ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

JUAN MAYOR
Catedrático de Psicología Básica
Universidad Complutense

No es necesario gastar demasiado tiempo ni esfuerzo para poner de relieve la importancia que tiene en nuestros días la adquisición de una segunda lengua; pero dicha adquisición parece ser una empresa sumamente fácil o extremadamente difícil en función de las diversas variables y circunstancias que la condicionan. Resulta, pues, de especial interés analizar cuál es el modelo más adecuado de adquisición de una segunda lengua, modelo que nos permitirá especificar las variables críticas, conocer el proceso de aprendizaje y elaborar las estrategias para conducir ese proceso de la manera más eficaz. Esto es lo que de manera sucinta vamos a desarrollar en esta ponencia.

1. DELIMITACIONES PREVIAS DEL ÁMBITO Y ENFOQUE ADOPTADOS

A) El concepto de adquisición de una segunda lengua está estrechamente relacionado con los conceptos de bilingüismo y de adquisición y aprendizaje de la primera lengua; por otra parte, dicho concepto se ha elaborado desde distintas disciplinas y con diferentes enfoques teóricos y metodológicos. Antes de presentar el modelo que proponemos, es quizá útil hacer algunas precisiones desde estos puntos de vista, conceptual, disciplinar y paradigmático.

1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Si la adquisición de una segunda lengua se produce simultáneamente y en las mismas condiciones que la adquisición de la primera, resulta difícil establecer distingos entre la primera y la segunda y nos encontramos en la situación conocida como bilingüismo inicial. Obviamente aquí no aparece ningún rasgo

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

específico de la adquisición de una segunda lengua, aunque sí la posibilidad de que existan diferencias entre la adquisición de una y de dos lenguas.

Cuando se adquiere una primera lengua, la lengua materna, y posteriormente se adquiere una segunda como consecuencia de la inmersión del niño en una comunidad bilingüe —que puede abarcar al padre y a la madre, pero también a la comunidad familia-escuela y a la sociedad entera—, entonces sí aparecen problemas específicos ligados a la adquisición de la segunda lengua, pero atenuados al producirse en un contexto natural bilingüe.

Se da el caso también de que se aprende una segunda lengua con posterioridad a la primera y como resultado de una actitud intencional o propósito deliberado, lo que conlleva casi necesariamente la existencia de diversos mecanismos o sistemas de carácter instruccional. Este es el caso específico del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Naturalmente esta somera tipología no es nítida, ni está radicalmente diferenciada, dado que existen situaciones sumamente borrosas e intermedias entre los tres tipos citados, especialmente entre el segundo y el tercero. Sobre los diferentes tipos de bilingüismo y las situaciones y rasgos que los caracterizan pueden verse MacKey (1967), Valencia (1972), Fishman (1976), Hornby (1977), Alatis (1978), Fantini (1982 y 1985), Baetens-Beardsmore (1982), Vaid (1986), Harley *et al.* (1987), Appel y Muysken (1987), Romaine (1989) y Siguán y Vila (1991).

Nosotros, en esta ponencia, vamos a referir la adquisición de la segunda lengua a la última situación mencionada, sin perjuicio de hacer alguna referencia a la segunda.

B) Por otra parte, al precisar el concepto de adquisición de una segunda lengua, estamos obligados a contrastar los conceptos de adquisición y de aprendizaje para distinguirlos o para considerarlos equivalentes. A veces se utiliza el término «adquisición» para referirse al manejo de una lengua que se consigue de forma espontánea en un contexto natural, mientras que el término «aprendizaje», que en ocasiones se usa para lo mismo que el anterior, tiende normalmente a vincularse a una actividad intencional, que conlleva una actividad complementaria de tipo instruccional, la mayor parte de las veces en un contexto institucional (Krashen, 1981).

También se han asociado estos dos términos a diferentes enfoques: el conductista prefiere hablar de aprendizaje, el chomskiano es proclive a tratar de la adquisición del lenguaje (Cairns y Cairns, 1976; Bayes, 1977; Paivio y Begg, 1981).

