplicada no sería ya la falta de teorización, cuanto la finalidad de la misma, que no persigue la mera adquisición de conocimientos, sino que relaciona éstos con sus posibles aplicaciones para resolver aspectos conflictivos relativos a la interacción social y lingüística. Finalizamos esta reflexión con una cita del profesor Lluís Payrató (1997: 21) que puede servir de conclusión al tema que abordamos y en la que se incide en la necesaria interrelación lingüística teórica/lingüística aplicada:

La pobre concepción de una lingüística puramente «teórica», que sirve de fuente a una «aplicada» (puramente «práctica»), que se limitaría, por tanto, a ser el receptáculo de unos «traspases», tendría que ser sustituida por la concepción que distingue un tipo de teorización —y en general, por utilizar un término más adecuado, de investigación lingüística— de carácter no (necesariamente) aplicado, de una teorización e investigación de naturaleza fundamental o parcialmente aplicada. Entendida en estos términos, la lingüística aplicada no es ningún antónimo de «la lingüística» (general o teórica, sin atributos) ni se sitúa tampoco en una posición jerárquicamente inferior a la lingüística teórica: ambas se convierten en complementarias o interdependientes.

Buena prueba de ello la constituye el hecho de que las repercusiones de los avances y logros en lingüística se producen tanto desde la teoría a la aplicación como desde la aplicación a la teoría. Un ejemplo del primer caso nos lo ofrece el hecho de que las aportaciones de la lingüística textual hallen cabida oportuna en la manera de entender el tipo de lengua que se debe enseñar en el método comunicativo; y como muestra del segundo caso, podemos citar el ejemplo de la neurolingüística, que ha sido reconocida como tal disciplina en la lingüística teórica, tras haberse planteado muchos interrogantes que reclamaban una aplicación alrededor de la realidad de las patologías lingüísticas.

## 1.2. PRINCIPALES ÁREAS TEMÁTICAS Y ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

A la hora de enumerar y clasificar los principales ámbitos temáticos que constituyen la lingüística aplicada podríamos hacer una primera

4. En la línea de los trabajos de Tatiana Slama-Cazacu (1984), que ha intentado aglutinar una serie de principios y presupuestos generales en torno a tales cuestiones.

distinción entre aquellos que poseen una amplia tradición en la historia de las ideas lingüísticas y aquellos otros cuya aparición es mucho más reciente, en la línea de lo que Sánchez Lobato y Marcos Marín (1988: 159) denominaban «camino viejos y nuevos de la lingüística aplicada».

Efectivamente, por un lado nos encontramos con vertientes de aplicación que cuentan con una larguísima tradición a sus espaldas (en ocasiones hasta milenaria). Entre ellas cabría citar, en primer lugar, el *aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas*, así como la *adquisición y la enseñanza de la lengua materna*, en las que resulta evidente la intervención de la psicolingüística y la pedagogía. También la *traducción e interpretación*, a las cuales tanta información aporta la lingüística contrastiva y, recientemente, la informática. Y, por último, la *lexicografía* (en sus diversas facetas), para la cual son imprescindibles los estudios sobre semántica y lexicología. Todas estas modalidades de la aplicación lingüística surgieron sin duda en su momento como resultado de las exigencias prácticas, de los problemas lingüísticos cotidianos que se planteaban en las comunidades humanas: históricamente ha habido necesidad de conocer las lenguas de otros países, para negociar, difundir la religión o simplemente intercambiar información. Y hay por tanto precedentes muy antiguos de enseñanza de lenguas, de confección de glosarios y diccionarios, y de intentos de traducción escrita y oral. Interesa destacar acerca de este bloque de disciplinas que las actuaciones prácticas que ha generado a lo largo de los siglos (situadas a menudo en el estatus tradicional de «arte») han precedido en muchos siglos a las reflexiones metacientíficas que hoy nos ocupan. En la actualidad, ciertamente, se está realizando una labor de redefinición epistemológica: pensemos, por ejemplo, en el papel que se otorga en nuestros días a la metalexigrafía (o lexicografía teórica), la traductología, la glotodidáctica o las teorías de adquisición de lenguas. Es como si, una vez constatada la legitimidad científica de la lingüística aplicada, se volvieran los ojos a la delimitación teórica de dicha aplicación. Especialmente ahora que nuevos retos, derivados en gran parte de la concurrencia de las nuevas tecnologías (traducción automática, nuevos soportes para el almacenamiento de la información, métodos multimedia para la enseñanza de lenguas, etc.) parecen desfigurar la visión que teníamos de estas disciplinas.

Por otro lado, el segundo bloque disciplinar al que nos referíamos abre nuevos caminos hasta ahora prácticamente intransitados. Y no tanto porque los problemas que intenta solucionar sean nuevos (aunque pueda también suceder), cuanto porque atañen a campos en los que sólo en fechas relativamente recientes la lingüística ha sido consciente de sus posibili-

dades de intervención o ha tenido sencillamente la oportunidad de hacerlo. Me estoy refiriendo, por ejemplo, íntimamente relacionada con la lexicografía, a la *terminología*, fundamental en la delimitación léxica de campos profesionales, pero también en los procesos de normalización lingüística. La *terapia del lenguaje* o lingüística clínica, por su parte, con el apoyo de la neurolingüística y de determinados campos de la medicina, constituye un espacio de aplicación para el tratamiento de las patologías del lenguaje de indudable crecimiento y que excede los límites tradicionales de la logopedia. Igualmente sucede con la *planificación y política lingüísticas* que, aunque han estado vigentes a lo largo de la historia, han adquirido una nueva dimensión debido en parte al plurilingüismo de la mayoría de las sociedades contemporáneas y gracias también a la consolidación de la sociolingüística. Pero sin duda el ámbito de más reciente aparición, y quizá también de más rápida expansión, es la *lingüística informática*, fruto de la trascendental revolución tecnológica que vivimos y cuyos avances influyen a su vez, si bien de modo indirecto, en el resto de aplicaciones.

A continuación, presentamos, brevemente esbozadas, las claves de las principales orientaciones actuales de la lingüística aplicada.

### 1.2.1. *La adquisición y enseñanza de las lenguas maternas*

Esta área temática de la lingüística aplicada la constituyen dos vertientes, de índole diversa, pero íntimamente relacionadas. Nos referimos, por un lado, a las cuestiones de adquisición (cómo surge la habilidad lingüística de los hablantes, es decir, cómo aprendemos a hablar, teniendo en cuenta el carácter social del lenguaje) y, por otro, a las de enseñanza (qué especificidad ha de tener la enseñanza de la lengua materna respecto a la de cualquier lengua no nativa).

La adquisición de la lengua materna constituye uno de los temas fundamentales de la *Psicolingüística*<sup>5</sup>. A su vez, desde ciertas corrientes se considera una cuestión que la propia teoría lingüística debiera tratar, como ha sucedido con la gramática generativa, que ha erigido la adquisición del lenguaje como un punto central de su teoría. Estamos, por tanto, ante un ámbito de estudio interdisciplinario que pretende analizar los procesos

---

5. Esta disciplina, como es sabido, incluye a su vez el estudio de la adquisición de segundas lenguas; los procesos de codificación y decodificación del habla (esto es, cómo producimos y comprendemos los mensajes); investiga también cómo puede llegar a perderse la capacidad lingüística debido a trastornos del lenguaje y de la comunicación (en colaboración con la Neurolingüística); y, por último, cómo se relaciona el lenguaje con funciones psíquicas como el pensamiento o la memoria.

de adquisición del lenguaje (de la primera lengua, en definitiva), mediante un método de estudio ante todo empírico, a través de abundantes datos sobre los estadios de adquisición de diferentes individuos en muy diversas lenguas (Serra *et al.*, 2000).

Varias teorías han intentado arrojar luz sobre el prodigioso proceso de adquisición de la lengua materna (que históricamente, como es lógico, ha despertado la curiosidad de gran número de estudiosos). A continuación recogemos muy brevemente algunas de las más representativas.

La *teoría conductista*, defendida por Skinner durante los años 50, concibe el proceso de adquisición ante todo como fruto de la imitación y el reforzamiento. De este modo, los niños aprenderían copiando y repitiendo las emisiones lingüísticas de los adultos. Se interpreta así la adquisición, a partir de una concepción behaviorista, como un fenómeno de «formación de hábitos», en este caso hábitos lingüísticos, más que de «maduración» del individuo.

La *hipótesis innatista*, que tiene su base en la teoría generativa de Chomsky y se extendió a partir de los años 60, constituyó una alternativa a la propuesta anterior. Ante la evidencia de que los niños eran capaces de emitir realizaciones que nunca habían escuchado —como *cabío* o *rompido*—, Chomsky argumentó que eran resultado de la asunción por su parte de la regularidad gramatical. Se defiende así la existencia de un dispositivo innato, de tipo fisiológico cerebral, para la adquisición del lenguaje (el LAD, en inglés: *Language Acquisition Device* y que podemos traducir como «dispositivo para la adquisición del lenguaje»), que equivale a una especie de procesador especializado para la lengua. Todos nacemos con tal dispositivo para desarrollar el lenguaje, de manera que los principios generales del mismo actúan de modo automático en cuanto nos exponemos al habla; en función de los parámetros de la lengua con que entremos en contacto, elaboramos hipótesis sobre su estructura gramatical y tales hipótesis se van rechazando o confirmando a partir de los datos lingüísticos, en forma de reglas que constituirán la competencia lingüística del hablante. Con esta teoría se pretende explicar y justificar la rapidez con que somos capaces de comenzar a hablar y el modo similar en que ello se produce en distintos niños y lenguas.

Los *enfoques cognitivo y social* conciben más bien la adquisición en el contexto del global desarrollo intelectual del niño, en el que intervienen tanto factores sociales como biológicos o cognitivos que influyen sobre la habilidad lingüística y viceversa.

El enfoque cognitivo viene representado por la figura de Jean Piaget (1926), en el marco de la teoría constructivista del desarrollo cognitivo,

que ha resaltado la especial trascendencia de la maduración cognitiva para el desarrollo del lenguaje. En este caso, la aparición de destrezas lingüísticas se relaciona con el progresivo dominio de las estructuras de percepción y conocimiento y de la inteligencia «sensorio-motora». Se establece así la primacía del elemento cognitivo en el hombre y la dependencia del lenguaje respecto del pensamiento.

Por su parte, el enfoque social defendido por Leo Vygotsky (1934), aun partiendo también de la interrelación lenguaje-pensamiento, vincula la aparición del lenguaje al desarrollo social del niño. De este modo, 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.

Se defiende, en definitiva, desde la perspectiva de estos dos últimos enfoques, que pueden considerarse los más aceptados en la actualidad, una interdependencia de los factores cognitivo y social en la adquisición del lenguaje.

Independientemente del marco teórico del que se parta, los estudios de psicolingüística han analizado cuáles son las *principales etapas evolutivas en la adquisición lingüística*, partiendo siempre de los datos observados (estudios de diarios, tests y experimentos, pueden considerarse los métodos de investigación más destacados). A pesar de que su duración puede variar según los niños y las lenguas aprendidas, existe un cierto acuerdo acerca de cuáles son las fases que atraviesa un niño hasta que aprende a hablar, que resumimos a continuación.

La *fase prelingüística* se desarrolla desde el nacimiento hasta el año o año y medio (incluso durante el embarazo: desde la decimoctava semana de gestación se perciben secuencias de sonidos). Constituye la preparación imprescindible para que llegue a producirse el habla. En ella, los lloros son fundamentales, porque el llanto es ya un hecho diferenciado e individual. En esta fase se distingue a su vez una primera etapa de balbuceos con fenómenos de ecolalia o imitación de sonidos y lalación o sonidos indeterminados (hasta los seis meses más o menos) y otra de vocalizaciones y distintas emisiones sonoras que dependen del entorno lingüístico (las primeras emisiones suelen ser articulaciones realizadas en la zona velar, junto con cierres labiales de la cavidad bucal, con chasquidos linguales y grupos repetitivos). Paralelamente, se produce el desarrollo integral y la progresiva conexión con el entorno (contacto, sonrisa infantil, succión, levantamiento de brazos...). En estos momentos se evidencia que si hay alguna deficiencia orgánica, como puede ser la sordera, se producirán problemas en el desarrollo verbal.

Durante la *segunda fase* (hasta los dos años), el niño usa palabras sueltas que pueden entañar, sin embargo, un mensaje complejo y va creando una especie de léxico particular (que incluye entre las 20 y 60 palabras, pero cuyos esquemas nunca exceden las tres sílabas). Recordemos que, en general, la comprensión se produce con anterioridad a la expresión: el niño es capaz de comprender lo que le dicen mucho antes de poder expresarse.

La *tercera fase* (entre los dos y los cinco años) constituye la del progreso y afianzamiento de las estructuras sintácticas, aunque comienza con lo que se denomina *lenguaje telegráfico*, esto es, estructuras muy simples que se van haciendo gradualmente más complejas. Se trata de yuxtaposiciones de dos signos-frase (agente-acción, «papa coche»; poseedor-objeto, «nena pato»; acción-objeto «come pan», demostrador-objeto demostrado, «to niño» o «esto es un niño», «tate/yo», «yo quiero chocolate», etc). El niño se mueve en principio en el *yo-aquí-ahora*, el presente le sirve para el pasado y el futuro. Hacia los 4 años se inicia el movimiento hacia el pasado y las formas de futuro.

Finalmente, se habla incluso de una fase avanzada (entre los cinco y ocho años), en la que se introducen las funciones pragmáticas, hábitos lingüísticos y algunas aptitudes metalingüísticas.

Como conclusión, podemos decir que aprender a hablar no es sólo aprender las reglas fonológicas, léxicas o sintácticas que conforman la lengua, sino dominar su uso desde todos los puntos de vista. Por ello, la conversación es fundamental (pensemos que desde el año y medio, el niño aprende a dialogar) y en general, todos los mecanismos que nos permiten la interacción lingüística y social. Gran parte de los mismos se adquieren con el tiempo y en contacto con otros hablantes y es precisamente por ello por lo que la escolarización supondrá para el niño un paso adelante en su integración no sólo social, sino también lingüística, además de permitir la consolidación del aprendizaje de la lengua, en todo lo relativo a la lectura y escritura.

