

TENDENCIAS ACTUALES EN EL APRENDIZAJE-ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA (FLE)

Current Trends In The Foreign Languages Learning-Acquisition: The French Foreign Language Didactics

Silvia Rodríguez Díez

E-mail: silviarodriguezdiez@hotmail.com

(Centro Integrado Politécnico-ETI Tudela, Tudela de Navarra)

RESUMEN: Análisis de la didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de sus conceptos y métodos. Descripción de la evolución de las diferentes tendencias adoptadas para el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua: debates y críticas. La nueva perspectiva de la enseñanza en este campo: los enfoques comunicativos. Se da un tratamiento específico al caso del Francés Lengua Extranjera.

Palabras clave: Lengua Extranjera, Aprendizaje, Adquisición, Enfoques comunicativos, Didáctica.

ABSTRACT: Analysis of the didactics in foreign languages learning accross concepts and methods. Description of the different trends evolution taken for a second language learning or acquisition: discussions and critics. The new perspective of learning in this area: the communicative approach. A specific treatment is given for the French Foreign Language case.

Key words: Foreign Language, Learning, Acquisition, Communicative approach, Didactics.

Fecha de recepción: 17-VIII-2009

Fecha de aceptación: 7-X-2009

1. Introducción: las lenguas extranjeras y la educación

Vivimos una época en la que a partir de los últimos años se ha incentivado desde los órganos de decisión nacionales e internacionales un fomento en el dominio de los idiomas. Los próximos pasos avanzan claramente hacia una inserción del concepto de plurilingüismo en la educación desde diferen-

tes niveles pero de un modo integral. El desafío parece radicar en poder aprender las ciencias naturales o las matemáticas en otro idioma distinto al materno, es decir, materias tradicionales que se impartían en la lengua materna del estudiante. Las iniciativas nacionales en este campo, por medio de los correspondientes ministerios y las medidas gubernativas adoptadas, vienen secundadas por las ideas promulgadas por las competencias directivas europeas y plasmadas ya en diferentes proyectos. En un principio, la novedad del conocimiento de diferentes idiomas goza de una aprobación mayoritaria casi unánime, si bien es cierto que cabe desde la perspectiva de la ciudadanía plantearse algunas cuestiones particulares pero trascendentales que la incumben directamente. ¿Qué dificultades plantea para el estudiante el aprendizaje de varias lenguas extranjeras? ¿Qué probabilidades de éxito existen en la modalidad de enseñanza bilingüe de las materias tradicionales? ¿Qué problemas plantea el dominio de lenguas extranjeras en comparación con la lengua materna? ¿Cuáles son los procesos que dirigen la adquisición de lenguas extranjeras y que determinan las causas de un eventual fracaso?

El presente trabajo pretende abordar desde un tratamiento disciplinar y especializado esta serie de demandas sociales sobre un tema de vigente actualidad. De tal modo que desde la aproximación profesionalizada y los conocimientos profundos de los que se dispone en esta materia de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), se pueda conectar este ámbito de la discusión más técnico —que va desde la Psicología a la Lingüística, pasando incluso por la Antropología, entre otros— con el nivel más amplio, casi divulgativo, que plantea el debate sobre la competitividad plurilingüística y que afecta directamente a los agentes involucrados en el marco de la educación: políticos, docentes, estudiantes, tutores, padres y la opinión pública en general.

El objetivo de este artículo consiste en analizar desde un punto de vista amplio el problema de la didáctica de las lenguas extranjeras, de un modo que permita surtir de conceptos y establecer los vértices de un debate que desde el ámbito educativo pudiera plantearse y afectara igualmente a los especialistas en esta cuestión como a los que no lo son. Para abordar este tema se ha dividido el estudio en dos grandes partes, una primera dedicada a la didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, tratando los conceptos y métodos que se estudian en este campo, a partir de las diferencias entre el dominio de la primera y la segunda lengua y de la sustancial diferencia que debe establecerse como premisa entre las nociones de aprendizaje y adquisición. En una segunda parte, se profundiza en la evolución de las diferentes metodologías que se han planteado en la enseñanza de las lenguas extranjeras, desde la doble perspectiva del aprendizaje y de la adquisición, incluyendo los debates generados en torno a este problema fundamental. No de forma exclusiva, pero sí de manera preferencial, se hace especial hincapié en

la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) a modo de ejemplificación para ilustrar los enfoques sobre este análisis¹.

2. La didáctica en la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE): conceptos y métodos

2.1. La adquisición de la primera y de la segunda lengua: conceptos previos

Lo más destacado que define la adquisición de la primera lengua, de lo que se considera lengua materna, es la velocidad con la que se produce este proceso (Yule 1998, 200). Esto conduce al planteamiento de que esta primera experiencia se desarrolla de manera ajena a condicionamientos que, a priori, podrían considerarse como mediatizadores del mismo. Así, este progreso se desenvuelve sin que se efectúe enseñanza, es común a todas las personas de corta edad, y prevalece autónomo a las condiciones de índole socio-cultural. Conocemos que estas características han focalizado la discusión sobre el origen del lenguaje y, específicamente, sobre las posibilidades de que existan unas condiciones innatas entre los seres humanos. Podría sintetizarse y para alcanzar una primera conclusión sobre esta cuestión que, por encima de estos factores congénitos o innatos probables, prevalece una condición esencial para el desarrollo del lenguaje: la interacción con otras personas con todo lo que ello implica —por ejemplo, las opciones de una transmisión cultural entendida en sentido amplio.

Precisamente por esto indicado el análisis del lenguaje entre los niños es percibido mediante una serie de etapas, comunes entre los diferentes individuos, y que conducen finalmente a la adquisición del mismo en un tiempo similar y coincidente. Por ello, el estudio de determinados factores biológicos establece las bases de la investigación de este fenómeno. Si bien esta investigación se encuentra en constante reconsideración y con toda probabilidad en las siguientes décadas el conocimiento que se disponga sobre este problema será mayor o diferente. Lo importante de este planteamiento no radica en la exploración de su deliberación profunda, sino que es pertinente tenerlo presente para intencionadamente establecer un contrapunto con la situación en que se produce la adquisición de una segunda lengua.