En la psicología y en la ciencia cognitiva más actual se impusieron inicialmente términos como «adquisición del conocimiento» o «adquisición de habilidades», pero últimamente se vuelve a usar profusamente el término «aprendi-

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

zaje», hasta el punto de que, en forma generalizada, se usan indistintamente. Sobre la adquisición del conocimiento y de las habilidades cognitivas, véanse Anderson (1981, 1983 y 1990), Van Lehn (1989) o Colley y Beech (1989); sobre la importancia del aprendizaje en los nuevos enfoques cognitivos, véanse Klahr, Langley y Neches (1987), Rumelhart y McClelland (1986), Michalski, Carbonell y Mitchel (1986) y Michalski (1993); sobre la convergencia de estos diferentes enfoques, véase Mayor, Suengas y González Marqués (1993).

La utilización indistinta de los términos «adquisición» y «aprendizaje» es precisamente la posición que nosotros adoptaremos en este trabajo, dando por supuesto que, en todo caso, la enseñanza o instrucción en una segunda lengua está estrechamente relacionada con la adquisición o el aprendizaje de dicha lengua.

1.2. Aproximación multidisciplinar

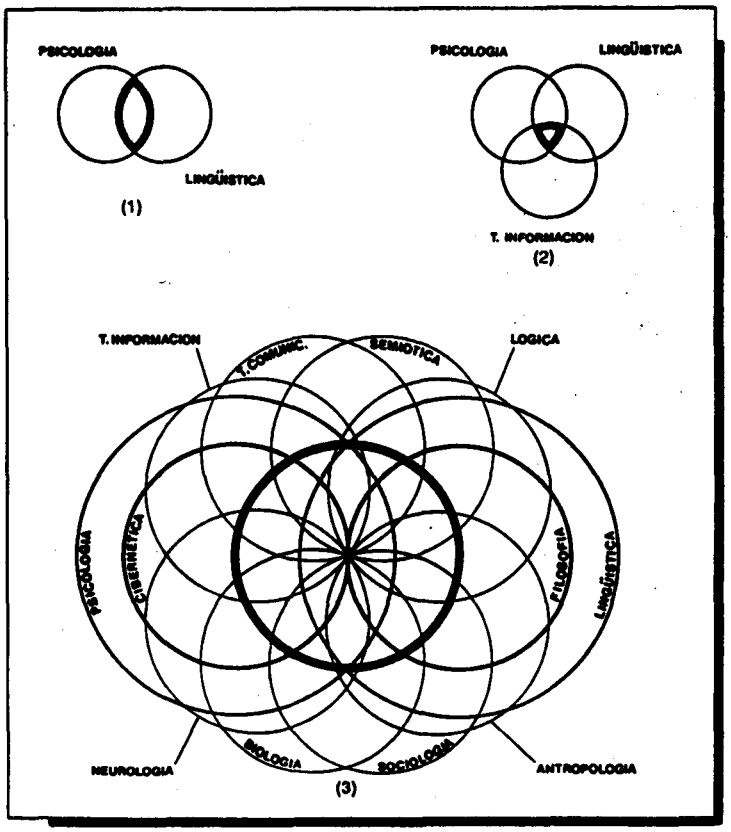
Si en un principio el tópico de la enseñanza de la lengua estuvo vinculado a la *lingüística* a través de la *lingüística aplicada* y del tópico de la adquisición (o aprendizaje) de la lengua se ocupó la *psicología,* especialmente la *psicolingüística,* muy pronto estos temas se desarrollaron como resultado de múltiples cruces y dependencias interdisciplinares.

En otro lugar (Mayor, 1984, Tomo I, págs. 15-22) hemos analizado el surgimiento y desarrollo de la psicología del lenguaje (de la psicolingüística) a través de la interacción, primero, entre la psicología y la lingüística, después entre la teoría psicológica del aprendizaje, la teoría lingüística y la teoría de la información (Osgood y Sebeok, 1954) y, en los últimos años, entre multitud de disciplinas como las psicológicas, las lingüísticas, las ciencias cognitivas (teoría de la información, cibernética, inteligencia artificial, etc.), las biológicas (especialmente la neurología), las sociológicas (especialmente la sociolingüística), las antropológicas, las filosóficas, etc. Véase Figura 1.