En ese sentido, y por lo que respecta ya al ámbito de la enseñanza de la lengua materna, hemos de comenzar reconociendo que, en las reflexiones sobre enseñanza de lenguas en general, tradicionalmente han despertado mayor interés las referidas a las lenguas extranjeras (lo cual queda reflejado, entre otras cosas, en la bibliografía disponible). Lo cierto es que, desde hace ya algunos años, se observa un renovado interés por la enseñanza de la lengua materna: la discusión sobre conceptos como el de competencia comunicativa, por ejemplo, o la aparición del método comunicativo, entre otros, se han visto reflejados en ella.

Consideramos que el estudio de las peculiaridades de la enseñanza de las lenguas maternas y el establecimiento de las pautas que la rigen, en cada uno de los niveles educativos, constituye una información imprescindible para el buen desarrollo de la misma; y por ello, debe presidir, junto con el conocimiento riguroso de la lengua de que se trate, la formación de los futuros docentes.

Como decíamos anteriormente, una de las principales características de la adquisición de la lengua materna frente a la de una segunda lengua es, sin duda, la similitud de los resultados independientemente de las variables personales. Es decir, que todos adquirimos de un modo satisfactorio nuestra (o nuestras, porque pueden ser varias a la vez) lengua materna, evidentemente salvo casos patológicos. No necesitamos una enseñanza explícita para aprender a hablar, sino que lo hacemos de modo natural. Por otro lado, la adquisición del lenguaje (si bien no de un modo completo, pues se trata de un proceso prolongado) se produce antes de la escolarización del niño; de hecho, cuando cualquier niño llega a la escuela, ya conoce su lengua, que escucha y utiliza cotidianamente, y que le permite comunicarse. La principal consecuencia de todos estos hechos consiste en que la enseñanza de la lengua materna se ha de entender como un instrumento de ayuda a ese proceso natural, con unos objetivos muy claros: fundamentalmente, el perfeccionamiento de las cuatro habilidades lingüísticas. Por lo tanto, en ese primer contacto con el aprendizaje explícito de la propia lengua que representa la escuela, el principal objetivo de la enseñanza es el progresivo dominio de las destrezas de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva.

Si tenemos presente la interdisciplinariedad que caracteriza a la lingüística aplicada, observaremos cómo en la enseñanza de la lengua materna en particular se vincula el campo de la teoría lingüística al de las teorías psicológicas y pedagógicas y al área de conocimiento de la didáctica de la lengua (las fundamentales aportaciones de Álvarez Méndez (1987), González Nieto (2001), Lomas (1999) y López Valero y Encabo (2003), inciden en estos aspectos). Las primeras porque las diferentes corrientes de pensamiento de la psicología ilustran comportamientos y actitudes de los aprendices, de modo individual y colectivo, en relación con otros compañeros o con el profesor, imprescindibles para conocer cómo se produce el aprendizaje; y las segundas, porque dependiendo de qué concepción pedagógica subyace al planteamiento de la enseñanza, la programación y desarrollo de la misma adoptará muy distinto cariz.

En la enseñanza de la lengua materna, que a menudo se ha confundido con la enseñanza de la gramática de la misma, de modo claramente

erróneo, se han de tener en cuenta diversos factores: la capacidad explicativa de la teoría lingüística escogida, el desarrollo de las distintas fases de la adquisición lingüística y, en pie de igualdad, las técnicas pedagógicas que sustentan la enseñanza. Junto a los ya comentados objetivos relativos a la lectura y la escritura, la enseñanza de la lengua materna ha de capacitar al individuo con el fin de acrecentar sus habilidades comunicativas para desenvolverse en la sociedad, lo cual presupone intervenir en su capacidad discursiva; para ello, y sin menospreciar los aspectos normativos, se habrá de incorporar la dimensión textual de la lengua, tradicionalmente poco atendida, en la línea de los estudios de análisis del discurso, tal y como pretenden recoger las últimas reformas educativas.

### 1.2.2. *El aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas*

El aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas constituye probablemente el área temática que más influyó en la configuración de la lingüística aplicada a mediados del siglo XX tal y como hoy en día la concebimos. Por ello están estrechamente relacionadas, lo cual ha dado pie a que en un primer momento se identificaran ambas, planteamiento actualmente superado. Dos son los aspectos fundamentales que se estudian en esta parcela de la lingüística aplicada: los fenómenos de adquisición de segundas lenguas (desde una perspectiva psicolingüística) y los procesos de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas (desde una perspectiva tanto lingüística, como psicolingüística, sociolingüística y pedagógica). A ellos dedicamos el resto del presente estudio. En particular, el capítulo segundo proporciona las coordenadas básicas de este ámbito temático (cuestiones epistemológicas, concepto de segunda lengua, diferencias entre adquisición y aprendizaje, relaciones entre teoría lingüística y enseñanza de lenguas, etc.), por lo que en este apartado no insistiremos más en ello. Nos remitimos, pues, a los capítulos correspondientes para la ampliación de cada una de las cuestiones que implica el aprendizaje de segundas lenguas.

### 1.2.3. *La traducción e interpretación*

Si hay una actividad esencialmente consustancial a la diversidad lingüística, ésta es probablemente la traducción. La necesidad de traducir es tan antigua como el hombre, el contacto de pueblos distintos y la historia de la cultura, en la que sin la traducción, la transmisión de información entre las diversas lenguas no hubiera sido posible. No es de extrañar, por tanto, que como tal se erija en una de las áreas por excelencia de la lingüística aplicada, tanto desde los inicios de la disciplina como en la

actualidad. También las primeras reflexiones teóricas sobre el hecho de traducir datan de la antigüedad, aunque el pensamiento sobre la traducción se ha relacionado a lo largo de la historia con disciplinas muy diversas: la Retórica, la Filosofía, la Hermenéutica o, ya desde mediados del siglo XX, la Lingüística.

También en este caso estamos ante un ámbito claramente interdisciplinario, pues la actividad de la traducción presupone conocer una parcela determinada de la actividad humana (aquella de la que trata el texto) y su terminología; dominar las dos lenguas implicadas (por tanto, dos culturas, dos visiones del mundo); y aprovechar las aportaciones de disciplinas como la lingüística contrastiva, la semiótica, la pragmática o la etnografía de la comunicación.

No obstante, las relaciones entre los estudios sobre traducción y la ciencia lingüística no siempre han sido armoniosas: frente a anteriores etapas en que había una cierta sumisión de los primeros ante la segunda, en la actualidad podemos hablar de la delimitación de un espacio propio para la traducción, aunque, eso sí, en una relación de interdependencia con la lingüística, provechosa sin duda para ambos. Obviamente, cada disciplina posee sus propios objetivos, pero del mismo modo que, en ocasiones, la traducción se desarrolla desde el marco teórico de determinados modelos lingüísticos, a su vez, la lingüística requiere de la aportación de la traducción como procedimiento de comparación en estudios descriptivos o tipológicos, y resulta insustituible en el análisis contrastivo o incluso en los estudios de interlengua. A pesar de ello, y aun cuando es evidente la necesidad de instrumentos de trabajo lingüísticos y textuales, la traducción se perfila con mayor independencia de la lingüística teórica en su desarrollo más reciente y busca referentes (además de en los modelos funcionales de la lingüística) en los estudios semióticos e interculturales.

La discusión epistemológica sobre el estatus de la traducción ha sido tratada en profundidad en las últimas décadas, como prueba el gran desarrollo bibliográfico sobre la materia (Bell, 1991; Hatim y Mason, 1990; Hurtado, 2001). Y probablemente el marco en el que mejor cabida puede hallar sea el de la lingüística aplicada, por la dimensión interdisciplinar y el carácter práctico que la caracterizan.

Tres vertientes, igualmente sustanciales, envuelven el proceso de la traducción: la comunicativa, la lingüística y la cultural; y sólo la intervención de todas ellas permitirá un resultado satisfactorio. Desde el punto de vista estrictamente lingüístico, la traducción consistiría, literalmente, en, dado un significante y un significado en la lengua origen, proporcionar un significante en la lengua meta que reproduzca el significado original.

En realidad, incluso en los textos aparentemente más sencillos, pueden aparecer múltiples escollos: redundancias, elipsis, información añadida, falta de equivalencia... Y, a menudo, el riesgo consiste en que, al intentar aproximarse en la lengua meta al significado del que se parte, se puede llegar a desvirtuar aquélla, empleando una especie de interlengua incluso. En el extremo contrario, una excesiva libertad interpretativa puede conducir, más que a una traducción, a una «recreación» del texto, que avala la conocida expresión *traduttore, traditore*. En cualquier caso, hace ya tiempo que desde los estudios de traducción se intenta acabar con el mito de la «igualdad» entre el texto original y el traducido; bien al contrario, se considera que toda traducción configura un texto derivado, que ha sido «manipulado» con el fin de satisfacer los objetivos comunicativos que le han sido asignados; lo cual no impide que el texto resultante continúe siendo el «original» para sus receptores en el nuevo contexto, una versión de aquél<sup>6</sup>. Aquí topamos con una cuestión terminológica que conviene aclarar: aunque en muchas ocasiones aparecen como sinónimos, «traducción» y «versión» pueden no ser considerados estrictamente lo mismo: la traducción sería la actividad de trasladar un texto de un sistema lingüístico a otro, mientras que la versión sería el resultado de tal actividad. De ahí que hablemos de las distintas versiones de un mismo texto traducido o que para cualquier nueva versión cotejemos la previas.

Aunque hasta aquí hemos hablado de un modo general sobre «traducción», conviene establecer la diferencia, harto conocida, que se establece entre la traducción propiamente dicha y la interpretación, que puede definirse como la traducción oral del discurso que elabora una persona, y que suele ser más libre que la que se materializa por escrito. La interpretación, a su vez, puede ser simultánea (la que se realiza mientras habla la fuente) o consecutiva (con pausas entre los discursos, el original y la versión traducida). La peculiaridad de cada una determina, como es de prever, unas técnicas y procedimientos propios, en los que se ha de formar de modo específico el futuro profesional (Iliescu, 2001; León, 2000; Valero, 2003).

En cuanto a la formación del traductor, podemos decir que paralelamente a la consolidación de la licenciatura en Traducción e Interpretación,

---

6. Ciertamente, la traducción literal perfecta no puede existir (como tampoco existe la sinonimia heterolingüe, pues cada término se relaciona de modo distinto en el campo léxico de su lengua). Pero sí es verdad que en ocasiones se habla explícitamente de «traducción literal» vs. «traducción libre»; esta última sería aquélla que reproduce el significado general y la intención del texto, pero no respeta del todo la gramática, el estilo o la organización del original.

y a la cada vez más visible presencia de traductores en todos los ámbitos, se producen, paradójicamente, continuas reivindicaciones de éstos como profesionales; el colectivo pide que se exija la titulación en el ejercicio de la profesión, para evitar el intrusismo, y reclama un mayor reconocimiento de su labor; así, por ejemplo, reclaman que se preste mayor atención a la justificación, cuando la hay, de la versión ofrecida (por ejemplo, mediante anotaciones, o en un prólogo en el que se especifiquen los problemas a los que el traductor se ha enfrentado y en el que se comenten los criterios adoptados para su resolución: adaptaciones, omisiones, calcos...).

A pesar de que al inicio de este apartado entrábamos en consideraciones teóricas sobre qué fuera la traducción o cómo se delimitaba desde una perspectiva epistemológica, lo cierto es que la traducción es una actividad eminentemente práctica, cuya trascendencia a lo largo de la historia ha venido dada como vehículo de comunicación y transmisión de información y al posibilitar el trasvase del pensamiento y la literatura universales entre pueblos y culturas.

Frente a tan prestigioso pasado, la traducción en la actualidad afronta nuevos retos; por un lado, las demandas de una sociedad multilingüe como la presente han cambiado; se advierte así, por ejemplo, una progresiva especialización de la figura del traductor: cada vez más se requerirá un especialista en traducción jurídica, informática, médica... Este fenómeno, tan propio de nuestra época, se manifiesta también en la lexicografía, con la proliferación de diccionarios monolingües y bilingües de léxico terminológico, y también en la enseñanza de segundas lenguas, en la que la enseñanza para fines específicos está cobrando un gran protagonismo.

Por otro lado, y como resultado de la intervención de los avances tecnológicos, la traducción automática constituye, desde hace ya décadas, un nuevo modo de encarar, concebir y materializar la tarea de traducir. Por traducción automática se conoce una serie de programas informáticos que facilitan la tarea del traductor «humano», a pesar de que, salvo en casos muy excepcionales, no llegan nunca a sustituirla totalmente. Por ello, excepto cuando realmente no existe ninguna intervención humana (cosa que podría suceder en algunos registros o ámbitos temáticos muy restringidos), el término puede entenderse o bien como una traducción mecánica asistida (es decir, con el control de una persona), o bien como una traducción humana asistida mecánicamente (a través de diccionarios automatizados, posibilidad de revisiones ortográficas, etc.).