Ésta puede presentarse en un contexto y condiciones equiparables a los de la primera lengua para el niño, en el caso de darse un ambiente bilingüe,

¹ La utilización del término Francés Lengua Extranjera, en sus siglas FLE, procede de un común acuerdo adoptado en la disciplina, tomado directamente de la noción en francés, *Français Langue Étrangère*, con las mismas siglas. En otros ámbitos, como son las leyes educativas vigentes a nivel curricular, la terminología adoptada utilizada es la etiqueta de Segunda Lengua Extranjera y, según el modelo educativo, los niveles de L3; a diferencia de la enseñanza de la Lengua Inglesa.

pero lo más trascendente es apreciar las consecuencias de una constatación por otra parte mal conocida: la capacidad de manejar la lengua materna nunca es la misma que la de la segunda lengua, incluso después de años de estudio dedicados a esta última (Yule 1998, 218). Mal conocida puesto que la discusión se ha basado en escudriñar las razones de este déficit y es precisamente por él, por el que se han planteado desde hace décadas diferentes métodos de enseñanza que permitieran igualar las capacidades adquiridas en la segunda lengua con las de la primera.

Siguiendo el argumento de la comparación en los procesos de adquisición de la primera y la segunda lengua, se debe establecer entonces que la causa sustancial de esta diferencia de capacidad en la destreza de una y otra radicaría, como se dijo, en las opciones de interacción que envuelven ambos procesos. El grado de interacción en el desarrollo de aprendizaje de la primera lengua es muy intenso, tanto en su contexto, como en la disposición hacia la misma y las necesidades comunicativas que entraña en esa edad. Las consideraciones de orden biológico, muy frecuentes en el análisis de los fenómenos de adquisición de una primera lengua como se vio, desaparecen prácticamente para comprender el mismo fenómeno referido a la segunda lengua, a pesar de algunos intentos por justificar la torpeza fonética en los adultos en base a una supuesta rigidez del músculo de la lengua. Por el contrario, el ambiente socio-cultural y los aspectos que éste incumbe pesan más en la adopción de una segunda lengua.

Para entender estas diferencias, desde el estudio del lenguaje, se ha adoptado un par de conceptos que se utilizan de manera estándar para señalar la divergencia entre *aprendizaje* y *adquisición*. Por este último se define el proceso progresivo mediante el cual se adopta la capacidad para utilizar con solvencia una lengua en una situación comunicativa. Por su parte, aprender una lengua refiere un fenómeno consciente de acumulación de conocimientos sobre la misma, que se circunscriben a su vocabulario y su gramática. En este sentido, las metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras se orientan hacia esta doble vertiente, la del aprendizaje de los conocimientos de las mismas o actividades asociadas a la adquisición que persiguen desarrollar un fuerte marco de interacción social —similar al que dispone al niño en sus primeras etapas, siendo lo más habitual los periodos de estancia en el país donde se habla la lengua. Así, se perfila que las habilidades desarrolladas mediante el aprendizaje dotan de un dominio inferior a aquellas otras propias de la adquisición, estableciendo una diferencia fundamental para comprender un primer aspecto nodal de la metodología de las lenguas extranjeras.

2.2. Fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y el concepto de interlengua

Se ha estipulado que los diferentes procesos y etapas del desarrollo lingüístico se dividen en sucesivos periodos de equilibrio y desequilibrio de asimilación de los nuevos conocimientos. Se considera que una etapa queda superada cuando la nueva información es asimilada dando lugar a un período de equilibrio que posteriormente será sustituido por uno de desequilibrio ante la presentación de otra nueva información que será necesario asimilar para continuar el proceso de las adquisiciones lingüísticas.

Desde este punto de vista, la teoría iniciada por Anderson (1981, 1983) y adaptada por O'Malley (1989) para el aprendizaje de una lengua extranjera, puede enseñarnos un modelo coherente bajo la perspectiva de un aprendizaje que forma parte de un proceso cognitivo. El proceso de adquisición de una LE cuenta con tres fases o estadios bien diferenciados:

A) *Fase de la elaboración cognitiva*. Constituye la primera fase dentro del proceso. En este estadio, el alumno de una LE entra en contacto directo y consciente con formas lingüísticas nuevas y diferentes a su lengua materna. Dado que se trata de una fase consciente, el docente puede dirigir la atención del alumno hacia determinados elementos del nuevo sistema lingüístico, como estructuras base, fórmulas de rutina, léxico, etc. Elementos cuyo uso y significado supondrán un esfuerzo consciente de retención por parte del estudiante. Estos elementos, que constituyen la nueva información que recibe el alumno se conocen bajo el término de *input*, información que viene dada desde el exterior (Vázquez Marruecos y Hueso Villegas 1989).

El docente será quien dirija en este caso el aprendizaje, siendo él el encargado de focalizar los elementos que considere más relevantes dentro del proceso. El alumno, por su parte, permanece en un segundo plano ya que por el momento la creación de sus propios enunciados en LE no es requerida (Wright 1990). La fase está orientada hacia un intervalo de observación, reflexión y comprensión del funcionamiento de la lengua extranjera. Por ello, esta fase también es conocida como «fase de silencio o de respuesta no lingüística».

B) *Fase asociativa*. En esta segunda fase, el alumno ya es capaz de comenzar a formular hipótesis sobre las características del nuevo sistema lingüístico que ha ido asimilando durante la fase anterior. La organización de los elementos lingüísticos o los tipos de estructuras de la lengua empiezan a ser analizadas por el alumno bajo el filtro de sus conocimientos previos de su lengua materna o de otras lenguas extranjeras que conozca. Ésta es la fase que comúnmente se conoce como *interlengua*: etapa en la que el alumno aún no ha adquirido un completo manejo de la lengua extranjera, pero en la que

es capaz de crear enunciados de acuerdo a las hipótesis que realiza². Del mismo modo, se va produciendo una corrección gradual de los errores que comete según confronta sus creaciones o hipótesis con modelos que se le presentan, como por ejemplo a través de nuevos *inputs* recibidos.

El alumno se encuentra en un estadio de adquisición de la lengua en el que se ve capaz de comunicar, produce enunciados rudimentarios y utiliza la corrección de los errores como útiles para la creación de hipótesis cada vez más correctas. Uno de los mayores indicadores del estadio en el que se encuentra el alumno es el poder creativo del lenguaje, entendido como la capacidad de crear nuevos enunciados que incluso pueden haber sido nunca antes producidos. La capacidad creativa del alumno muestra su estado de interlengua, en transición hacia la adquisición de la LE.