Pues bien, en el campo concreto de la enseñanza y de la adquisición del lenguaje, en forma semejante se ha producido una creciente complejidad en las aportaciones inter y multidisciplinares. Reconociéndolo así, desde los años setenta se vienen ofreciendo diferentes esquemas de articulación multidisciplinar (MacKey, 1970; Strevens, 1977; Spolsky, 1980) que incluyen de una u otra forma disciplinas como la lingüística, la psicología, la psicolingüística, la sociología, la sociolingüística, la antropología y la pedagogía. A título de ejemplo, ofrecemos los modelos generales de enseñanza de una segunda lengua que proponen Ingram (1980) y Stern (1983, que lo mantiene en la 7.ª edición de 1991); en ellos se contemplan las aportaciones teóricas básicas que hemos mencionado más arriba y los diferentes niveles y fases de aplicación, como se refleja en las Figuras 2 y 3.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes



(1) Nacimiento de la Psicología del Lenguaje (finales del s. XIX - 1.ª mitad s. XX).
(2) Primera generación de Psicolingüistas (años cincuenta).
(3) Concepto actual de Psicología del Lenguaje.

FIGURA 1. Situación interdisciplinar de la Psicología del Lenguaje (Mayor, 1980).

Nosotros consideramos que en el análisis del proceso de adquisición del lenguaje (de la lengua materna), la aportación disciplinar decisiva es la de la psicolingüística, pero si tomamos en cuenta la adquisición de una segunda lengua, con las precisiones que hemos hecho anteriormente y que incluyen la actividad complementaria de la enseñanza o la instrucción, es necesario recurrir a diferentes aportaciones disciplinares que básicamente se reducen a cuatro: la lingüística (Lado, 1964; Grève y Van Passell, 1971), la psicológica (más específicamente, la psicolingüística) (Pimsleur y Quinn, 1971; Estarellas, 1971; Titone, 1976; McDonough, 1981), la sociológica (en particular, la sociolingüística) (Wolfson y Judd, 1983) y las que proceden de las ciencias de la educación (sobre todo, la didáctica) (Stevick, 1980; Brown, 1980).