Si nos remontamos en el tiempo y hacemos un poco de historia acerca de la traducción automática, veremos cómo los primeros intentos,

aunque fallidos, datan ya de los años 30, en Moscú, donde se llegó a patentar una máquina de traducción simultánea. Ya con más solidez, en la década de los 50, y desde EE.UU., se retoma la iniciativa a través de IBM, con el sistema GAT (*Georgetown Automatic Translation*). Tras algunos informes negativos que desaconsejan invertir en proyectos de traducción automática, pues se considera un empeño inviable, a mediados de los 60 se advierte una reducción de la actividad investigadora en este ámbito. No obstante, una década más tarde, ya en los 70, se produce un importante resurgimiento de la traducción automática, motivado tanto por la aportación de la empresa privada, como por la fructífera aplicación de los últimos estudios lingüísticos (en concreto, el modelo generativo-transformacional) a los intereses de los programas de traducción. En aquella época, y fruto de la euforia del momento, se llevaron a cabo algunos proyectos de gran relevancia: la Universidad de Montreal pone en marcha METEO, con el objeto de traducir automáticamente partes meteorológicos; la entonces Comunidad Económica Europea crea el conocido proyecto multilingüe EUROTRA; o, finalmente, las Fuerzas Armadas norteamericanas lanzan el programa LOGOS (que continúa comercializándose en la actualidad). Ello es una muestra de la amplitud y diversidad de los sectores sociales implicados, ya desde sus inicios, en la investigación en traducción automática. En los últimos veinte años, como era de esperar, el desarrollo de la misma se ha producido a pasos agigantados, paralelamente a los avances tecnológicos, en general, y de la lingüística informática, en particular. A modo de valoración, es evidente que la traducción automática no es un instrumento perfecto, pero sí puede ser extremadamente válido como herramienta auxiliar para los traductores. También para usuarios no especializados, que en momentos determinados necesiten traducir textos, pueden resultar de una gran utilidad los múltiples programas disponibles (muchos de ellos accesibles a través de internet). La rapidez que la traducción automática puede llegar a proporcionar en contextos (institucionales o académicos) que requieren de una ingente actividad traductora explican en parte el éxito de este tipo de aplicaciones, en el marco de las denominadas «industrias de la lengua».

#### 1.2.4. *La lexicografía y la terminología*

Una de las definiciones más sencillas (y a la vez más antiguas) de lexicografía, presenta esta disciplina como el arte de confeccionar diccionarios. A pesar de la enorme variedad de éstos, todos tienen probablemente un punto en común: el hecho de constituir listados ordenados de palabras, según diferentes criterios; para su realización, los lexicógrafos trabajan a

partir de la información que proporciona la lexicología, que estudia, por su parte, la formación, composición y estructura del léxico de una lengua. Así se evidencia de nuevo la intersección de disciplinas propia de la lingüística aplicada. En un intento por ilustrar la que ahora nos ocupa, Payrató (1997) compara la relación que se establece entre la fonología y la fonética con la existente entre la lexicología y la lexicografía, en la medida en que la primera representa la teorización sobre la estructura léxica de las lenguas en general, o de una lengua en particular, mientras que la lexicografía crea los diccionarios que recogen ese léxico, organizado en un determinado orden y ofreciendo su significado.

Esta área temática de la lingüística aplicada, cuyas coordenadas básicas acabamos de exponer, ha estado considerada históricamente como una tarea de suma envergadura y fácilmente diferenciable de otras actividades relacionadas con las lenguas, lo cual justifica su larguísima tradición en la historia de la lingüística. Desde los estudiosos hindúes, pasando por los gramáticos griegos y latinos, siempre se ha testimoniado la necesidad de recoger y ordenar las palabras de una lengua, intentando describir su significado; ya en la Edad Media existían diccionarios bilingües y multilingües, de clara utilidad para el intercambio lingüístico, y lo que hoy en día entendemos por diccionario monolingüe no es sino lo que durante el Renacimiento se denominaba *Thesauri* (como el famoso de Covarrubias, de 1611)<sup>7</sup>.

Recogemos a continuación los cinco aspectos básicos de la lexicografía, según Hartmann (1983), uno de sus principales y más reconocidos estudiosos:

1. El principal interés de todo diccionario consiste en la descripción y explicación del vocabulario de una lengua o una variedad lingüística.
2. En la realización de diccionarios, se ha tomado como unidad el lexema o morfema léxico, esto es, la unidad mínima formal dotada de significación léxica o referencial.
3. Los diccionarios pueden describir el vocabulario completo de una lengua o variedad, o bien concentrarse en algún aspecto particular de la misma.
4. Con el tiempo, se ha desarrollado todo un metalenguaje en la elaboración de diccionarios, que permite manejar, presentar e interpretar la información que se ofrece.

---

7. Para una historia de la lexicografía en español, véase Azorín (2000).

5. El propósito que debe guiar a todo diccionario no ha de ser otro que las necesidades léxicas del usuario al que se destina y sólo en función de ello deberá ser evaluado.

Partiendo de estas premisas básicas, podemos establecer una breve tipología de diccionarios. Dejando a un lado los diccionarios enciclopédicos, que poseen otras características, distinguimos, en primer lugar, entre los diccionarios ideológicos (que recogen el vocabulario por campos léxicos y por las relaciones semánticas y de uso que se crean entre las palabras) y los diccionarios alfabéticos. Entre estos últimos, el criterio utilizado determinará ulteriores clasificaciones:

- Por el número de lenguas, tenemos diccionarios monolingües, multilingües y bilingües (y estos últimos podrán ser contrastivos o no contrastivos).
- Por su amplitud, hablaremos de glosario, vocabulario o diccionario.
- Por la variedad lingüística que representen, distinguimos entre diccionarios generales (v. estándar), regionalistas (v. diatópica), de jergas (v. diastrática) o históricos (v. diacrónica).
- Por su carácter práctico, diferenciamos los diccionarios de dudas, pedagógicos, inversos, etimológicos, de frecuencia...
- Y, finalmente, por el ámbito profesional o el tema de que se trate (y aquí entraríamos en el campo de la terminología, de la que trataremos a continuación), encontraremos diccionarios especializados de lingüística, economía, filosofía, informática, etc.

En cualquier caso, el modelo general de diccionario incluye una serie de artículos, ordenados a partir de una entrada que suele ir en negrita (llamada también cabeza, encabezado o encabezamiento) y una serie de contenidos a continuación. En primer lugar, la información de tipo gramatical, que es la que aporta transcripción fonética, silabeo, etimología, parte de la oración, especificaciones morfológicas, posibles combinaciones sintácticas (como régimen preposicional), etc. En segundo lugar, la información propiamente semántica, con las distintas acepciones de la palabra separadas numéricamente. Y por último, la información pragmática y contextual, con referencias a las variedades lingüísticas (indicando arcaísmos, dialectalismos, vulgarismos...) y proporcionando ejemplos de uso.

Como no podía ser de otro modo, también en la lexicografía se ha dejado ver el impacto de las nuevas tecnologías, en la medida en que los nuevos avances han permitido cambiar sus métodos y aumentar sus posibilidades. Un claro ejemplo lo ofrecen los diccionarios en soporte informatizado, además de los incorporados a los propios procesadores de textos. De ellos trataremos al presentar las aplicaciones de la lingüística

informática. Del mismo modo, al abordar los problemas del aprendizaje del léxico de una segunda lengua, reflexionaremos sobre el papel del diccionario en la enseñanza de idiomas y los diversos diccionarios pedagógicos.

Directamente relacionada con la lexicografía, la terminología se configura también como un área de estudio aplicado, que no cuenta, sin embargo, con la larga tradición de aquélla. Por el contrario, su desarrollo es mucho más reciente y ha venido marcado, por un lado, por las necesidades terminológicas de lenguas minorizadas que atraviesan un proceso de normalización; y, por otro lado, por la especialización cada vez mayor de los ámbitos profesionales, que requiere así el uso de un vocabulario específico que hay que establecer, ordenar y definir. Porque la función de la terminología consiste en estudiar precisamente las piezas léxicas especiales de una disciplina o materia, lo que se denominan «términos» o designaciones propias de un área determinada. Con la base teórica que proporciona la lexicología, la lexicografía y la propia terminología —pues existe ya un importante cuerpo teórico terminológico que determina sus objetivos y metodología (Wüster, 1979; Cabré, 1992)—, la tarea del terminólogo consiste, en esencia, en realizar compilaciones sistematizadas de los términos específicos de cada área de trabajo, que pueden ofrecerse en forma de banco de datos.

Como parte integrante del léxico de una lengua, no cabe duda de que la terminología formará parte a su vez del campo de estudio de la lingüística; pero como conjunto de piezas léxicas de conocimiento especializado, permiten también ser objeto de teorización, descripción y aplicación. En el primer sentido se pueden plantear cuestiones como: qué son las unidades terminológicas, cómo se adquieren y organizan en nuestra mente, cómo se integran en una gramática, en qué se diferencian de las palabras, etc. Desde un punto de vista descriptivo, se pueden ofrecer importantes datos sobre las estructuras terminológicas de un ámbito determinado o sobre el contraste entre varios de ellos. Y desde una perspectiva más aplicada, lo que más estrictamente se denominaría terminografía, el trabajo se recogería en diccionarios, repertorios fraseológicos, bases de datos o tesauros.

De nuevo estamos ante un espacio de estudio interdisciplinario, en la medida en que la terminología se relaciona, no sólo con las ya citadas lexicología y lexicografía, sino también con los estudios sobre comunicación y documentación; además, incorpora en su quehacer los recursos que ofrece la lingüística informática y desempeña, por último, un papel crucial en la planificación lingüística. Efectivamente, en el proceso de normativización de una lengua, que haya quedado relegada a unos usos familiares o coloquiales, donde más se hacen patentes sus carencias terminológicas

es en la creación o adaptación de términos para conceptos científicos o técnicos, que muchas veces no existen en la lengua porque previamente los hablantes se referían a ellos cambiando de código. En definitiva, una lengua sin terminología es una lengua destinada a los usos informales; tal situación provoca el que se recurra finalmente a otra lengua distinta para la comunicación especializada, con la consiguiente pérdida de vitalidad lingüística; y todos sabemos que ése es el primer paso para una situación de diglosia y un posible posterior abandono. Por ese motivo, la situación terminológica de una lengua informa indirectamente del estado en que se encuentra: si no dispone de ella será prueba de que esa sociedad depende económica y tecnológicamente de otra. De ahí se deriva la intervención institucional, no sólo en el plano de la política lingüística en general, que tratamos más adelante, sino en el más reducido de la terminología en particular. Ello implica una participación consciente por parte de las autoridades competentes (academias, servicios de normalización lingüística, etc.) en la creación de terminología nueva, a partir de las reglas de formación de palabras del propio sistema, de la adaptación de formas ajenas o de cualquier otro procedimiento. Lo que resulta crucial no es tanto el recurso neológico empleado cuanto el control de la neología especializada.

En nuestro país, uno de los grupos de investigación que más ha trabajado la terminología procede de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, donde, a través del IULA (Institut Universitari de Lingüística Aplicada) se vienen celebrando desde hace años jornadas, seminarios, cursos de doctorado y masters sobre el tema. Una de las especialistas que destaca en dichas investigaciones, Teresa Cabré (1999: 41), describe así su trascendencia en la comunicación especializada de la sociedad actual:

Los lenguajes de especialidad son los instrumentos básicos de comunicación entre los profesionales y la terminología es el elemento más importante que diferencia no sólo los lenguajes de especialidad de la lengua común, sino también los diferentes lenguajes de especialidad entre sí. Los términos reflejan la estructuración conceptual de una disciplina y, por este motivo, son la base de la comunicación especializada. Porque con la terminología, además de ordenar el pensamiento, los especialistas transfieren el conocimiento sobre una materia, en una o más lenguas, y estructuran también la información en textos especializados<sup>8</sup>.

En ese sentido, Cabré insiste en la dimensión cognitiva de la terminología (en cuanto que ordena el pensamiento y permite conceptualizar),

---

8. Traducción propia a partir del texto en catalán.

junto con su dimensión comunicativa (en la medida que permite la comunicación entre profesionales). Si se analizan precisamente los rasgos propios de la comunicación especializada observaremos que se caracterizan por el tipo de textos que generan, tanto orales como escritos, así como por el uso de una terminología específica, que es justamente la que facilita e incluso rentabiliza dicha comunicación, por cuanto proporciona precisión, concisión y adecuación. Al estudio de la misma se dedica este ámbito de la lingüística aplicada, que he intentado brevemente presentar.

### 1.2.5. *La política y la planificación lingüísticas*

Frente a opiniones estancadas en el pasado y de un rancio conservadurismo, incluso entre eminentes filólogos<sup>9</sup>, que tildan de inaceptable la idea de intervención, porque consideran que toda lengua es un sistema natural que debiera desarrollarse sin «interferencias» de ningún tipo, resulta evidente la función o «utilidad» de la lingüística aplicada de cara al mantenimiento de las lenguas y a evitar su desaparición. Si echamos la vista atrás, sería casi imposible encontrar una etapa histórica en la que el poder político no haya actuado de un modo u otro sobre las lenguas: desde la creación de la primera gramática castellana (con la intención, entre otras, de servir como «compañera del imperio»), pasando por la uniformización de la escolarización en francés en el s. XIX, hasta la organización de la oficialidad y el uso de las lenguas en jóvenes naciones africanas de gran diversificación lingüística interna en la segunda mitad del s. XX, por citar sólo algunos ejemplos.

La justificación de la perspectiva aplicada también en estas cuestiones estriba en la voluntad de resolver problemas comunicativos de las lenguas, en la medida en que éstos afectan tanto al sistema lingüístico, como a su uso, código o estatus. Dicho de otro modo, como el uso y la vida o muerte de las lenguas dependen en gran medida de factores externos al propio sistema y están relacionados con las condiciones políticas o económicas de las sociedades que las hablan, el propósito de la intervención lingüística no es otro que intentar ajustar tales situaciones de desequilibrio.

---

9. Basten las siguientes palabras de Alarcos Llorach (1996: 14) como ejemplo: «Si la política sirve para organizar, administrar (y a veces, desgraciadamente, para destrozar) la cosa pública y la sociedad, no han tardado nada sus derechohabientes en inventarse eso de la política lingüística, actividad pseudocientífica que, en pocas palabras, consiste en aramblar bonitamente con la lengua y manipularla sin más como herramienta eficaz del poder».