Si bien la noción de *input* resulta muy relevante para el enfoque de la enseñanza de una lengua extranjera ya que determina la frecuencia, el orden y el tipo de la nueva información presentada, el concepto de *output* igualmente es determinante. Hace referencia a la manera con la que el alumno gestiona los *inputs* o informaciones nuevas que le son presentadas y que evidentemente varía de un alumno a otro según su sistema o capacidades de aprendizaje. De hecho, las modalidades de asimilación de los contenidos es un ámbito cada vez más estudiado hoy en día como parámetros para adecuar los métodos de enseñanza con el fin de lograr el mayor rendimiento.

C) *Fase de autonomía*. La tercera y última fase dentro del proceso de adquisición de una lengua, se caracteriza por la asimilación de toda la información proporcionada a lo largo de las dos fases anteriores. En este punto, el alumno puede barajar con seguridad todos los elementos de manera espontánea para satisfacer sus intenciones comunicativas.

Podríamos afirmar que el alumno ha automatizado el nuevo sistema lingüístico a través de la observación, la práctica y los errores. Sin embargo, para que la automatización lingüística llegue a producirse es necesaria una larga y continuada práctica de los *inputs* recibidos. Del mismo modo, la desaparición de los errores de producción llega con la automatización del sistema en esta fase, consiguiendo la adquisición de la LE.

² La interlengua no hace referencia únicamente a una reconstrucción continua de la lengua por parte del alumno, sino a una sucesión de etapas o estados condicionados por las estrategias de aprendizaje adoptadas, es decir, la evolución de la interlengua está influenciada por las estrategias de aprendizaje que cada persona decida poner en práctica. De ahí que exista una estrecha relación entre los conceptos de *input*, interlengua y *output* o modos de auto-gestionar el aprendizaje.

2.3. *El valor y el tratamiento del error*

Dentro de la enseñanza, el error debe ser tratado como un elemento más del aprendizaje. Por ello, muchos especialistas recomiendan no tratar de manera sistemática el error del alumno si responde a una lógica normal dentro de su estadio de interlengua, ya que estos errores le ayudan a progresar hacia la siguiente fase de adquisición.

Sin embargo, se hace necesario precisar en qué consiste exactamente el error. Se trata del fallo que se comete cuando aún no se ha sistematizado correctamente el sistema y el estudiante se halla en un estadio intermedio de la interlengua en el que formula hipótesis que no siempre son acertadas. Debido precisamente a la interlengua, la corrección sistemática de todos los errores no resultará beneficiosa, el alumno aún no será capaz de asimilar la nueva información si ésta supone un gran desfase dentro de su nivel de conocimientos. Se trata de aceptar errores que aún no están a su alcance para que la comunicación progrese, así como su adquisición del nuevo sistema lingüístico. Por otro lado, se hace evidente señalar que la corrección de cualquier error no debe producirse interrumpiendo la comunicación, sino una vez que al alumno haya concluido su enunciado y ciñéndose a los aspectos más accesibles y relevantes para el aprendizaje.

Si las nuevas tendencias sobre la enseñanza de LE promueven la participación activa de los alumnos y favorecen ante todo las situaciones de comunicación, la posibilidad del error está continuamente presente en el proceso (Moirand 1982, Bérard 1991). De tal manera que muchos han cuestionado si merece la pena dar prioridad a la comunicación incluso si ésta se produce de manera incorrecta. Y la solución acordada viene reflejada en el papel del profesor, responsable de saber encontrar el equilibrio entre ambos elementos. Se trata de favorecer a los elementos más esenciales de la comunicación —como un tiempo verbal— por encima de otros —como el género de un sustantivo—, e incluso alcanzar la mutua corrección entre un grupo de alumnos.

3. La metodología en la enseñanza de lengua extranjera (LE): evolución y tendencias

3.1. *Historia de la didáctica de las lenguas: métodos de aprendizaje*

A) Método tradicional. El método tradicional está ligado a la fase más primitiva de la didáctica de las lenguas extranjeras. Se trata de un aprendizaje basado en el funcionamiento de la lengua, no en la propia lengua. De tal manera que este método se regía por la enseñanza de las reglas gramaticales, la traducción, y tomaba como apoyos únicamente textos literarios. Esto significaba dejar de lado cualquier elemento concerniente a la práctica de la

oralidad y de la finalidad comunicativa. Se podría decir que el método tradicional surgió como una copia de los modelos utilizado para la enseñanza de las lenguas muertas como el latín o el griego (Puren 1995). El sistema utilizado era la traducción continuada de clásicos literarios, estudiando el léxico y las estructuras gramaticales con lo que el recurso a la lengua materna era muy frecuente.

B) Método directo o método nuevo. Apareció como una forma de oposición frente al método tradicional. Sus defensores intentaban promover la idea de una enseñanza de las lenguas extranjeras sin la necesidad de la intervención de la lengua materna. Asimismo, fueron los pioneros en propiciar la utilización de la oralidad en la enseñanza sin tener que recurrir previamente a la regla gramatical explícita. Su intención era la de conseguir una sistematización de la lengua extranjera sin las barreras de la lengua materna, la ortografía o las reglas gramaticales que consideraban superfluas.

A pesar de los evidentes límites de este nuevo método, sus intenciones podrían considerarse toda una revolución dentro del concepto de la enseñanza de lenguas extranjeras que había hasta el momento. De hecho, el método directo comenzó a ser la base sobre la que se asentarían los diferentes métodos hasta hoy en día.

C) Método audio-oral o método del ejército. Hacia mediados del siglo XX tuvo su apogeo un nuevo modelo de aprendizaje centrado casi en exclusiva en la oralidad. La lengua extranjera era presentada como un conjunto de estructuras fijas y limitadas, diálogos y enunciados concretos que había que aprender de memoria. La progresión en el aprendizaje estaba supeditada a la mayor o menor complejidad de dichos enunciados. Bajo esta nueva perspectiva, se amplió notoriamente la utilización de los laboratorios de lenguas para la práctica auditiva y visual de los aprendices. Se considera que este método tiene sus orígenes en la manera de aprender una lengua extranjera por parte de los oficiales del ejército con el fin de enviar o comprender mensajes de otros países durante períodos de conflicto. Así apareció el conocido método *Assimil* en 1929 basado en el auto-aprendizaje a través de la escucha, la lectura y de la repetición de determinados enunciados, que debía conducir a una asimilación —de ahí el nombre— intuitiva de la LE³. Se utilizó principalmente para el aprendizaje del inglés. Este método pronto sucumbió a las críticas de los especialistas tanto en su faceta práctica como teórica del aprendizaje.