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

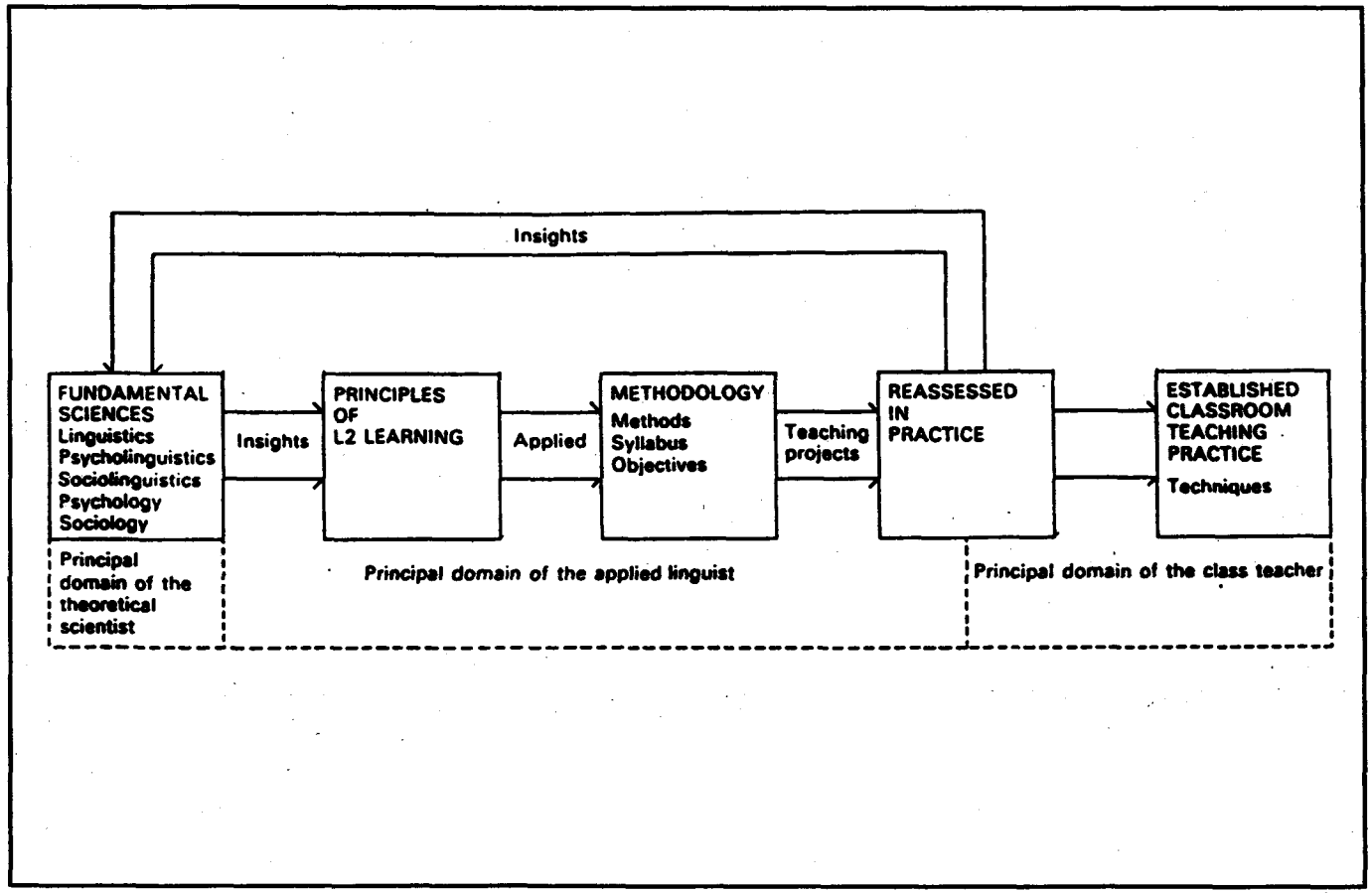


FIGURA 2. Modelo de Ingram para el desarrollo de la práctica de la enseñanza del lenguaje.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