Por tanto, podemos definir el campo de estudio de la planificación o política lingüística (porque de ambos modos es denominada) como aquél que se ocupa de analizar los procesos sociales de mantenimiento o sustitución lingüística, con la finalidad de adoptar medidas concretas que transformen una situación dada y obtener unos objetivos previstos. Por ello resulta evidente la relación de este ámbito con el de la sociolingüística, por un lado, que investiga, entre otras cosas, las situaciones de contacto de lenguas, así como los fenómenos de bilingüismo y diglosia; y, por otro, con la política y, en particular, el ámbito del derecho, en la medida en que la intervención se realiza, a menudo, a través de la ordenación jurídica de las lenguas (pensemos, por ejemplo, en la *Llei d'ús del valencià*).

Relacionada con esta última dimensión, habría que establecer una distinción básica entre la planificación del «corpus» de la lengua (que tiene que ver con la vertiente más estrictamente lingüística: conceder una norma si se carece de ella) y la planificación de su «estatus» (que relacionamos con aspectos sociológicos, culturales y políticos: cuándo, cómo y dónde se puede utilizar). Si a este segundo aspecto nos referimos, pensemos que la intervención suele tener dos fases: primero se toma una decisión por lo que se refiere al ordenamiento jurídico del país y después la planificación lingüística determinará programas para materializarlo de una manera u otra.

En los procesos sociales de cambio lingüístico que, como decíamos, están en la base de toda intervención lingüística, (y nos referimos tanto al incremento en el uso de una lengua, como a su sustitución), intervienen fundamentalmente dos tipos de factores:

- El «estatus» o poder que posee cada lengua y que está directamente relacionado con el número de hablantes, la presencia institucional, el prestigio, la tradición literaria, etc.
- Y las actitudes individuales de los hablantes (que pueden acabar convirtiéndose en colectivas y que dependen a menudo del mencionado estatus). Es en este sentido en el que se habla no sólo de lenguas minoritarias, sino también minorizadas; en este último caso es en el que se produce la pérdida de ámbitos de uso.

Los objetivos de toda planificación lingüística pueden ser de dos tipos: favorecer un proceso de sustitución (que ya se esté produciendo o que se quiera iniciar: pensemos en la política lingüística de muchos países hispanoamericanos respecto a sus lenguas indígenas a principios del siglo xx); o bien intentar disminuir o evitar un proceso de sustitución (como el que se está llevando a cabo en nuestro país desde hace años con

respecto al vasco, el gallego o el catalán). Este último es el que se denomina propiamente «proceso de normalización» o estandarización de una variedad, que suele atravesar cuatro etapas bien estudiadas por los sociolingüistas:

- a) En primer lugar, se selecciona una variedad, con el fin de convertirla en modelo de uso.
- b) En segundo lugar, se codifica, es decir, se unifica el código y se establece una normativa a seguir por todos los hablantes. Es en esta etapa en la que el papel de los lingüistas es más relevante; y en la que se ponen también de manifiesto las posibles carencias terminológicas.
- c) En tercer lugar se difunde el uso de la lengua.
- d) Y, por último, se desarrolla funcionalmente, para que pueda ser usada en todos los ámbitos, tanto familiares o coloquiales como institucionales o científicos.

Evidentemente, el planteamiento de una actuación como la que acabamos de describir está íntimamente relacionado con las situaciones de contacto de lenguas. La dinámica que se genera en toda comunidad bilingüe (o multilingüe) puede implicar modificaciones sobre el sistema social de las lenguas (fenómenos de diglosia); modificaciones sobre los sistemas lingüísticos (convergencia e interferencia); modificaciones sobre su actualización (cambios de código); o incluso modificaciones de todos estos elementos al mismo tiempo (pidgins y lenguas criollas, mortandad lingüística). Todos estos aspectos son objeto de estudio de la sociolingüística, pero no cabe duda de que también están en muchas ocasiones detrás de las iniciativas de planificación lingüística. Y si tenemos en cuenta que no podemos considerar el contacto de lenguas como una situación anómala, que afecta sólo a determinadas comunidades, sino que, por el contrario, se trata de un fenómeno ampliamente generalizado y cada vez más presente en la sociedad actual, entenderemos el alcance creciente de esta parcela de la lingüística aplicada que constituye la planificación lingüística.

#### 1.2.6. *El tratamiento de las patologías del lenguaje*

Los procesos de pérdida total o parcial de la capacidad lingüística y, en general, los trastornos del lenguaje y la comunicación se conocen con el nombre de patologías lingüísticas, que son analizadas tanto por la psicolingüística como por la neurolingüística. El estudio de tales trastornos, en la evolución y uso del lenguaje en niños y adultos, su diagnóstico, el desarrollo de técnicas (incluso clínicas) para su tratamiento y la

rehabilitación de las personas que los padecen constituirían la terapia de las patologías lingüísticas. Esta área específica de estudio ha recibido, como vemos, distintas denominaciones: patología del lenguaje, logopedia, terapia del habla, foniatría, ortofonía... y quizá tal variedad terminológica se explique precisamente, de nuevo, por una de las características de este ámbito: su interdisciplinariedad. Porque, como siempre que hablamos de lingüística aplicada, en el estudio y tratamiento de los trastornos lingüísticos intervienen diversas disciplinas: la lingüística, por supuesto, pero también, igualmente, la medicina, la psicología y la pedagogía. Todas ellas son necesarias, cada una en su campo, para el diagnóstico y rehabilitación de las perturbaciones lingüísticas.

La expresión «trastornos lingüísticos» se refiere, según uno de los lingüistas que más los ha estudiado, David Crystal (1980: 20), a «cualquier deficiencia sistemática en el modo en que las personas hablan, escuchan, leen, escriben o signan, que interfiera su capacidad para comunicarse con otras personas». Podemos imaginar que la importancia de la deficiencia variará desde un problema relativamente leve, como alguna dificultad en la pronunciación, por ejemplo, a perturbaciones realmente muy graves, como cuando nos topamos con una lesión cerebral que impide la comunicación.

En cualquier caso, se trata de limitaciones que es imprescindible identificar, analizar, describir y tratar. Para ello, la investigación en este ámbito intenta primero localizar la raíz física, psicológica o lingüística del problema, para poder llevar a cabo después una terapia que lo solucione (en el ámbito de lo que se denomina *Lingüística Clínica*).

Sin entrar en la cuestión de a qué porcentaje de la población afecta en mayor o menor medida este tipo de trastornos (lo cual dependerá de qué entendamos estrictamente por trastorno y qué problemas incluyamos), sí podemos hablar de varios millones de personas en el mundo que sufren un tipo u otro de incapacidad. Por ello, no es de extrañar el desarrollo cada vez mayor de esta disciplina: en los últimos años se ha avanzado mucho en técnicas de investigación, se ha obtenido gran cantidad de datos nuevos, pero, sobre todo, se ha creado una conciencia más crítica sobre las implicaciones del problema y la necesidad de estudiarlos y tratarlos desde nuevas perspectivas. La especialización de terapeutas y profesores en este sentido es una buena prueba de todo ello.

A continuación, presento muy brevemente las posibles causas de los trastornos y, fundamentalmente, intento ofrecer una clasificación de los mismos que ayude a comprender en qué consisten y cómo pueden tratarse.

Según los especialistas, alrededor de un 40% de los trastornos lingüísticos tienen una causa física, por ejemplo, los casos de lesiones cerebrales debidos a ataques, actos violentos, accidentes o enfermedades que provocan las llamadas *afasias*. Igualmente, el crecimiento anormal de cualquiera de los órganos que intervienen en la codificación o descodificación puede constituir una causa evidentemente física del problema lingüístico. Ahora bien, el 60% restante, al menos con los conocimientos médicos de que disponemos en la actualidad, no pueden achacarse a un problema físico. Se buscan entonces causas «funcionales» que tienen que ver con el contexto social, psicológico o lingüístico del individuo. Hay que admitir que no siempre se consigue deslindar la causa del trastorno, entre otras cosas porque a menudo no se trata de un único motivo, sino de la confluencia de varias circunstancias. Por ejemplo, el nivel lingüístico que alcance un niño sordo no se explica por su grado de pérdida auditiva, sino que habrá que tener en cuenta también su personalidad, su entorno familiar y la calidad y la cantidad de exposición al lenguaje hablado o al lenguaje de signos. En definitiva, en gran parte de los trastornos del lenguaje intervienen tanto causas orgánicas como funcionales.

Por otro lado, es la complejidad de los fenómenos lingüísticos patológicos la que ha hecho necesaria su clasificación para poner un cierto orden en la descripción de sus características y entender mejor el modo en que se relacionan unos con otros. Los criterios para la clasificación de los trastornos lingüísticos pueden ser diversos, pero algunos de los principales son los siguientes:

- a) Se habla de *trastornos orgánicos y funcionales*, dependiendo de si existe algún aspecto orgánico dañado, anatómico o cerebral que provoque la perturbación (en el primer caso) o de si ésta se manifiesta tan sólo en el uso lingüístico por motivos psicológicos (en el segundo). Esta distinción se basa en pautas ante todo médicas y, aunque es útil en muchas ocasiones, no sirve para aquellos trastornos en que intervienen ambos componentes (y ya dijimos que en la mayoría de las ocasiones estamos ante fenómenos de índole físico-psíquica).
- b) Otro criterio utilizado con frecuencia tiene como base el modelo de la cadena de la comunicación y distingue así entre *trastornos de producción y/o recepción*. Podemos así hablar de trastornos neurológicos (que tienen su origen en el cerebro), fisiológicos (por ejemplo musculares) o anatómicos (como los derivados del paladar hundido). Lógicamente, esta clasificación también tiene sus limitaciones porque no considera las cuestiones de retroalimentación

o los factores psicológicos o sociales que pueden intervenir en el desorden lingüístico. Pero, en cambio, sí nos permite distinguir entre trastornos claramente de producción o de recepción. Entre los primeros podemos citar los *trastornos de la voz*, como la *disfonía* o *afonía*, que tienen que ver con el tono y la intensidad de la voz; los *trastornos de la pronunciación*, más estrictamente relacionados con la fonología y la fonética articulatoria; o, finalmente, los *trastornos de la fluidez expresiva*, el caso más conocido de los cuales es la *tartamudez*. Entre aquellos trastornos que identificamos abiertamente con la recepción, cabe destacar la *sordera*, que no se refiere a un fenómeno único y simple, sino que puede aparecer a través de una amplia gama de clases y grados de dificultad auditiva (lo que se denomina hipoacusia, medible a través de pruebas audiométricas). A pesar de cuanto acabamos de decir, no hay que olvidar que no se trata en absoluto de distinciones tajantes, porque en muchos casos surgen conjuntamente problemas de producción y de recepción. Por ejemplo, la sordera es un problema de recepción, como hemos visto, pero puede aparecer combinado con una producción de lenguaje desordenada; o bien en un trastorno de producción como la tartamudez pueden manifestarse a su vez problemas de recepción porque el hablante, en su preocupación por controlar la fluidez, vea disminuida su capacidad para la comprensión.

- c) Otra posible clasificación hace referencia a *trastornos de habla* o *trastornos de lenguaje*, en función de si la alteración se da sólo en el plano de la actuación, sin que se vea afectado el sistema lingüístico subyacente o si se produce en este último. Es decir, los trastornos del lenguaje se referirían sólo a los aspectos de la comunicación relativos a la formulación y estructuración del significado (lo que en lingüística actual se relaciona con la gramática y la semántica), mientras que los trastornos del habla se referirían más bien al uso de los sonidos, entendidos como entidades fonéticas carentes de significado, como sucede en los problemas de voz, de articulación o de fluidez. El principal problema de esta distinción estriba en la arbitrariedad de la diferenciación entre lenguaje y habla, porque realmente los hechos lingüísticos exigen un tratamiento integral y el término «lenguaje» debe entenderse referido a todas las formas posibles de comunicación lingüística: el habla, la audición, la escritura, la lectura o el lenguaje de signos.
- d) Un nuevo criterio distingue entre *trastornos del lenguaje oral* o *escrito*. De nuevo nos encontramos ante perturbaciones que se

relacionan claramente sólo con la oralidad o sólo con la escritura, mientras que otras muchas pueden evidenciarse en ambos registros. Veamos algunos ejemplos: con el lenguaje oral se relacionan los trastornos de lectura (*dislexia/alexia*: la diferencia entre estos dos términos se basa en el significado del prefijo griego *a* que implica ausencia absoluta, en este caso de posibilidad de lectura, aunque en realidad se usa indistintamente *dislexia*); problemas de *ecolalia* (repetición de *input*), de *disprosodia* (alteraciones prosódicas, relativas a la entonación) o fenómenos de *habla ininteligible*. Por su parte, son trastornos del lenguaje escrito la *disgrafía* o *agrafía*, relacionadas con la escritura y la capacidad ortográfica. Ahora bien, también existen fenómenos que pueden producirse tanto en el lenguaje oral como escrito. Por ejemplo, la *anomia*, que es la dificultad en el uso de nombres y que puede manifestarse también en la incapacidad de reconocer los objetos que no se pueden nombrar; o el *agramatismo*, que indica la dificultad en el uso de palabras gramaticales (como preposiciones, artículos, etc.) o, en general, en la construcción de oraciones, al no tener en cuenta las reglas de la sintaxis; algunas de sus manifestaciones más superficiales son la eliminación de los morfemas gramaticales, la pérdida de las flexiones verbales, con el consiguiente uso generalizado del infinitivo, o la reducción y simplificación de las estructuras sintácticas.

- e) La última clasificación a la que nos referiremos es la que distingue entre *trastornos de desviación o de retraso*. En el primer caso se trata realmente, en origen, de un trastorno lingüístico, mientras que en el segundo caso habría tan sólo una adquisición retardada de los fenómenos lingüísticos en cuestión, sin desviación propiamente dicha de las pautas usuales, sino tan sólo con alteraciones en el ritmo o la cronología establecida para su adquisición. Por tanto, valorar si estamos ante un *desvío* o un *retraso* sólo tendrá sentido cuando se observen los déficits en el período infantil y requerirá el cotejo con los patrones normales de adquisición, basados en datos empíricos y no teóricos.