³ *Assimil* es el nombre de una compañía francesa que fue fundada en el año 1929 por Alphonse Chérel dedicada a la enseñanza de lenguas. El primer método que creó esta compañía, impulsado por las propias experiencias de Chérel, fue el conocido como *L'anglais sans peine*, traducido como «el inglés sin esfuerzo». La frase con la que comenzaba este libro era la conocida «*My taylor is rich*», verdadera declaración de intenciones de la metodología desarrollada por *Assimil*.

D) Método S.G.A.V. (*Structuro-Globale Audio-Visuelle*). Es el fruto de las investigaciones llevadas a cabo desde 1954 por dos equipos dirigidos por el profesor Gubérina en el *Institut de Phonétique* de la Universidad de Zagreb y por Paul Rivenc en el *Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français*, CREDIF, de *l'École Normale Supérieure de Siant-Cloud* (Gubérina 1984).

En resumen se podría decir que este método se apoya en dos corrientes teóricas diferentes. Primeramente en la teoría lingüística basada en la escuela americana de Bloomfield, que introdujo la noción de una situación de comunicación visualizada entendida como un contexto. La segunda corriente sobre la que se apoya es una teoría psicológica del aprendizaje que tuvo como pilares los estudios sobre el condicionamiento de Skinner —aprendizaje basado en tres etapas conocidas como estímulo-respuesta-reforzamiento.

De manera que este método se basaba en la visualización de determinadas situaciones que servían como contexto para la producción de diálogos. Así se aseguraba una asociación entre la imagen y la lengua extranjera sin tener la necesidad de recurrir a la lengua materna del alumno.

Las líneas primordiales de este tipo de aprendizaje eran el otorgamiento de la prioridad a la práctica de la oralidad, siendo ésta la base mientras que la escritura quedaba como el resultado de la adquisición de la comunicación oral. La audición de diálogos aseguraba a su vez la correcta percepción de la entonación en la lengua extranjera y la representación de diferentes registros de la lengua.

Por otro lado, la progresión en el aprendizaje queda estructurada rígidamente según diferentes grados de dificultad determinados por el número y tipo de estructuras. De la misma manera, las lecciones quedaban organizadas bajo un orden: presentación del diálogo con imágenes, explicación de dicho diálogo por secuencias, memorización y explotación de las estructuras a través de ejercicios estructurales o de transposición.

Este método tuvo una relativa buena acogida debido a su carácter sistemático y al hecho de que la visualización del contexto permitía a los estudiantes recrear con cierto realismo una situación de comunicación.

Sin embargo, una de las críticas atribuidas a este tipo de enseñanza es la limitación que supone para los alumnos, ya que apenas les deja iniciativa para una nueva creación. Su comportamiento debe adecuarse en cada momento a un determinado contexto sin variación alguna. Aunque según los especialistas el verdadero problema aparecía cuando los aprendices se encontraban ante una situación real de comunicación, ante la cual debían automatizar diferentes saberes adquiridos y no llegaban a ser capaces de adaptarse a un contexto real y, por tanto, variable e impredecible en muchas ocasiones (Puren 1995).

Otra crítica bastante común es la referente al realismo de los contextos propuestos por este método, en general bastante alejados de la realidad comunicativa. Lo que conduce a un claro desfase entre la teoría del método y el contacto directo comunicativo.

Finalmente, hay que mencionar que la mayoría de los contextos hacen referencia a situaciones y grupos sociales estereotipados. Este aspecto, junto con la rigidez de las estructuras y de las repeticiones en lugar de proporcionar una seguridad lingüística al alumno, puede desembocar en una gran desmotivación por el aprendizaje.

En su origen, los métodos basados en elementos orales y visuales se crearon para que fueran destinados a un público adulto que deseara un rápido aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, las escuelas pronto adoptaron estos métodos en sus centros, banalizando en cierto modo sus técnicas y objetivos, lo que propició aún más su fracaso.

E) Nuevas tendencias de los años 70. A partir de esta década se produjo una cierta renovación de los métodos audio-visuales. En esta ocasión, se podría decir que los pilares fundamentales continuaban siendo los mismos, pero se modificaron los contextos propuestos hacia una presentación de situaciones más cercanas a la realidad comunicativa. Igualmente se propició la creatividad y la libertad lingüística para los aprendices de la lengua extranjera, con la integración de diferentes registros de la lengua.

Esta evolución de los métodos audio-visuales dio lugar a una mayor preocupación por la utilización de materiales auténticos o semi-auténticos, situaciones de diálogo más cercanas a los problemas cotidianos de los adultos, mayor diversidad de los personajes o actividades mucho más variadas.

F) La Didáctica del FLE en la actualidad: los enfoques comunicativos. A partir de los años 80 hasta hoy en día, la didáctica de una lengua extranjera no sólo se apoya en los conocimientos de las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación, sino que ha ampliado horizontes hasta abarcar otras muchas especialidades como son las Ciencias de la Educación, Psicología, Sociología o Antropología, por ejemplo.

Del mismo modo, se ha ido introduciendo cada vez en mayor grado un interés por explicitar los diferentes niveles de aprendizaje, los grupos de alumnos a quienes van destinados y también por aumentar los diversos materiales utilizados (Areizaga 2000). De tal manera que la variedad y sobre todo la especialización ha conducido a que el término «metodología» aparezca hoy en día como demasiado compacto y exclusivo, prefiriéndose la designación de «enfoques», que hacen referencia a metodologías diversificadas dentro de las diferentes características de quienes aprenden una lengua extranjera (Bérard 1991, Galisson 1994).

De ahí surgen especialmente los denominados «enfoques comunicativos» como la tendencia más reciente dentro del aprendizaje de una segunda lengua, que introducen conceptos hasta ahora novedosos como el de «competencias». En el caso del FLE, la cuestión que se empezó a plantear era qué tipo de competencia se debía enseñar —¿competencia lingüística o comunicativa?— y se terminó por sentenciar que el núcleo central de todo aprendizaje de lenguas debía ser el público, entendido como tal sus necesidades comunicativas (Hymes 1992). Lo que muchos especialistas llamaron una enseñanza del «francés funcional» que más tarde se integraría dentro del «enfoque comunicativo»⁴.