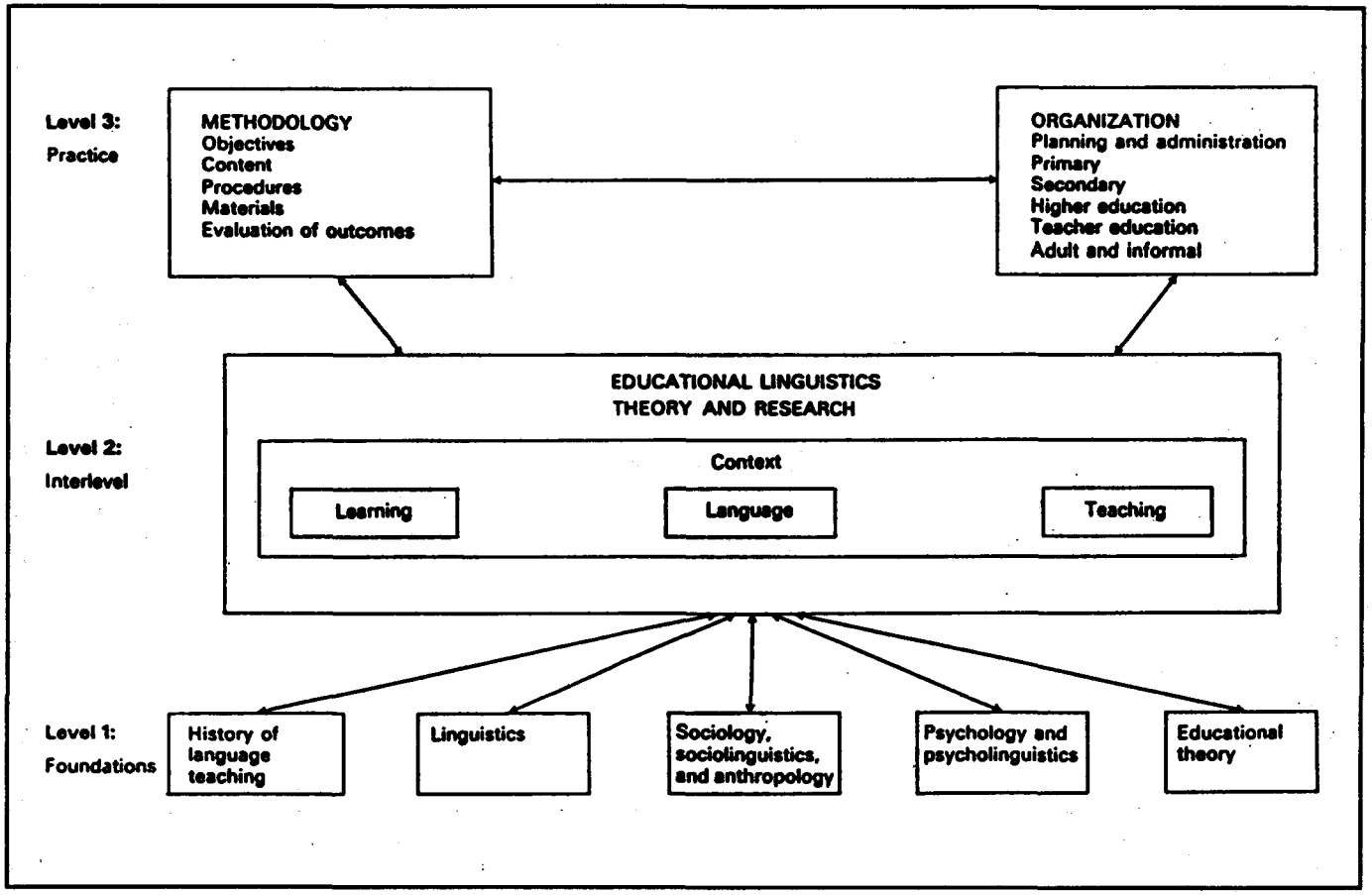


FIGURA 3. Modelo general de Stern para la enseñanza de una segunda lengua.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

Ahora bien, todas estas disciplinas teóricas dan lugar a sus correspondientes disciplinas aplicadas, en todas las cuales ocupa un lugar especial el tópico de la adquisición del lenguaje (de la lengua materna, L1), siendo todavía más específico el tópico de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (L2), que resulta ser así el fruto de un trabajo multidisciplinar teórico y aplicado que va descendiendo progresivamente de lo más genérico a lo más específico. Este conocimiento fraguado a través de la interacción entre las citadas disciplinas es el que ha de utilizarse posteriormente en la práctica profesional cuando se demanda la participación de un experto para llevar a cabo eficientemente la enseñanza y, correlativamente, la adquisición de una segunda lengua.

En la Figura 4 aparece un diagrama en el que se representa el progreso desde la teoría a la práctica y desde lo general a lo específico a través del gradual acercamiento desde la periferia hacia el centro en el cual convergen las cuatro aportaciones disciplinares básicas y sus correspondientes disciplinas aplicadas.