Capítulo aparte merece la definición y caracterización de las *afasias*, porque del conjunto de patologías son las que mayor atención han recibido y durante más tiempo. Las afasias son deficiencias y limitaciones patológicas lingüísticas originadas por una lesión fisiológica en una de las áreas del cerebro que participa en el procesamiento del lenguaje. Su exhaustivo estudio, con la intención de compararlas con situaciones

normales para hallar información sobre cuestiones de localización lingüística en el cerebro y lateralización, explica el gran desarrollo de esta especialidad dentro de la neurolingüística, hasta el extremo de que se habla incluso del área de la *Afasiología lingüística*. Dichos trastornos pueden significar una pérdida total o parcial en la capacidad de usar y comprender la lengua y ante todo pueden presentar una gran variedad de manifestaciones en la habilidad hablada y/o escrita. Existen diversos tipos de afasia; tradicionalmente se ha hablado de la afasia de Broca (de expresión o motora, en la que hay escasa fluidez y dificultades en la articulación y entonación) y la de Wernicke (de comprensión o sensorial, con severas dificultades en la comprensión). En la actualidad, aunque se han identificado diversos tipos de afasia, la tendencia es a hacer prevalecer las situaciones individuales de los afásicos, identificando los aspectos problemáticos en cada caso mediante cuestionarios que incluyan fenómenos de expresión, repetición, denominación, comprensión, lectura y escritura.

A modo de conclusión, cabe recordar que las diferenciaciones propuestas son meramente informativas, porque lo más usual es que los trastornos comunicativos no se presenten siempre en el paciente de una forma única y delimitada. Por el contrario, es mucho más frecuente que aparezcan a un mismo tiempo características de perturbaciones diferentes, lo cual a menudo dificulta no sólo el diagnóstico, sino también la rehabilitación.

Aunque los estudios sobre patologías del lenguaje poseen una cierta tradición, lo cierto es que han procedido fundamentalmente del ámbito de la medicina y la psicología. Más reciente es la incorporación de la lingüística (Diéguez-Vide y Peña-Casanova, 1996; Fernández Pérez, 1998), con lo que, desde nuestra perspectiva, esta parcela de la lingüística aplicada se encuentra en un momento de clara expansión (como refleja su inclusión en forma de asignaturas o másters especializados en muchas de las facultades universitarias).

### 1.2.7. *La lingüística informática*

La lingüística informática o computacional, que estudia las cada vez más complejas y diversificadas aplicaciones y aportaciones de la informática al análisis del lenguaje (y viceversa), es con toda certeza el área temática de la lingüística aplicada que ha progresado de un modo más espectacular en los últimos años. Se trata, sin embargo, de un campo científico interdisciplinar bastante reciente: lo respaldan apenas 50 años de investigación y desarrollo, desde la década de los cincuenta, aproximadamente.

Su objetivo no es otro que incorporar en los ordenadores las habilidades en el manejo del lenguaje natural humano y facilitar así el tratamiento informatizado de las lenguas y de su estudio. Según dónde se quiere poner el énfasis, este campo de trabajo ha recibido distintas denominaciones, además de las ya mencionadas: *ingeniería lingüística*, *tecnologías del habla o del lenguaje*, *procesamiento del lenguaje natural* o *industrias de la lengua*.

Por ello, puesto que con la denominación de lingüística informática nos referimos a cuestiones bien diversas entre sí, intentaremos a continuación delimitar algo mejor su campo de estudio. Para ello, y siguiendo a Gómez Guinovart (1999), distinguiremos tres líneas de investigación.

La primera tiene que ver con la utilización de programas informáticos para la investigación lingüística (es decir, para el estudio científico del lenguaje y las lenguas). Este campo de trabajo se denomina «lingüística informática» (estrictamente) o *informática aplicada a la lingüística* (en inglés *linguistic computing*). Tales términos se pueden referir a todas las subdisciplinas de la lingüística que emplean herramientas informáticas, aunque, por lo general, se reserva más específicamente a aquellas áreas en las que estos instrumentos tienen más incidencia: la lingüística de corpus, la lingüística estadística, la estilometría, la lingüística histórica computacional, la informática aplicada a la sociolingüística y la lexicografía asistida por ordenador.

La segunda línea de investigación la constituye la *lingüística computacional* por antonomasia, que tiene a su vez tres objetivos: la elaboración de modelos lingüísticos en términos formales e implementables computacionalmente; la aplicación de estos modelos a cualquier nivel de descripción lingüística; y la comprobación automatizada de la consistencia de una teoría lingüística o sus predicciones.

Por último, *la orientación más tecnológica de la lingüística informática* (entendida ahora en su sentido más amplio) consiste en el diseño y elaboración de sistemas informáticos capaces de trabajar con enunciados orales y escritos en lenguajes naturales. Esta línea de trabajo (que suele identificarse más específicamente con el término de *industrias de la lengua*) se concreta en el desarrollo de aplicaciones lingüísticas de la informática cuyos productos más populares son los siguientes:

- Herramientas de ayuda a la escritura (como los diccionarios electrónicos, y los sistemas de verificación automática de ortografía, sintaxis y estilo, incorporados en los procesadores de textos).
- Herramientas de ayuda a la traducción (como los programas de traducción automática, las bases de datos terminológicos y las utilidades de memoria de traducción).

- Aplicaciones de las tecnologías del habla (como los programas de dictado y los sistemas de conversión de texto a voz).
- Sistemas de gestión documental (como los sistemas de extracción de información y los de recuperación de la información textual).
- Aplicaciones didácticas para la enseñanza de lenguas (como los métodos de enseñanza de idiomas asistidos por ordenador y los programas de creación de actividades que supongan el uso de la lengua).
- Sistemas de diálogo (como las interfaces de consulta en lenguaje natural a bases de datos y los sistemas automáticos de diálogo por línea telefónica, a modo de chat telefónico).

Efectivamente, como consecuencia de la expansión de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones, utilizamos cada vez con mayor asiduidad en nuestra vida cotidiana ordenadores y sistemas informáticos que implican en muchas de sus tareas, de un modo u otro, el uso y el tratamiento de la lengua. El aprendizaje de una segunda lengua a través de un ordenador multimedia, la traducción, la propia redacción y corrección de documentos, el uso de diccionarios y enciclopedias en CD-Rom, el envío y recepción de mensajes electrónicos a través de la red, la consulta a distancia de diversas fuentes de información, los nuevos servicios telefónicos que ofrecen el intercambio de información entre el cliente y un sistema informático, son algunas de las muchas actividades que estamos ya realizando a diario y en las que el uso de la lengua es esencial. De ahí la continua expansión de las industrias de la lengua, orientadas a la creación y difusión de productos comerciales de este tipo que faciliten las tareas informáticas que conlleven el uso de la lengua hablada o escrita como instrumento para la transmisión de información. En este terreno se hace más patente la necesaria colaboración de universidades, instituciones y empresas, para que los resultados de la investigación, el surgimiento de nuevas ideas y la propuesta de soluciones para los problemas conocidos hallen un cauce común y se traduzcan en aplicaciones factibles y rentables<sup>10</sup>.

---

10. En España, además de la investigación que se lleva a cabo en las universidades (que proporciona información sobre lingüística informática y propone también tecnologías innovadoras), cabe destacar las iniciativas de otros organismos públicos y privados. Citamos así el OEIL (Observatorio Español de Industrias de la Lengua), del Instituto Cervantes, concebido como un centro de coordinación e información, dedicado a realizar actividades relacionadas con los recursos lingüísticos, las tecnologías lingüísticas y las industrias de la lengua. Por su parte, la ELRA (European Language Resources Association) se encarga de producir y mantener recursos lingüísticos con arreglo a formatos y protocolos normalizados que permiten utilizarlos en muchas de las lenguas de la Unión Europea.

En este intento de aplicar los conocimientos lingüísticos al desarrollo de sistemas informáticos que puedan reconocer y generar lenguaje humano, *la ingeniería lingüística* desarrolla una serie de técnicas (como la síntesis y generación del habla o el reconocimiento de caracteres e imágenes) y de recursos lingüísticos (como léxicos generales y especializados, gramáticas o corpus, que constituyen una fuente informatizada básica de conocimientos).

Como todas y cada una de las áreas temáticas que conforman la lingüística aplicada, la que ahora nos ocupa posee también un carácter marcadamente interdisciplinar.

Desde el punto de vista de su vinculación con la informática, la lingüística computacional se considera una especialidad del campo de la inteligencia artificial, que es la parte de la informática que trabaja en el diseño de máquinas inteligentes (es decir, que tienen características asociadas con el entendimiento humano, como el raciocinio, la comprensión del lenguaje hablado y escrito, el aprendizaje o la toma de decisiones).

Desde el punto de vista de su relación con la lingüística, la lingüística informática también se considera una subdisciplina de la lingüística teórica, porque uno de sus objetivos es elaborar modelos formales e implementables del lenguaje humano. Aquí se relaciona especialmente con la psicolingüística, con la que comparte el interés por la descripción de la actividad mental implicada en el procesamiento lingüístico; pero también con la rama de la lingüística que intenta desarrollar nuevos modelos de gramática formal (Moreno Sandoval, 2001).

Y como disciplina lingüística experimental, se incluye, según vemos, como área de trabajo de la lingüística aplicada, que se interesa en trasladar los resultados de la investigación lingüística para elaborar productos comerciales y de investigación en las *industrias de la lengua*. A su vez, las diferentes aplicaciones que ya hemos descrito, vinculan esta especialidad con las distintas disciplinas lingüísticas y no lingüísticas que se relacionan con ellas:

- Con la ingeniería de telecomunicaciones, en las aplicaciones de las tecnologías del habla.
- Con las ciencias de la documentación, en los sistemas de gestión documental.
- Con la traductología, en las herramientas de ayuda a la traducción.
- Con la didáctica de lenguas, en el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador.
- Con la lexicografía, en la elaboración de diccionarios electrónicos.
- O con el análisis del discurso y la pragmática, en los sistemas de diálogo.

Es de esperar que, con los avances que se registran día a día en el ámbito tecnológico, la confluencia de intereses y resultados de la investigación en el terreno de la lingüística y de la informática, haga de esta rama de la lingüística aplicada una de las de mayor influencia y expansión, con las mejores perspectivas de futuro.

### 1.2.8. *Otras aplicaciones lingüísticas*

Existen otras áreas temáticas de aplicación lingüística que no están tan extendidas como las anteriormente descritas, pero que sin duda merecen nuestra atención en un capítulo de introducción a la lingüística aplicada como el presente. Nos referimos a modalidades aún incipientes de la misma que tienen en común el erigirse en «actividades periciales» al servicio de determinados ámbitos profesionales:

- En el ámbito jurídico, en primer lugar, la denominada lingüística forense o también lingüística jurídica permite establecer dictámenes relativos al uso de las lenguas mediante análisis lingüísticos para determinar la validez de pruebas incriminatorias de carácter lingüístico, tanto orales como escritas (Gibbons, 2002).
- En segundo lugar, en el ámbito empresarial e institucional, las llamadas auditorías comunicativas posibilitan la comprobación del nivel efectivo de comunicación que se da en una determinada empresa o institución, a través de la observación de la viabilidad de los canales de transmisión de la información y el modo en que ésta llega a sus destinatarios.
- Por lo que respecta al ámbito social y político, cabe citar muchos de los estudios que se están realizando en la actualidad acerca del análisis del discurso político, con la intención de proporcionar instrumentos para la consecución de sus objetivos. Nos movemos aquí en un espacio como el del discurso persuasivo público que debe mucho a los estudios sobre retórica. Es cierto que éstos tradicionalmente han corrido a cargo del área de Teoría de la Literatura, pero desde la lingüística también pueden reclamarse las aportaciones que los mismos puedan ofrecer a nuestra disciplina, como de hecho están haciendo muchos de los estudiosos de lingüística textual y análisis del discurso.
- Finalmente, en el ámbito sanitario, se están realizando también interesantes trabajos sobre dinámica de la interacción médico/paciente, como los que constituyen el último monográfico del

*Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Gajo y Moncada, 2001) titulado precisamente *Communiquer en milieu hospitalier: de la relation de soins a l'expertise médicale*. A este tema precisamente ha dedicado el lingüista Sebastià Serrano su último libro (2003), sobre la importancia de la comunicación no verbal en las curas paliativas.

No quisiéramos dejar de mencionar, siquiera sea brevemente, otros aspectos de la aplicación lingüística como la confección de gramáticas aplicadas (a la enseñanza, por ejemplo) y contrastivas<sup>11</sup>; el estudio del uso de la lengua en los medios de comunicación, la publicidad y el *marketing* (su especificidad, normativa reguladora, libros de estilo...); o la ideación de métodos de lectura y escritura para sordos o signoescritura (Herrero, 2002).

Aunque es cierto que muchas de estas nuevas modalidades surgen sin los errores que lastran las más tradicionales, también lo es que encuentran serias dificultades a la hora de consolidarse, en ocasiones debido a la incomprensión e indiferencia de la comunidad científica, dentro y fuera de la lingüística, y en otras a lo reciente de su existencia. A pesar de ello, es muy probable que continúen surgiendo en esta disciplina nuevas aplicaciones en la línea de las ya citadas y en función de los futuros retos que la sociedad plantee<sup>12</sup>.

### 1.3. CARÁCTER PLURIDISCIPLINAR DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y ESTADO ACTUAL DE LA MISMA

A lo largo de los últimos cincuenta años, la lingüística aplicada ha ido alcanzando madurez científica, al tiempo que ampliaba sus horizontes mediante la incorporación de nuevas áreas temáticas acordes con los tiempos. En la actualidad, podemos decir que la fundamentación conceptual y epistemológica de la disciplina ha sido llevada a cabo por prestigiosos lingüistas, por lo que disponemos ya de obras sobradamente conocidas, entre las que destacamos, por orden de aparición, las de Corder (1973, una de las pioneras); Ebnetter (1976); Van Els *et al.* (1984); Slama-Cazacu

11. El concepto de gramática pedagógica es sumamente útil para la enseñanza de lenguas y las gramáticas contrastivas contribuyen también al éxito en la instrucción cuando se trata de grupos monolingües. De ellas tratamos en el capítulo 6, al hablar sobre la enseñanza de la gramática de una segunda lengua.