Se podría resumir en que las nuevas tendencias intentan cubrir prioritariamente las necesidades comunicativas de los alumnos, por encima de las limitaciones lingüísticas. Los contenidos exclusivamente lingüísticos se han ido substituyendo por objetivos y contenidos propios de la comunicación: el resultado no es enseñar la lengua francesa, sino *a comunicar en lengua francesa*, diferenciando así entre el sistema —competencia lingüística— y el empleo —competencia comunicativa— (Moirand 1982).

Sin embargo no todo el mundo ha visto con buenos ojos la dedicación en exclusiva a la competencia de comunicación. Algunos especialistas se cuestionan la adquisición de una buena y real competencia de comunicación sin haber conseguido antes la competencia lingüística tan criticada.

Estos enfoques comunicativos han arrojado una historia propia y una consecuente evolución; el concepto es de tal vigencia en la actualidad que requiere una precisa definición. De origen anglo-sajón, los enfoques comunicativos empezaron a instalarse en Francia a mediados de los años 70. Aparecen como un deseo de cambio de los tradicionales métodos de enseñanza para las lenguas extranjeras. Su lema es transmitir un aprendizaje basado en la competencia de comunicación, aglutinando en la enseñanza tanto la lengua como la cultura de manera inseparable. Junto a la competencia de comunicación, existen otras dos líneas de trabajo que son aprehender el discurso en toda su dimensión global y otorgar un gran privilegio al sentido.

Los enfoques comunicativos se basan en la adquisición de una competencia de comunicación. Para ciertos autores, la adquisición de un LE consiste no sólo en el dominio de unas reglas gramaticales, sino que la propia lengua extranjera lleva consigo asociada igualmente una competencia socio-lingüística que determina los usos y registros discursivos adecuados para cada si-

⁴ El concepto de «francés funcional» aparece en los años 70 para referirse a un tipo de enseñanza lingüística especializada —como científica o técnica— dirigida a un público «profesional». El concepto se amplió hasta referirse a las necesidades y objetivos lingüísticos y comunicativos de un público general.

tuación (Hymes 1992). De manera que para las nuevas tendencias en el aprendizaje de una LE, lo idóneo es el correcto uso de las reglas gramaticales dentro de un contexto socio-cultural preciso y determinante.

Sin embargo es necesario señalar en este punto que la diversidad de saberes asociados a los enfoques comunicativos ha hecho que sea difícil determinar con exactitud los elementos que componen la competencia de comunicación (Richards 1990). A partir del trabajo de Dell H. Hymes, los elementos que componen la competencia de comunicación orientada a la didáctica de las LE han sido precisados por diferentes autores. Entre los más relevantes cabe mencionar las aportaciones de Canale y Swain (1980, 1996) y de Moirand (1982). Para los primeros la competencia de comunicación contiene tres competencias fundamentales: la gramatical, la sociolingüística —que incluye las reglas socioculturales y las diferentes formas de discurso— y la estratégica —entendida como tal las estrategias verbales y no-verbales que ayudan a solventar rupturas dentro de la comunicación, como por ejemplo lagunas lexicales.

La segunda pionera en intentar acotar la competencia de comunicación fue Sophie Moirand quien habla de componentes de dicha competencia, señalando cuatro esenciales: el componente lingüístico, el referencial, que incide sobre la experiencia propia y el conocimiento del mundo; el discursivo, que se refiere al conocimiento y apropiación de los diferentes tipos de discurso y de su organización; y el sociocultural, donde señala el correcto uso de las reglas sociales y de las normas de interacción entre los individuos, y el conocimiento de la historia cultural y de las relaciones entre los objetos sociales.

La consecuencia de todo esto es que uno de los principios esenciales de las últimas tendencias de la enseñanza de LE está constituido por enseñar la competencia de comunicación (Besse y Galisson 1980). Las diferentes teorías sobre sus componentes no deben suponer un obstáculo para su aprendizaje ya que conocemos algunos elementos cuya presencia es inalterable. Uno de ellos es la competencia lingüística (Coste 1985). Sería bastante incoherente pretender el aprendizaje de una LE sin atender a este componente puesto que el alumno tendría muchas dificultades a la hora de comunicarse. Sin embargo, otros componentes tienen hoy en día la misma importancia dentro del aprendizaje. Estamos hablando de la competencia sociolingüística, discursiva, referencial y estratégica, ya que todas ellas completan el dominio y la aprehensión de una lengua extranjera (Boyer, Butzbach y Pendanx 1994). La competencia sociolingüística permite al alumno ser consciente de la existencia de unas reglas sociales dentro de una comunidad que pueden diferir de las suyas propias (Rico Martín 2005). Este conocimiento le permite sensibilizarse sobre las diferentes normas y poder seleccionar así los enunciados

más apropiados en determinados contextos. El trabajo sobre la competencia discursiva también resulta evidente dentro de la enseñanza puesto que el alumno necesita distinguir los diferentes tipos de discurso que deberá poner en práctica —no es lo mismo escribir una carta a un amigo que redactar un informe administrativo. La tarea sobre la competencia referencial se centra en el conocimiento de ciertos elementos referenciales que ayudan a comprender en su totalidad determinados significados. Esto se pone en práctica por ejemplo a la hora de leer —y comprender— noticias en un periódico escrito en una lengua extranjera: en muchas ocasiones no se llega a comprender el enunciado de un titular por falta de dominio sobre la competencia referencial de ese campo concreto. Finalmente, la competencia estratégica como apoyo para salvar problemas en la comunicación (Coste 1976).

Igualmente, las nuevas tendencias de enseñanza inciden sobre la importancia de trabajar sobre otros elementos para alcanzar un buen aprendizaje de una lengua extranjera (Coste 1980). El primero de ellos es el énfasis en el trabajo sobre el discurso. Esto hace referencia al hecho de basar el aprendizaje en la presentación de diferentes documentos que integren varios niveles de análisis lingüísticos y que además puedan ser relacionados con los componentes sociocultural y estratégico. Por otro lado, el privilegio del sentido y la semántica, ya que los nuevos enfoques buscan el equilibrio entre la sintaxis y la semántica en sus programas de enseñanza. La misma importancia es otorgada a la enseñanza de las lenguas dentro de su dimensión social, que se obtiene a través del estudio de documentos, diálogos o textos en los que los personajes utilizan registros muy variados y roles sociales diferenciados. De esta manera se persigue que el alumno trabaje con enunciados a los que podrá asociar un sentido, no meramente una reproducción automática de las formas. El cuarto elemento destacable de este tipo de enseñanza es la llamada progresión en espiral. Consiste en abordar cada punto del aprendizaje de manera escalonada, etapas que pueden ser modificadas según el avance del aprendizaje, adecuándolo a la progresión del alumno. Otro factor que ha conseguido relevancia es favorecer la producción a los alumnos. Los enfoques comunicativos han intentado propiciar en la medida de lo posible la libre creación de enunciados dando al alumno múltiples ocasiones de poner en práctica producciones propias en lengua extranjera. Es un recurso para sobrepasar posibles bloqueos dentro del proceso de aprendizaje. En estos casos, el error no se trata de manera sistemática, sino que existe un espacio para él ya que es un indicador del nivel en el que se encuentra el alumno, como trataremos a continuación. Junto a todo lo anterior, los enfoques comunicativos dan total confianza al empleo de documentos auténticos tanto para motivar a los alumnos como para permitirles entrar en contacto con enunciados reales reflejo del contexto sociocultural y usos sociales en los que se producen, nutriendo así a la competencia sociolingüística (Besse 1985). En