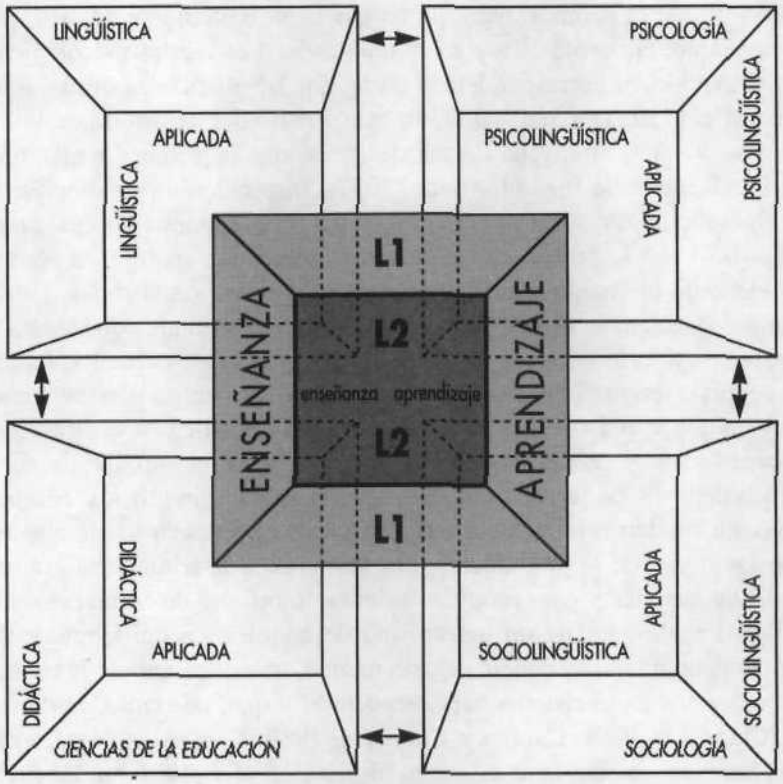


FIGURA 4. Relaciones inter y multidisciplinares del estudio y la práctica de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

En lo que sigue vamos a tener en cuenta este modelo, pero adoptaremos preferentemente la perspectiva de la psicología, de la psicolingüística y de la psicolingüística aplicada.

1.3. Aproximación paradigmática

Consecuentemente, sólo vamos a considerar los diferentes enfoques, orientaciones o paradigmas que se han desarrollado en estas disciplinas cuya perspectiva hemos adoptado.

En un primer momento, las aportaciones paradigmáticas relevantes fueron de carácter reduccionista, es decir, insistieron en explicar todo el fenómeno a través de un solo factor, dimensión o variable; las más destacadas fueron la conductista y la psicolingüística de tipo chomskiano.

El enfoque conductista considera que el lenguaje es básicamente un sistema de sonidos y que el aprendizaje de la lengua es un sistema de hábitos que descansa, por tanto, en la práctica y en la repetición. Las teorías psicológicas conductistas tuvieron su correspondencia en teorías lingüísticas como la defendida por Bloomfield (1933) y, más tarde, en buena parte del desarrollo de la lingüística contrastiva, que subrayaba las interferencias que la primera lengua producía en el aprendizaje de la segunda (Lado, 1957). Inspirado en este enfoque se impuso el método audioverbal para la enseñanza de la segunda lengua, que ponía todo el énfasis en el aprendizaje de destrezas perceptivo-motoras, en la práctica y en el ejercicio constante y en las tareas de memorización (Brooks, 1964).

Como consecuencia de las críticas que recibió el enfoque conductista en general (Chomsky, 1959) y en el ámbito específico de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (Rivers, 1964), se produjo una verdadera revolución paradigmática que impulsó el desarrollo de la psicolingüística en la dirección marcada por las ideas y propuestas de Chomsky. Según este enfoque, la actuación lingüística depende de la competencia específicamente lingüística, competencia que consiste fundamentalmente en la capacidad que tienen los hablantes para manejar las reglas de la gramática y, por tanto, para discriminar la gramaticalidad de las locuciones y para producir un número infinito de enunciados al combinar dichas reglas. Existe un mecanismo de adquisición del lenguaje (LAD), que funciona como un verdadero órgano mental, que es propio de la especie humana, que radica en el sistema nervioso central y que, por tanto, es de carácter innato (Chomsky, 1968; Caplan y Chomsky, 1980; Caplan, 1984). La adquisición del lenguaje se convierte así en un tópico central y proliferan las investigaciones teóricas, empíricas y aplicadas (Lenneberg, 1967; McNeill, 1970; Slobin, 1973; para citar solo algunas de las más relevantes). Jakobovits (1970) aplica

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

este paradigma chomskiano a la adquisición de una segunda lengua y poco a poco se va consolidando un método psicolingüístico de carácter formal que rechaza el énfasis que el método audioverbal ponía en la repetición, que reconoce la necesidad de recibir un *input* apropiado y que descansa sobre una serie de técnicas favorecedoras del uso creativo del lenguaje.