12. Entre la abundante bibliografía existente, Payrató (1996) ofrece una sintética, pero detallada relación de este tipo de aplicaciones menos atendidas, pero igualmente dignas de atención.

(1984) o la reciente de Pennycook (2001). Escritas desde España, diversas monografías sobre lingüística aplicada han visto la luz en los últimos años, entre ellas las de Vez Jeremías (1984), Sánchez Lobato y Marcos Marín (1988), Fernández Pérez (1996) o Payrató (1996).

De un modo parejo (pues son fenómenos que se coimplican), en las últimas décadas podemos observar que la lingüística aplicada ha experimentado un proceso de progresiva institucionalización, que se manifiesta en la consolidación de las asociaciones (nacionales e internacionales) a ella dedicadas; la proliferación de congresos especializados; la continuidad de las publicaciones periódicas ya existentes, y la aparición de otras muchas nuevas, dedicadas parcial o íntegramente a la lingüística aplicada; la creación de instituciones y organismos, de carácter académico, privado o estatal, consagradas a esta misma vertiente lingüística; o, finalmente, el incremento de la presencia académica de las diversas áreas temáticas aplicadas, en forma de asignaturas en los planes de estudios hasta hace poco inexistentes, cursos de doctorado y de posgrado, másters o incluso títulos propios de determinadas universidades.

A pesar de todo ello, no podemos dejar de señalar la existencia aún de un cierto desconocimiento, o tal vez concepción errónea, cuando no directamente indiferencia o menosprecio, respecto de los objetivos de la lingüística aplicada. Las causas que pueden explicar, si bien no justificar, tales actitudes, son diversas, y tienen que ver con la propia configuración de la disciplina y el carácter a menudo conservador de las instituciones universitarias. De este modo, probablemente habrá influido en tal estado de cosas la ambigüedad generada por conceptos tales como «interrelación teoría/práctica», «teoría/aplicación» o «interdisciplinariedad»; el rechazo que algunas instituciones más tradicionales muestran de cara a estos nuevos campos de estudio; el desinterés por parte de algunos lingüistas hacia todo aquello que no sea susceptible de abstracción o teorización estricta; o, por último, y mirando también hacia la propia lingüística aplicada, las dificultades que ha venido mostrando en la clara definición y fijación de sus coordenadas de estudio (objetivos y metodología). La dificultad del empeño no puede ocultarse, pues además de tratarse de un área de trabajo reciente (lo cual supone una escasa tradición de reflexión teórica sobre la disciplina), el crecimiento tan visible que en los últimos años está experimentando, complica, como no podía ser de otro modo, la integración de investigaciones, metodologías y resultados.

Como hemos venido insistiendo en la descripción de cada una de ellas, resulta imprescindible el contacto de cada rama de la lingüística aplicada con las disciplinas directamente relacionadas con su objeto de estudio: la

psicolingüística 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.

Hasta aquí hemos presentado de un modo conjunto, inscritas en el marco de la lingüística aplicada que nos sirve de referencia, actividades de índole muy diversa. Pero el hecho de hacerlo de este modo responde a la voluntad de poner de relieve sus rasgos comunes. En este sentido, y para abordar la situación actual de la disciplina, muchos estudiosos (entre ellos, Payrató) han consignado la existencia de una doble tendencia: hacia la unificación, por un lado, en el sentido de coordinar estudios sobre cuestiones lingüísticas más o menos distantes, pero que comparten su finalidad práctica; y hacia la especialización, por otro, en el sentido de que los respectivos ámbitos de estudio cobran cada vez mayor independencia y generan técnicas a su vez más específicas.

Si hemos definido la lingüística aplicada, entre otros aspectos, por su voluntad de aunar los afanes académicos con la realidad, no hay duda de que tal engarce se pone especialmente de relieve en momentos como los presentes, en que los estudios universitarios necesitan redefinir su justificación social y tender hacia la convergencia europea; así, los estudios lingüísticos en particular habrán de adecuarse a las exigencias formativas y comunicativas de la sociedad. Y dado que esta nueva sociedad es cada vez más multilingüe, se incrementan los problemas a los que se habrá de enfrentar la lingüística aplicada. Los requerimientos del sistema educativo pasan por conceder un estatus a docentes y aprendices distinto del que regía hasta ahora. Por otro lado, no es sólo que los contactos de lenguas se multipliquen, sino que a menudo se manifiestan en circunstancias difíciles, como las generadas por los fenómenos de la inmigración económica o de la globalización cultural. A su vez, la relevancia concedida a la transmisión de información y el papel de las nuevas tecnologías abren expectativas por lo que se refiere a la comunicación en el futuro que probablemente apenas imaginamos. Ante tal situación, la lingüística aplicada tiene una ingente tarea por cumplir, y es por ello por lo que sus aportaciones de cara al futuro se vislumbran no sólo diversificadas y complejas, sino sobre todo enormemente prometedoras.

## BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- DAVIES, Alan y Catherine ELDER (eds.) (2004), *The Handbook of Applied Linguistics*, Malden (Mass.): Blackwell.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (coord.) (1996), *Avances en lingüística aplicada*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- JOHNSON, Keith y H. JOHNSON (1998), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Oxford: Blackwell.
- KAPLAN, Robert B. (ed.) (2002), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- PAYRATÓ, Lluís (1996), *De professió, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Barcelona: Empúries. (Traducción castellana en Barcelona: Ariel, 1998).
- RICHARDS, Jack C.; PLATT, J. y PLATT, H. (1985), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona: Ariel, 1997. (Adaptación al castellano de C. Muñoz y C. Pérez).



## 2.

# LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

### 2.1. LA LINGÜÍSTICA APLICADA COMO MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

El estudio monográfico de S. Pit Corder *Introducción a la lingüística aplicada* (publicado en 1973, aunque no traducido al castellano hasta 1992), puede considerarse pionero en el establecimiento de las coordenadas de la disciplina, pero por lo que se refiere exclusivamente a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Probablemente, el título induzca a error, porque pudiera pensarse que se abordan diversas áreas de aplicación, cuando en realidad está dedicado a una sola de ellas. Pero tal situación probablemente sea fruto de la identificación inicial de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas extranjeras a la que aludíamos en el capítulo anterior<sup>13</sup>. En cualquier caso, esta obra constituye con toda probabilidad una de las primeras y más vigentes fundamentaciones teóricas sobre cómo debe entenderse y orientarse la enseñanza de idiomas, tal como se pone de manifiesto desde las primeras páginas:

La presente obra se refiere a la contribución que pueden hacer los descubrimientos y métodos de quienes estudian el lenguaje en forma

---

13. No obstante, Corder es plenamente consciente de tal circunstancia. De hecho, se adelanta a las posibles objeciones de los lectores en ese sentido: aunque acepta que hay otras muchas tareas prácticas para las que es necesaria la intervención de la lingüística, justifica su posición y la elección del título con las siguientes palabras: «[...] dado el gran interés público en la enseñanza de las lenguas, así como el considerable apoyo oficial que se ha dado en los últimos años a la aplicación y a la enseñanza de la aplicación de la lingüística a la enseñanza de las lenguas, este término ha llegado efectivamente a limitarse de esa manera» (Corder, 1973: 7). Más adelante, sin embargo, vuelve a precisar: «A pesar de que la lingüística aplicada y la enseñanza de las lenguas pueden estar estrechamente relacionadas, no son una sola ni la misma cosa» (Corder, 1973: 10).

científica—lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas (para mencionar sólo los grupos más importantes)— a fin de poder solucionar algunos de los problemas que surgen a lo largo de la planeación, organización y conducción de un programa de enseñanza de lenguas. Se trata de una obra sobre lingüística aplicada [... que] tiene que ver con 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 obra se refiere a las partes de la operación potencialmente susceptibles a cierta clase de sistematización, basada en el conocimiento adquirido en forma científica» (Corder, 1973: 10-11).

Más adelante trataré sobre la necesaria interrelación entre teoría lingüística y enseñanza de lenguas, pero baste consignar por ahora que la lingüística aplicada al aprendizaje de segundas lenguas se nutre de la información que sobre el lenguaje y las lenguas proporciona la investigación lingüística con el fin de rentabilizar y mejorar los resultados de una tarea como la de este tipo de enseñanza, en la que el uso de la lengua (aunque entendida como vehículo de una cultura) constituye uno de los factores fundamentales. Qué duda cabe de que también los componentes pedagógico y psicológico desempeñan un papel crucial, pero siempre vinculados al objeto de aprendizaje: la lengua no nativa.

Ya he comentado en el prólogo que el marco de referencia epistemológico en el que se encuadra el aprendizaje de segundas lenguas es el de la Lingüística Aplicada, a tenor de cómo se ha configurado la historia reciente de la enseñanza de las lenguas modernas en Europa. Existen otras posturas que defienden la Didáctica como marco teórico, que podemos ver reflejadas en la propuesta de R. Galisson (1994), quien, desde el ámbito del francés como segunda lengua, plantea una «Didáctica de las Lenguas y las Culturas» como disciplina autónoma (tanto respecto de la Lingüística como de la Psicolingüística). Se resalta así la importancia del componente cultural, se tratan de modo conjunto la lengua materna y las segundas lenguas, y se evidencia la importancia de los procedimientos de su enseñanza. En el ámbito español, A. Mendoza (1998: i-ii), defiende también una Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) autónoma, que:

[...] ni es lingüística aplicada, ni psicología aplicada ni pedagogía aplicada [...] las relaciones que mantiene epistemológicamente con las *disciplinas base* no supone ni que la DLL vaya a remolque de los estudios lingüísticos, literarios o psicopedagógicos, ni que sea un ámbito de adaptación-aplicación, error en el que se cayó en décadas pasadas y que,

aun superado conceptualmente, permanece arraigado en una ambigua terminología de *lingüística aplicada* con la que en determinados sectores se identifica a la DLL. [...] La investigación en nuestro ámbito está encaminada hacia la innovación de procedimientos de enseñanza/aprendizaje de habilidades lingüísticas, con el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo de carácter pragmático.

También en este caso, lenguas maternas y no maternas quedan englobadas en una misma disciplina, a la vez que la trayectoria de la investigación confluye en el marco real y práctico del currículo y del aula. Como bien argumenta la profesora Santos Gargallo (1999: 15-18), el origen del debate se halla probablemente en la delimitación de los espacios propios de las Facultades de Filología (de carácter más lingüístico y aplicado) y de las de Educación (de tendencia más pedagógica). Si, en la cuestión que nos ocupa, pretendemos distinguir entre Lingüística Aplicada y Didáctica, el mejor modo de hacerlo es atender a las fuentes científicas en que cada una fundamenta su doctrina: así, la primera lo hace en la Lingüística y la Psicolingüística, dentro de la tradición filológica, mientras que la segunda se incardina en la Pedagogía, dentro de las Ciencias de la Educación.

De este modo, la didáctica está enfocada al establecimiento de técnicas y procedimientos de enseñanza, vinculados directamente con el desarrollo del papel de profesor y alumnos en el aula; es por ello por lo que se establecen una didáctica general, por un lado, y unas didácticas específicas, por otro (de la música, de las matemáticas, de las ciencias, de la lengua materna, etc.). Desde esa perspectiva, la Didáctica de las lenguas extranjeras se encargaría de concretar las técnicas que aseguraran el conocimiento y uso de una lengua no nativa, lo cual viene a coincidir con lo que, desde la conceptualización de la lingüística aplicada, denominamos «metodología» (aunque esta última incluye, como veremos en el capítulo cuarto, una reflexión teórica que fundamenta la actuación docente en unas bases lingüísticas, psicolingüísticas y pedagógicas). Éste es el motivo por el cual podemos afirmar que los presupuestos didácticos están asumidos por la lingüística aplicada al aprendizaje de segundas lenguas, mientras que la didáctica no incluye entre sus objetivos algunos de los fundamentos lingüísticos que intervienen en tal proceso. Como afirma Santos Gargallo (1999: 17):

El marco de actuación de la Didáctica es indudablemente más restringido que el de la Lingüística Aplicada, ya que sólo se ocupa de la adquisición de la lengua materna y de los procesos de incorporación de una lengua distinta a la materna en contextos de aprendizaje. ¿Y los

procesos de adquisición de lenguas segundas o extranjeras? ¿Y los procesos en los que interviene el aprendizaje consciente y la interiorización natural, es decir, los procesos mixtos?

En definitiva, no se trata sino de dos marcos teóricos diferentes (en sus fundamentos, métodos, terminología y conceptualización) que coexisten y comparten un mismo objeto de estudio: la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Con las reflexiones precedentes no pretendo dejar zanjada una discusión que probablemente requeriría mayor desarrollo, pero sí he querido plantear las coordenadas del debate y dejar constancia de mi opinión al respecto.

Por último, si finalizaba el capítulo anterior aludiendo a la consolidación y el auge actual de la lingüística aplicada, comenzaré el presente refiriéndome también al relieve cada vez mayor del área temática que nos ocupa<sup>14</sup>. En parte por la tradición de la disciplina, en parte por las consecuencias de una sociedad multilingüe como la actual en la que el conocimiento de diversas lenguas se ha convertido prácticamente en un requisito, lo cierto es que la enseñanza de segundas lenguas atraviesa momentos de esplendor. Y ello motiva el que, consecuentemente, la reflexión sobre la misma vaya consolidando la lingüística aplicada en este ámbito.