lo que respecta a las actividades idóneas para este tipo de aprendizaje, cabe señalar la práctica de ejercicios que promueven la iniciativa y la interacción del alumnado, como por ejemplo los conocidos *jeux de rôle* que consisten en la interpretación de un personaje definido dentro de un marco social, o las simulaciones para la enseñanza de LE (Numan 1989, 79-95).

3.2. *El tratamiento del error en las metodologías de aprendizaje*

El tratamiento del error no se ha producido de manera homogénea por todos los métodos de aprendizaje de una lengua extranjera. Así, frente a la visión cognitivista del proceso, quienes defendían una postura mecanicista consideraron el error como un fallo del proceso. Situación que no tenía cabida dentro del correcto aprendizaje y que era necesario evitar para no crear malas costumbres. La actitud represiva frente al error se tradujo en que los docentes se esforzaran por desmenuzar las dificultades para facilitar la asimilación de los contenidos, aunque esto desembocara en unos mayores obstáculos para las tentativas de comunicación, a la vez que reducía la espontaneidad de las creaciones lingüísticas. Si pese a todos los esfuerzos el error seguía presente, era atribuido bien a la pereza del alumno, bien a la contaminación de la lengua materna. En todo caso, el sistema de la repetición de la frase correcta era el más utilizado como medio de refuerzo. Cualquier tipo de estrategia individual de aprendizaje quedaba eliminado, así como la adquisición natural o espontánea de la LE. Las críticas y los estudios llevaron a una nueva perspectiva del error bajo el prisma de los enfoques comunicativos.

Los defensores de una adquisición basada en la concepción cognitiva poseen una visión positiva de la aparición de errores en el aprendizaje. Para ellos, el error es un elemento natural dentro de la evolución de un aprendizaje y proporciona numerosa y valiosa información sobre el proceso, como el estadio de interlengua en el que se encuentra el alumno, sus estrategias de aprendizaje, las dificultades que se le presentan y la posibilidad de elegir el método más apropiado para solucionarlas. Además de esto, el objetivo final es la obtención de la competencia comunicativa, para lo cual el error es un instrumento que puede ser utilizado con el fin de lograr el objetivo. Hasta tal punto, que en muchas ocasiones si el error no surge es buscado intencionadamente por parte del enseñante a través de diferentes ejercicios, aumentando las posibilidades de nuevas hipótesis por parte del alumno y la futura espontaneidad de las creaciones lingüísticas, creando así una cierta pedagogía del error.

Esta pedagogía del error está aún hoy en día en vías de desarrollo, determinando los diferentes tipos de errores y estudiando los medios para mejorar el aprendizaje. El beneficio que se puede extraer del error depende en

gran medida de su tipo: el error de competencia se debe al desconocimiento o mala comprensión de una regla lingüística, en cuyo caso es necesaria la ayuda o explicación del docente o de una gramática para subsanarlo; el error de lapsus responde a la no aplicación de una regla lingüística que ya se conocía; o el error de estrategia de comunicación que aparece ante el desconocimiento o la no aplicación de una regla sociolingüística.

A partir de este punto, se intenta buscar la causa o el origen del error: la lengua materna, la estrategia de aprendizaje, las fosilizaciones —errores o costumbres erróneas perennes— o incluso el método de enseñanza, encajarlo dentro del proceso de aprendizaje y progresar así en la competencia comunicativa.

Un análisis global de todas las producciones de los alumnos en una LE, da orientaciones sobre el estado del proceso y permite una continua adaptación de contenidos y métodos sobre los elementos comunicativos favoreciendo el camino hacia una correcta adquisición de la lengua extranjera. Según la evaluación de todos los puntos citados, el enseñante tiene la capacidad de actuar como guía del proceso, motivando a que igualmente el propio alumno sea capaz de tener una actitud reflexiva respecto a sus creaciones, consiguiendo el alcance de la competencia comunicativa (Wright 1990).

3.3. Teorías y métodos de adquisición de una Lengua Extranjera (LE)

El proceso de aprendizaje de una LE no sólo está determinado por la eficaz presentación de un modelo de enseñanza, sino que igualmente entran en juego otros factores determinantes como los principios de adquisición natural de una lengua. Principios muy debatidos y que tanto el enseñante como el alumno deben tener en cuenta.

Como ya hemos mencionado, el hecho de aprender una lengua implica no solamente conocimientos lingüísticos, sino también el conocimiento de los aspectos sociolingüísticos, discursivos o estratégicos. Del mismo modo, la adquisición de la lengua no puede separarse del carácter cognitivo que implica ya que la lengua y el proceso mental son dos elementos intrínsecos del aprendizaje lingüístico (Fernández Sánchez 1996). De ahí surge la hipótesis cognitiva estudiada por el modelo constructivista por especialistas como Piaget (1978; Piatelli-Palmarini 1980), Vygotsky (1962) o Ausubel (1978).