## 2.2. CONCEPTO DE SEGUNDA LENGUA Y ESPECIFICIDAD DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MISMA RESPECTO DE LA LENGUA MATERNA

Comenzaré este apartado realizando algunas precisiones terminológicas respecto a conceptos que en adelante utilizaré con cierta frecuencia, de modo que quede aclarado a qué nos referimos en cada caso. La primera distinción pertinente es la que se establece entre la lengua materna y la no materna, en función tanto de criterios cronológicos como de uso.

---

14. Algunos ejemplos, referidos a la enseñanza de segundas lenguas en el ámbito hispánico, y en particular a la enseñanza del español como lengua extranjera, podrán ilustrar cuanto vengo diciendo. La publicación de revistas especializadas (*RESLA*, *Cable*, *REALE*, *Cuadernos Cervantes*, *Frecuencia-L*, *Carabela*...); la existencia de asociaciones profesionales como AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada), ASELE (Asociación para la Enseñanza de la Lengua Española) o AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español); los congresos y encuentros que éstas organizan; la realización de cursos de formación y másters especializados en diversas universidades; la dedicación de muchas editoriales a la publicación de materiales didácticos o la creación, ya desde un ámbito más gubernamental, de organismos como el Instituto Cervantes, con una clara vinculación a la enseñanza de la lengua, aunque sus objetivos sean más amplios, demuestran claramente que la expansión a la que nos referimos está consolidada y se incrementa con los años.

Así, desde el punto de vista estrictamente de adquisición en el tiempo, podemos afirmar que la *lengua primera* (L1) o *lengua materna* (LM), que de ambos modos se denomina, es aquella que el individuo ha adquirido en primer lugar, antes que ninguna otra; aquella, en definitiva, con la cual ha aprendido a hablar y a relacionarse con su entorno. Hemos de pensar, no obstante, que aunque el uso generalizado del término «lengua materna» en singular indique lo contrario, no siempre existe una sola lengua materna. Es decir, un individuo puede aprender a hablar en dos o más lenguas al mismo tiempo, y acabar considerándose bilingüe o trilingüe; la situación más frecuente es la del niño cuyos padres hablan lenguas distintas y se dirigen a él cada uno en su modalidad lingüística, de modo que aquél aprende ambas por igual. En estos casos, los últimos estudios psicolingüísticos demuestran que el factor que garantiza una correcta adquisición de dos o más lenguas por parte del niño consiste en que cada persona que se dirige a él lo haga siempre en la misma lengua, que no se cambie el código, porque de ese modo el niño asocia e identifica a cada persona con una lengua, evitando así posibles confusiones y dificultades en la adquisición.

Un segundo criterio a considerar es el relacionado con el uso, de tal manera que identificamos la lengua materna con aquella que dominamos mejor, en la que nos expresamos con mayor fluidez y con la que nos sentimos más cómodos. Lo cual no tiene por qué coincidir con que sea la lengua que usemos habitualmente: pensemos, por ejemplo, en la situación de un inmigrante, que puede que no utilice apenas su lengua materna porque no disponga de interlocutores, a pesar de que dicha lengua reúna en su caso las características que acabamos de describir. Otra cuestión a considerar es si la lengua que en un momento dado, por el criterio de uso, consideramos la materna, continúa siéndolo durante toda la vida; *a priori* podríamos pensar que es lo obvio (y de hecho probablemente sea lo más frecuente) pero, de nuevo, no tiene por qué ser forzosamente así: cuando alguien se traslada a un lugar en el que se habla una lengua distinta, cambia de código y desarrolla todas sus actividades en la nueva lengua, puede acabar perdiendo su lengua materna si no la usa en absoluto; incluso no es necesario que se produzca el cambio físico de lugar, pues un fenómeno similar puede producirse en los casos de abandono de la lengua motivados por sentimientos de autoodio lingüístico, que tanto ha estudiado la sociolingüística.

Frente al concepto de lengua materna que acabamos de revisar (y a pesar de las posibles matizaciones) se perfilan como opuestos los de *lengua extranjera* (LE) o *segunda lengua* (SL o L2). Ambos se utilizan

en muchas ocasiones de modo indistinto para referirse a cualquier lengua que no sea la materna, o que adquirimos después de disponer ya de este medio de comunicación lingüística. Por ejemplo, cuando alguien se propone aprender una lengua diferente de la que ya posee, y no disponemos de más datos sobre las circunstancias en que lo hace, se suele afirmar que esa persona está aprendiendo una SL o LE, indistintamente. Sin embargo, podemos precisar con algo más de detalle y 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 segunda lengua», lo cual tendrá como veremos, importantes consecuencias sobre el método de enseñanza.

Efectivamente, se habla de lengua extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente, ya sea porque se trate de una comunidad monolingüe, ya sea porque, aun tratándose de una comunidad bilingüe, la lengua que aprendamos no sea ninguna de las que se hablen en ésta. Por ejemplo, para un madrileño que aprenda en su propia ciudad, tanto el francés como el catalán serán lenguas extranjeras, como también lo será el alemán para alguien que viva en un lugar en el que se hable vasco y francés, pongamos por caso.

Por el contrario, cuando la lengua que aprendemos se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua propiamente hablando. Es lo que sucede, por ejemplo, en las comunidades en que coexisten dos o más lenguas (que, recordemos, son las más frecuentes: lo inusual es, precisamente, una comunidad monolingüe); así, un catalanoparlante puede aprender castellano como SL, del mismo modo que un castellano-parlante podrá aprender gallego en igual condición, por poner ejemplos muy cercanos. Pero también una persona que emigra de su país de origen y aprende la lengua de la comunidad que lo acoge, lo hará a su vez en contexto de segunda lengua. En el caso del inmigrante, por un lado, es muy probable que haya una motivación integradora que incentive la adquisición de la lengua (de ello trataré en el capítulo siguiente); y en el de la comunidad bilingüe o multilingüe, por su parte, la situación puede ser más compleja, porque no es sólo que la lengua que aprendamos se desarrolle en el contexto en que vivimos, sino que hay diversos factores que, aunque ajenos al mero proceso de adquisición lingüística, influirán determinantemente en el aprendizaje. Nos referimos al estatus de cada una de las lenguas en la sociedad, a la composición lingüística de la

familia (o del entorno más próximo del aprendiz) y a la política educativa respecto a las lenguas implicadas. En esta coyuntura, pueden darse dos situaciones: que el individuo entre en contacto con las dos lenguas presentes en la comunidad desde el principio, lo cual nos acercaría a un conocimiento cercano al de un bilingüe; o que permanezca durante un cierto tiempo en un ambiente prácticamente monolingüe. En cualquiera de ellas, no obstante, se mantendrían las oportunidades de usar la lengua que se está aprendiendo, que es algo que caracteriza y facilita el aprendizaje de una segunda lengua. Decía, en efecto, que el aprender una lengua en un contexto u otro tenía consecuencias por lo que se refiere al modo de enfocar su enseñanza, y el aspecto que acabamos de mencionar es probablemente el fundamental en este sentido.

Como conclusión, se puede afirmar que cuando queremos precisar en qué circunstancias en particular se produce un proceso de aprendizaje o queremos matizar cuestiones metodológicas o de programación curricular, no parece adecuado equiparar los términos de L2 y LE, porque, como he dicho, la L2, presente en el entorno social inmediato del aprendiz, puede usarse en situaciones extraescolares (con las consiguientes ventajas para la adquisición) y, sobre todo, el individuo la percibe como un instrumento necesario para sus relaciones sociales, laborales, etc. (con lo que aumenta la motivación, que es una variable determinante en el éxito del proceso). Mientras que el aprendizaje de la LE, al no estar accesible en el contexto, depende más del modo en que se conduzca la instrucción en el aula, además de la propia autonomía del aprendiz.

Hecha esta sustancial precisión terminológica, que obedece a una diferencia teórico-práctica real, asumida por todos, hay que reconocer sin embargo que en la mayoría de los trabajos y estudios publicados sobre el tema se utilizan indistintamente, como decía, los términos LE o SL, fundamentalmente porque las reflexiones que incluyen no se refieren específicamente a una de las dos situaciones descritas, en lo que de peculiar pudiera poseer respecto a la otra, sino que aluden más bien a todo aquello que tienen en común, y que viene dado por el hecho de que en ambos casos de lo que se trata es de aprender una lengua diferente a la materna.

Éste es también el criterio que me ha guiado en este libro, en el que, excepto en este tema y el siguiente, en los que probablemente haya más menciones a situaciones de adquisición natural o de segunda lengua estricta, he optado por referir y comentar los componentes básicos de todo proceso de aprendizaje, independientemente de que se produzca en uno u otro contexto. El uso generalizado de «segundas lenguas» se

justifica porque, si lo entendemos en sentido cronológico, cualquier lengua que aprendamos después de la materna será «segunda» (en realidad, el concepto incluye a las que podrían ser también la lengua tercera, cuarta o quinta...), pero no siempre «extranjera», en el sentido de ajena a nosotros o lejana (aunque sea algo subjetivo, este término puede tener connotaciones de «frontera política» u «oposición de unas lenguas frente a otras»).

Dejando a un lado estas cuestiones teóricas o más bien terminológicas, paso a comentar las diferencias en los objetivos de enseñanza de la lengua materna respecto de la de las segundas lenguas, desde un punto de vista más académico, esto es, de cómo se realiza la instrucción formal en un aula. Ya al hablar de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna recogía los rasgos que la caracterizaban y que podemos resumir diciendo que se trata del aprendizaje de variedades de esta lengua por parte de alumnos que ya dominan, al menos oralmente, otra u otras variedades adquiridas previamente. Un niño, cuando comienza su escolarización, es ya capaz de comunicarse con sus compañeros; por ello el énfasis en este caso se pone en el desarrollo de las cuatro destrezas, que pasará, en primer lugar, por el aprendizaje de la lectoescritura, y después por la adquisición de una competencia comunicativa que incluya el uso adecuado de las diversas modalidades lingüísticas y la reflexión explícita, tanto sobre algunos de los rasgos de la lengua, como sobre las actitudes sociolingüísticas.

Por el contrario, el más claro rasgo definitorio de la enseñanza de las segundas lenguas sería el de favorecer el aprendizaje de una lengua no nativa por parte de alumnos que no la dominan por completo, o incluso en absoluto, y el consiguiente desarrollo de la competencia comunicativa en esa nueva lengua; ello supone, por su parte, una reestructuración cognitiva, perceptiva y relacional de las competencias ya adquiridas en la lengua materna. La intervención de ésta, de modo abierto o encubierto, en el aprendizaje de la segunda lengua, también es un hecho: podemos enseñar y aprender una SL mediante el uso de la materna o sin recurrir a ella (y hay corrientes que defienden una u otra postura), pero, en cualquier caso, la previa existencia de esta lengua materna generará una transferencia lingüística (a veces positiva, a veces negativa) en la lengua que estemos aprendiendo (sobre ello volveré en el capítulo tercero, pues ésta es una de las cuestiones candentes del análisis contrastivo).

Ante la pregunta, por tanto, de qué significa aprender una segunda lengua, podemos responder que es:

- Ser capaz de usar esa lengua de un modo lo más similar posible al de un nativo, para lo cual se requiere tanto el dominio del sistema

lingüístico a través de las cuatro destrezas, como el dominio del uso pragmático de la lengua.

—Y conocer también la cultura en la que tal lengua se inserta y desenvuelve.

Éste es un modo de enfocar lo que supone aprender una segunda lengua bastante generalizado y aceptado por la mayoría. Ahora bien, no hay que olvidar que los mismos aprendices pueden tener sus propias impresiones sobre el tema; y, sobre todo, las necesidades concretas que les muevan a aprender la segunda lengua configurarán los objetivos particulares de la enseñanza en cada caso. Una estudiante universitaria americana de filología hispánica que hace un curso en Madrid; un inmigrante marroquí recién llegado a Andalucía que necesita un español para comenzar a desenvolverse; un alumno español de tercer ciclo que sólo utiliza el inglés para leer bibliografía científica y presentar comunicaciones en congresos; una persona japonesa que mantiene negocios con Francia y necesita el francés para su trabajo... Los ejemplos podrían multiplicarse *ad infinitum*, pero confiamos en que habrán sido suficientemente ilustrativos de cómo, en la práctica real de la enseñanza, no puede establecerse un único objetivo común a todas las situaciones de aprendizaje de segundas lenguas; en cada caso citado, probablemente se requerirá la insistencia en una habilidad sobre otras, en un léxico especial, en unas muestras textuales propias, etc. Por este camino, nos adentraríamos en lo que se denomina la enseñanza de segundas lenguas para fines específicos, de la que hablaré en el penúltimo capítulo, y que constituye una de las tendencias más relevantes del aprendizaje de idiomas en la actualidad.

A continuación comento algunas otras particularidades del aprendizaje de segundas lenguas (respecto al de la lengua materna, en particular); tan sólo pretendo ofrecer unas características generales, ya que a lo largo de los diferentes capítulos irán desarrollándose con mayor detalle todas ellas.

En primer lugar, hemos de tener en consideración que en la sociedad actual está muy positivamente valorado el conocimiento de otras lenguas distintas a la materna; podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que el aprendizaje de idiomas constituye un aspecto fundamental en la formación del individuo, tanto durante la etapa de escolarización obligatoria, como durante la enseñanza media y universitaria y, si cabe, aún más una vez finalizada ésta. Tal formación contribuye a nuestro desarrollo personal y profesional, e incluso, en muchas ocasiones, se convierte en una exigencia vital (en una situación de contacto de lenguas, por ejemplo) o profesional (cuando se trata de un requisito para el desempeño de un determinado

trabajo o para una mejora en el mismo). La principal implicación de una situación como la descrita que, además, no hace sino incrementarse con el tiempo, es la consolidación y continuo crecimiento de un floreciente «mercado de la enseñanza de lenguas», de enormes implicaciones económicas. Pensemos por un momento en lo que puede llegar a suponer la industria editorial de los materiales didácticos (manuales, diccionarios, materiales complementarios, lecturas graduadas...); las empresas dedicadas a la enseñanza de lenguas (en todos los ámbitos educativos, de índole pública o privada); las destinadas también a organizar viajes y estancias en el extranjero con fines lingüísticos; la creación de productos informáticos para la enseñanza de lenguas, etc.<sup>15</sup>. Todo ello conforma una parte esencial de lo que se viene denominando «industrias de la lengua», cuyo dinamismo genera, a su vez, en un proceso de continua retroalimentación, mayor interés y dedicación a las cuestiones de enseñanza lingüística.