El modelo constructivista, que ha ido imponiéndose frente a otros modelos como el conductista, ha forjado las bases de su teoría de acuerdo a la naturaleza cognitiva del aprendizaje. Básicamente sostiene que la formación de una persona es el resultado de una construcción propia llevada a cabo gracias a elementos internos y también factores del medio que la rodean. Por ello, la adquisición del conocimiento es el resultado de una construcción pro-

pia hecha por la persona. Construcción cuyos cimientos están formados por los conocimientos previos. En resumen, el aprendizaje dentro del modelo constructivista es el producto de una construcción realizada por medio de un proceso mental que desemboca en la adquisición de nuevos conocimientos, en este caso, de una LE. De esta manera, para los constructivistas una de las premisas en la enseñanza es que el alumno constituye el centro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario iniciar el paso desde los conocimientos previos del alumno con el objetivo de tener la seguridad de la existencia de una base sobre la que asentar la nueva información de manera eficiente, lo que se denomina un «aprendizaje significativo». Asimismo, el modelo constructivista recuerda que el alumno goza de una base de conocimientos sociolingüísticos, discursivos y estratégicos que utiliza diaria y automáticamente en su lengua materna. Para que este aprendizaje llegue a producirse en su totalidad, sería necesario que el alumno fuera consciente de estos mecanismos en lengua materna y los aplicara correctamente para el caso de la segunda lengua en aprendizaje.

Otra teoría de este modelo es lo que podríamos llamar el aprendizaje por medio del descubrimiento, basado en los estudios de Chomsky (1975, 1986, 2000). Todo sistema lingüístico está basado en una serie de reglas más o menos estables y continuas recogidas en una gramática de la lengua que constituyen la base más primitiva de una metodología para la enseñanza de una lengua. Aunque estas reglas forman parte de ámbito propio de la enseñanza y el aprendizaje. En lo que respecta a la adquisición, el modelo constructivista hace referencia a que el alumno debe aprender también por medio del descubrimiento de ciertas «reglas cognitivas», reflejo del funcionamiento interno de una lengua que no están escritas en ninguna gramática y que se llega a ellas por medio de un descubrimiento personal cognitivo.

El poder de creación del lenguaje, entendido como la posibilidad de crear siempre nuevos enunciados, está presente continuamente en este modelo. El alumno es capaz de formular sus propias reglas lingüísticas de la LE con las cuales trata de comunicar (Bachmann, Lidenfeld y Simonin 1981). Y cada vez que lo hace, está en constante creación y evolución de nuevos enunciados y reglas que irán componiendo su propio código de la lengua, apoyándose bien en su lengua materna, bien en la LE. El conjunto de estas producciones forman un cuerpo que determina el estadio de aprendizaje en el que se encuentra el alumno. Se trata de un estado de adquisición intermedio entre la lengua materna y la lengua extranjera, estadio que se conoce como «interlengua», concepto ya analizado y que puede llegar a resultar un gran aliado para favorecer el aprendizaje.

En ambos supuestos se hace necesario evidenciar que habrá un gran desfase inicial entre las capacidades intelectuales del alumno procedentes

de los hábitos lingüísticos de su lengua materna y la expresión lingüística que utilice en la LE, dando como resultado lo que podríamos definir como un código lingüístico bastante simplificado y rudimentario, pero necesario en las primeras fases de la adquisición. Por ello, cada vez se hace más evidente que el tratamiento del error en el aprendizaje debe ser la prueba de la evidencia de la progresión y no el producto de un mal aprendizaje, como se ha visto.

Dado que el alumno es el núcleo del aprendizaje, el modelo constructivista aboga por una participación activa del mismo. Para lograr la adquisición de un LE, el estudiante deberá poner en práctica muchos de los recursos, estrategias y procesos intermedios como hizo durante la apropiación de su lengua materna. Así establecerá los cimientos de gramáticas intermedias, estrategias para subsanar lagunas lexicales o asimilación de errores que le permitirán avanzar dentro de las etapas del aprendizaje. Sin embargo, es evidente que la situación del alumno no es la misma que cuando adquirió su lengua materna: de ahí la necesaria elección adecuada de un método de enseñanza que cubra todas las necesidades y expectativas dentro del ámbito escolar.

Podemos extraer como conclusión que existe una diferencia entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de un LE. Por medio del proceso de enseñanza, el alumno accede a conocimientos dados por el medio exterior —como un docente— cuyo éxito depende en gran medida del método de enseñanza elegido. Sin embargo, hemos comprobado que no menos importante es el proceso de aprendizaje para la adquisición de una LE, que depende de la interiorización personal de los conocimientos dados por parte del alumno (Ellis 1985, 1990). Los procedimientos elegidos para la enseñanza serán los responsables de propiciar el interés por el aprendizaje y serán los encargados de guiar al alumno hacia un proceso de aprendizaje de manera autónoma, esto es, aprender a aprender.

Conclusiones

Recientemente la prensa se ha hecho eco de los diferentes proyectos que, a partir de las competencias educativas de las diferentes autonomías, se han impulsado en la vía de desarrollar una educación bilingüe. Se han establecido unas líneas maestras que a nivel docente y pedagógico cubran el desarrollo de este proceso de manera paulatina: 1) incentivar el estudio de una lengua extranjera desde la escuela, 2) promover la enseñanza de materias no lingüísticas en una lengua extranjera, como la Geografía o la Química, 3) incrementar la competencia comunicativa por parte de los alumnos en la lengua extranjera.

Los principales problemas que parecen vislumbrarse en la acomodación hacia este proceso radican en el primer y tercer punto de los reseñados. El primer paso es insustituible desde la perspectiva de un fomento de las lenguas extranjeras que, como objetivo final, pretende abrazar una situación de bilingüismo plena o parcial —según los casos. La progresión de los estudiantes en este sentido es fundamental puesto que el dominio del que dispongan respecto a las lenguas extranjeras condicionará enteramente el éxito del proyecto. Algunas soluciones en este sentido han ido en la línea de armonizar la inclusión del bilingüismo, esto es, de la enseñanza de materias no lingüísticas en una lengua extranjera. Para ello se han dispuesto diferentes grados en la impartición de estas materias de acuerdo al nivel de conocimientos de que disponen los alumnos. Esto entronca directamente con la tercera de las pautas, y es que la dificultad de expresarse en la lengua extranjera es la principal que encuentran los alumnos. Algunas claves a este respecto han sido tratadas en este artículo. Por último, referido a la segunda de las cuestiones, implica ante todo un programa de formación del profesorado en el dominio de una lengua extranjera muy importante y que parece que va dando sus frutos.