En este último sentido, hay que resaltar, esta vez ya desde una perspectiva exclusivamente académica, un aumento creciente de la investigación en adquisición y enseñanza de segundas lenguas en la últimas décadas. Sin duda, ha habido un incremento considerable de la bibliografía sobre el tema, no sólo en forma de libros y artículos en revistas especializadas, sino también a través de nuevas publicaciones periódicas; en el ámbito universitario, no se escatiman subvenciones a proyectos de investigación y, como afirmábamos también por lo que se refería a la lingüística aplicada en general, se han incorporado asignaturas relativas a estas cuestiones en los planes de estudio y cursos de doctorado y de postgrado.

Curiosamente, aunque gran parte de tal investigación se ha desarrollado en buena medida para la enseñanza de idiomas a adultos, la realidad es que las segundas lenguas constituyen parte sustancial del diseño curricular de los centros educativos; y, como tendremos oportunidad de comprobar, la enseñanza de lenguas para niños y adolescentes posee una especificidad que viene dada no sólo porque en estas etapas el aprendizaje de una segunda lengua sea obligatorio, sino también porque coincide con

---

15. En el ámbito hispánico, la constatación de tal realidad ha hecho unirse a instituciones de muy diversa índole con el fin de poner en marcha el organismo denominado «Español como Recurso Económico» (E/RE), auspiciado desde la revista *Cuadernos Cervantes* y en el que están implicados las principales universidades y organismos interesados en la enseñanza del español como lengua extranjera. El fundamento de este proyecto estriba en la reflexión del papel de la lengua en la sociedad de la información y su consideración como un activo financiero. Se trata de ver en la lengua una fuente de riqueza no sólo cultural, sino también económica.

el crecimiento y proceso de maduración personal del individuo. Se observa también en las últimas reformas educativas la propuesta de ampliar la enseñanza reglada de idiomas y sobre todo, la tendencia a adelantar su incorporación ya desde las primeras etapas.

Si dejamos de lado todos estos condicionamientos externos y nos centramos en lo que caracteriza de veras el propio modo en que se realiza este tipo de aprendizaje, convendremos en que, a lo largo de la historia, se ha producido un gran interés por las técnicas de enseñanza, que es lo que en definitiva ha generado un cambio constante de metodologías, en un intento por encontrar cada vez el método más eficaz. Quizá por estos constantes vaivenes metodológicos desde una perspectiva histórica, en la actualidad se constata una cierta preferencia por sistemas más bien eclécticos, que aprovechen los aspectos positivos de enfoques diversos. Al mismo tiempo, se da actualmente una tendencia creciente a fundamentar las innovaciones pedagógicas en los progresos de las investigaciones lingüísticas, por un lado, y en las aportaciones de las nuevas tecnologías, por otro. La primera cuestión es sin duda relevante, porque influye de un modo directo; y llama la atención porque en épocas inmediatamente anteriores los profesores de segundas lenguas habían buscado sus fuentes más en ámbitos pedagógicos que lingüísticos. El motivo de este cambio tiene que ver, como veremos más adelante, con las nuevas orientaciones de los estudios lingüísticos, mucho más abiertos a consideraciones de uso de la lengua (pragmáticas, sociolingüísticas y discursivas) que son a su vez más susceptibles de someterse a una interpretación pedagógica.

A modo de conclusión de este apartado sobre la especificidad del aprendizaje de segundas lenguas, podemos afirmar que los resultados del mismo variarán considerablemente según el contexto en que se produzca. Con ello nos referimos tanto al tipo de enseñanza propiamente dicho como al entorno lingüístico. Ambas perspectivas ayudarán a determinar los criterios más adecuados para la actuación de profesor y alumnos. Veamos a qué me refiero:

1. Según el tipo de enseñanza, podemos distinguir entre enseñanza reglada y no reglada, aunque en ambas situaciones estamos aludiendo a un aprendizaje en contexto de aula. (Dejamos de lado la adquisición de una segunda lengua en contexto natural, porque en ella no hay intervención del profesor, que es precisamente la perspectiva que nos interesa).
  - En un contexto académico reglado, lo que conocemos propiamente como enseñanza oficial, la actividad docente ofrecerá distintas coordinadas a su vez según se trate de:

- Enseñanza primaria y secundaria: Los contenidos de la enseñanza de idiomas en esta etapa están muy delimitados por las disposiciones de la política educativa; además, el hecho de que la edad esté preestablecida (se trata de niños y adolescentes) marcará la metodología, los materiales, el tipo de trabajo de los propios aprendices, etc. Un factor nada desdeñable, también, es la obligatoriedad de la enseñanza, que limita a menudo la motivación.
  - Escuelas Oficiales de Idiomas (E.O.I.)<sup>16</sup> y Universidad: En ambos casos (más en el segundo que en el primero) hay mayor diversidad que en los anteriores por lo que se refiere al currículo (mayor margen en la determinación de contenidos, métodos, evaluación...). Además, puede variar también la edad (aunque haya cierta homogeneidad en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras), intereses y objetivos de los aprendices.
- En un contexto de enseñanza no reglada (instituciones, academias), el abanico de posibilidades en cuanto a objetivos, edad, programación, contenidos... puede llegar a ser diversísimo. Si bien, por lo general, en la enseñanza impartida desde instituciones estatales de proyección internacional (como la *Alliance Française*, el *Goethe Institut*, el *Istituto Italiano di Cultura* o el Instituto Cervantes) hay unas directrices en cuanto a niveles, evaluación y planificación general que otorgan cierta homogeneidad a sus cursos de segunda lengua.
2. Por cuanto se refiere al entorno lingüístico, la enseñanza se verá mediatizada según hablemos de:
- Aprendizaje en el entorno de una comunidad lingüística que habla la lengua meta (español en España, inglés en EE.UU., etc.), es decir, en un contexto de SL.
  - O aprendizaje en un entorno en el que no está presente la lengua meta (francés o inglés en España, español en Alemania, etc.), en un contexto, por tanto, de lengua extranjera.

---

16. Quisiera dejar constancia aquí del papel trascendental que han desempeñado las Escuelas Oficiales de Idiomas en la renovación pedagógica de la enseñanza de segundas lenguas. En el ámbito del español como lengua extranjera, por poner un ejemplo cercano, la introducción del enfoque comunicativo a principios de los años 80 estuvo muy relacionada con la actividad de algunas escuelas, como la de Barcelona, en concreto con la publicación por parte de algunos de sus profesores de materiales didácticos y revistas especializadas que traslucían esta nueva metodología del momento.

Las circunstancias descritas serán las que determinen, de un modo u otro, los criterios para el diseño y planificación de la enseñanza, de tal modo que, a partir de ellas, el docente adapte su formación teórica y metodológica a la situación de aprendizaje y a las necesidades de los alumnos.

### 2.3. DIFERENCIAS ENTRE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE

En el apartado anterior se establecían las diferencias principales entre enseñanza de primeras y segundas lenguas, y ahora insisto en que la mayoría de ellas vienen determinadas por los rasgos que definen los distintos procesos que subyacen a ambas: un *proceso de adquisición*, en el primer caso, y un *proceso de aprendizaje*, en el segundo, utilizando los términos en un sentido estricto. Aunque la reflexión sobre estas cuestiones corresponde más bien al capítulo tercero, considero oportuno adelantar ahora la oposición entre ambos conceptos, en la medida en que entender la especificidad del modo en que aprendemos una segunda lengua respecto a cómo llegamos a ser competentes en la materna constituye la base para comprender, a su vez, por qué ha de ser esencialmente diferente la enseñanza de una y otra.

Probablemente una de las primeras formulaciones distintivas de los procesos de adquisición y aprendizaje se la debemos a Stephen Krashen (1976, 1981 y 1985), en su intento por proporcionar un modelo explicativo de la adquisición de segundas lenguas, que cuajó en su teoría del monitor (o de la monitorización). Se trata sin duda de una de las teorías más influyentes y difundidas desde la década de los 70 y principios de los 80, y ha sido aceptada o criticada, interpretada o reformulada por todos cuantos investigadores se han interesado por el tema.

Pues bien, por lo que en este momento nos interesa la teoría del monitor es porque una de las distinciones fundamentales que planteaba era precisamente la establecida entre los conceptos de *adquisición* (a través de la cual llegamos a conocer nuestra lengua materna) y *aprendizaje* (que es el que nos conduce a una segunda lengua). Según esta distinción, también terminológica, y si la interpretamos estrictamente, las lenguas maternas «se adquieren», mientras que las segundas lenguas «se aprenden». Después sucede que, aunque podamos advertir las diferencias entre los dos procesos, el uso real, cotidiano, de ambos términos contradice tal segmentación. Una muestra clara la ofrece la propia subdisciplina de «adquisición de segundas lenguas» (traducción del inglés *second language acquisition*, SLA), término acuñado en los Estados Unidos, cuyo uso, sin

duda, se ha extendido completamente, sobre todo en la bibliografía especializada; los investigadores del tema justificaban su elección porque «aprendizaje» se relacionaba demasiado con las teorías conductistas, mientras que «adquisición» se asociaba más con aquello que la unía con el modo en que aprendíamos de niños a hablar.

En cualquier caso, independientemente de las denominaciones que utilicemos para referirnos a ellos, lo que es innegable es que no llegamos a conocer y poder usar nuestra lengua materna en las mismas condiciones ni de la misma manera en que podemos llegar a dominar una segunda lengua. Éstas son algunas de las principales diferencias:

- La adquisición de la LM está restringida biológicamente, lo cual significa que se produce desde que nacemos hasta una edad que oscila entre los 6 ó 7 años. Si durante esa etapa no se dan las condiciones necesarias para ello (que el niño esté expuesto a la presencia de una lengua y que haya una interacción suficiente, por ejemplo), la adquisición no podrá producirse a partir de una cierta edad (es lo que sucede con los casos denominados de «niños salvajes»). Por el contrario, el aprendizaje de un segundo idioma es factible a lo largo de toda la vida: en cualquier momento podemos emprender su estudio. A este respecto, me interesa reseñar que durante mucho tiempo se mantuvo lo que se dio en llamar la «hipótesis del período crítico», según la cual a partir de una cierta edad el aprendizaje de una segunda lengua se vería dificultado porque el aparato fonador se habría «especializado» en la pronunciación de los sonidos del sistema fonológico de la lengua materna. Tras los últimos estudios sobre variables en el aprendizaje, se ha demostrado que se trataba más bien de un tópico infundado.
- Puesto que, como acabamos de ver, el proceso de adquisición de la LM coincide con los años en que el individuo va madurando física y mentalmente, se puede establecer una analogía entre aquél y otros procesos cognitivos como el aprendizaje visual, psicomotor o de las relaciones espaciales. El aprendizaje de una SL, en cambio, presenta más similitudes con el que supone, por ejemplo, aprender matemáticas, aprender a conducir o aprender a tocar un instrumento musical. En todos estos casos, si nos fijamos, el mero conocimiento de determinadas reglas teóricas (la formulación de un teorema, el código de circulación o las reglas de solfeo) no asegura la consecución del objetivo (hacer una demostración matemática, conducir un coche o interpretar la partitura), del mismo modo que el conocimiento explícito de las reglas gramaticales de una segunda

lengua no me asegura que sea capaz de usarla en un contexto dado. Llevado el símil hasta el final, al igual que en una autoescuela o en un conservatorio el examen del candidato consta de una parte teórica y otra práctica, una adecuada evaluación de la segunda lengua habría de incluir no tanto información explícita sobre ella (como muchas veces ha sucedido), cuanto fundamentalmente muestras de uso por parte del aprendiz.

- Mientras que la práctica lingüística de la LM procede de una experiencia continuada, la que se mantiene a través de la interacción diaria del niño con su entorno más inmediato, el uso de una segunda lengua se caracteriza en muchas ocasiones por la falta o escasez de dicha experiencia, que es precisamente lo que dificulta el avance. En este punto, habría que matizar que esto es así sólo cuando hablamos de aprendizaje de una lengua extranjera mediante instrucción formal en contexto de aula; es cierto que ésta es una situación muy frecuente (y si tenemos en cuenta las etapas de enseñanza obligatoria, casi me atrevería a decir que la más frecuente), pero hay que recordar que no es la única.
- Por lo que se refiere a la motivación, que es un factor crucial, la situación cambia en ambos casos: el niño tiende a expresarse en su lengua materna por una necesidad imperiosa de comunicación; el que aprende una segunda lengua, en cambio, ya posee un medio lingüístico para comunicarse, luego el uso de aquélla no es tan absolutamente imprescindible; ello no implica que no exista motivación, bien al contrario, la motivación en el aprendizaje de una SL puede ser variada y muy intensa, y llegar a ejercer una influencia muy positiva en éste, pero en cualquier caso, será de índole diversa a la que incentiva el uso lingüístico en el caso de la LM.
- Por muchos de los rasgos que acabamos de enumerar, se suele hablar del carácter «natural» de la adquisición de la L1, frente al carácter «artificial» del aprendizaje de la L2, porque así como la primera se produce de modo inconsciente, no implica ninguna dificultad y tiene lugar sin intervención voluntaria por parte de la persona, el segundo representa una actividad plenamente consciente, a menudo dificultosa, con una decisión de aprender por parte del individuo y con la participación de elementos que condicionan y facilitan el proceso: la presencia de un profesor (o, en su ausencia, la participación activa del propio aprendiz, en este caso autónomo), el uso de materiales didácticos, la ordenación de los puntos lingüísticos según prioridades o complejidad, la práctica lingüística