Cabría entonces para finalizar plantearse una pregunta fundamental que sobrevuela a la formulación de estos proyectos, ¿qué efectos pueden alcanzar estas medidas en el mayor dominio de nuestros estudiantes de una lengua extranjera teniendo presente que éste es el principal objetivo que se persigue? Como primera respuesta se concluye que serían tremendamente positivos. Las pautas planteadas para lograr el éxito en estos planes parten de algo decisivo como es incrementar inicialmente las competencias de los alumnos en una lengua extranjera. Siguiendo lo indicado en este trabajo, una parte sustancial de las consideraciones que se ejerzan en este ámbito parten de las diferencias cruciales que se dan entre el conocimiento de la lengua materna y de una segunda lengua, así como, respecto a esta última, entre las fases de aprendizaje y adquisición dentro de la misma. No reiteraremos lo indicado anteriormente pero, sintetizando, se puede afirmar que avanzar hacia la senda del bilingüismo implica la asunción general, por parte de todos, de que se dispondrá de unas destrezas en una segunda lengua extranjera equivalentes a las que se ejercen en la lengua materna, y esto a pesar de las dificultades inherentes que se dan entre el aprendizaje de una y otra, como se ha subrayado. En este punto y como se ha tratado en los diferentes apartados de este trabajo, más allá de consideraciones amplias que podrían realizarse y ciñéndonos a la perspectiva didáctica, sobresalen tres condicionamientos esenciales. Primeramente, la definición de una metodología adecuada por parte del docente en la enseñanza de la lengua extranjera que permita de forma general lograr con éxito el tránsito desde el aprendizaje hacia la adquisición. En segundo lugar, un espacio determinante viene cu-

bierto por la motivación de los alumnos, no tratado como una cuestión transversal que afecta a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino de manera específica dentro de la disciplina lingüística, puesto que es decisiva en este ámbito⁵. Por último, la necesidad de generar marcos fomentadores de la comunicación en lengua extranjera resulta muy trascendente ya que suplen las necesidades generadas por no disponer del mismo contexto que aquél en el que la lengua se emplea como vehículo de comunicación.

Desde esta última perspectiva, la enseñanza bilingüe reforzaría la creación de un espacio implementador de las funciones comunicativas en otra lengua distinta a la materna, desarrollando y reforzando competencias que son esenciales en este sentido: expresión, redacción, comunicación, etc. La clave del éxito reside en las opciones de aunar esfuerzos desde todos los ámbitos como se ha producido hasta el momento, de tal manera que el trayecto que abarca unas primeras medidas tomadas en la línea de promocionar la enseñanza de lenguas extranjeras hasta alcanzar el proyecto de educación bilingüe, cuente con la implicación y colaboración de todos los agentes educativos.

Bibliografía

- Anderson, John R. 1981. *Cognitive Skills and Its Acquisition*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- . 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Areizaga, Elisabet. 2000. El enfoque comunicativo: propuestas didácticas. En *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, ed. Uri Ruiz Bikandi, 137-62. Madrid: Síntesis.
- Ausubel, David Paul. 1978. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bachmann, Christian, Jacqueline Lidenfeld, y Jacky Simonin. 1981. *Langage et communication sociales*. Paris: CREDIF-Hatier.
- Bérard, Evelyne. 1991. *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris: Clé International, Coll. Didactique des Langues Étrangères.
- Besse, Henri. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier-CREDIF, Coll. Essais.

⁵ El aprendizaje de la lengua materna goza de una predisposición por parte del niño que es prácticamente exclusiva y completa, en la medida en que dedica un tiempo íntegro y total a esta tarea, y que requiere de la misma para poder comunicarse. Extrayendo la comparación, como así se hace por parte de los especialistas, a la enseñanza de segundas lenguas, la cuestión de la motivación adquiere una gran importancia (Ruiz Bikandi 2000).

Besse, Henri, y Robert Galisson. 1980. *Polémique en didactique: du renouveau en question*. Paris: Clé International.

Boyer, Henri, Michèle Butzbach, y Michèle Pendanx. 1994. *Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Étrangère*. Paris: Clé International, Coll. Le Français sans Frontières.

Canale, Michael, y Merrill Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, nro. 1: 1-47.

—. 1996. Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, I y II. *Signos: Teoría y Práctica de la Educación* 17 y 18: 56-61 y 78-89.

Chomsky, Noam. 1975. *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.

—. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origins, and Use*. New York: Praeger.

—. 2000. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coste, Daniel. 1976. Décrire et enseigner une compétence de communication: remarques sur quelques solutions de continuité. *Bulletin CILA* 24: 18-44.

—. 1980. Analyse de discours pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues. *Applied Linguistics* 1, nro. 3: 244-52.

—. 1985. Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère. *Langue française* 68, nro. 1: 5-17.

Ellis, Rod. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

—. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

Fernández Sánchez, Eulalio. 1996. El aprendizaje de una segunda lengua concebido como la adquisición de un nuevo sistema cognitivo. En *Estudios de lingüística cognitiva*, ed. José Luis Cifuentes Honrubia, vol. 1, 197-205. Alicante: Universidad de Alicante.

Galisson, Robert. 1994. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé International, Coll. Didactique des Langues Étrangères.

Gubérina, Petar. 1984. Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale (méthode St.-Cloud-Zagreb): une linguistique de la parole. En *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, ed. Daniel Coste, 85-99. Paris: Hatier.

Hymes, Dell H. 1992. *Vers la compétence de communication*. Paris: CRE-DIF-Hatier, Coll. 1. Langues et Apprentissages des Langues.

Moirand, Sophie. 1982. *Enseigner à communiquer en LE*. Paris: Hachette, Coll. Formation.

Nunan, David. 1989. *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. Michael, y Anna U. Chamot. 1989. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piaget, Jean. 1978. *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piatelli-Palmarini, Massimo, ed. 1980. *Language and Learning: The Debate Between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London: Routledge and Kegan Paul.

Puren, Christian. 1995. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan- Clé International, Coll. Didactique des Langues Étrangères.

Richards, Jack C. 1990. The Dilemma of Teacher Education in Second Language Teaching. En *Second Language Teacher Education*, ed. Jack C. Richards y David Nunan, 3-15. Cambridge: Cambridge University Press.

Rico Martín, Ana María. 2005. De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum* 3: 79-94.

Ruiz Bikandi, Uri. 2000. La adquisición del lenguaje y el bilingüismo temprano. En *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, 43-66. Madrid: Síntesis.

Vázquez Marruecos, José Luis, y María Dolores Hueso Villegas. 1989. La hipótesis del *input* en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 5: 53-62.

Vygotsky, Lev S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Wright, Tony. 1990. Understanding Classroom Role Relationships. En *Second Language Teacher Education*, ed. Jack C. Richards y David Nunan, 82-97. Cambridge: Cambridge University Press.

Yule, George. 1998. *El lenguaje*. Cambridge: Cambridge University Press.