Sin embargo, las críticas crecientes que se hicieron a lo largo de la década de los setenta al paradigma chomskiano afectaron también al tópico de la adquisición y enseñanza de una segunda lengua; en lugar de explicarlo todo a través de una específica competencia lingüística, una serie de autores trataron de englobar ésta dentro de una más genérica competencia comunicativa (Wunderlich, 1970; Habermas, 1970; Hymes, 1971; Munby, 1978), mientras otros proponían como alternativa una también genérica competencia cognitiva (Bever, 1970; Clark y Haviland, 1974). También en el campo de la adquisición de la L2 se produjo este desplazamiento hacia la pragmática y la semántica (Spoelders, Van Besien, Lowenthal y Vandamme, 1985).

Poco a poco se fue imponiendo la idea —contraria al espíritu reduccionista anterior— de que el lenguaje (y por tanto su adquisición y también la adquisición de una segunda lengua) sólo podía ser explicada de manera satisfactoria si se tomaban en cuenta diversos factores componentes, variables o dimensiones, entre los que destacaban tanto los comunicativos, pragmáticos y contextuales, como los distintos factores y procesos cognitivos (véase un análisis detallado de esta idea en Mayor, 1991).

Para limitarnos a la adquisición y enseñanza de una segunda lengua, mencionaremos algunos modelos propuestos en la última década que siguen esa orientación integradora de carácter más o menos multidimensional, multifactorial y, en última instancia, multiparadigmática, lo cual no tendría que ser incompatible con la existencia de ciertos universales lingüísticos propios de la adquisición de una segunda lengua (Eckman *et al.*, 1984).

A) El *modelo monitor* de Krashen (1982) se construye sobre una serie de principios y de características entre las que destacan:

1) la distinción neta entre adquisición del lenguaje (aprendizaje natural, implícito, informal, subconsciente) y aprendizaje del lenguaje (aprendizaje formal, explícito, institucionalizado, consciente);
2) la existencia de un orden de adquisición de L2 relativamente invariante y semejante al de L1;
3) la contraposición entre la producción fluida de una serie de locuciones basada sobre la adquisición inconsciente, a que nos hemos referido antes, y el control de la producción que lleva a cabo conscientemente el

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

hablante y que implica recordar y aplicar las reglas, planear y guiar el habla o corregir errores, lo que, a su vez, conlleva una producción vacilante y no fluida;

4) el énfasis sobre la comprensión más que sobre la producción, sobre el mensaje contenido en el *input* más que sobre la forma, sobre el *input* hablado más que sobre el escrito y sobre las características del *input* que lo hacen adaptable a la fase de desarrollo en que se encuentra el aprendiz;
5) el reconocimiento de la interferencia que L1 produce en el aprendizaje de L2;
6) la influencia que las aptitudes y las actitudes tienen sobre el aprendizaje de L2, lo que conlleva aceptar la existencia de variaciones individuales en el empleo del monitor, siendo el uso óptimo aquél que equilibra la disposición para el riesgo y para la cautela respecto de la corrección de las locuciones producidas.

B) Las características del *modelo de competición* de Bates y MacWhinney (1982), MacWhinney (1987), Bates (1989) pueden resumirse así:

1) existe una estrecha relación entre forma y función;
2) los usuarios del lenguaje disponen de un número limitado de formas o indicios para determinar la función (*items* lexicales, marcadores fonológicos, orden de las palabras, información suprasegmental) y como la relación forma-función no es unívoca, la tarea del aprendiz consiste en descubrir cuáles son las formas que actúan como indicios y cuál es su correlación con las diversas funciones;
3) los principios que regulan esta búsqueda de correlación entre forma y función se reducen a dos: *a)* si los indicios convergen, su fuerza se combina y la interpretación se hace más fácil; *b)* si los indicios compiten entre sí, se elige el indicio que posea una activación más elevada, excepto cuando esta más alta activación decae ante la fuerza combinada de otros indicios más débiles pero que convergen entre sí;
4) estos principios de competición al ser diferentes en L1 y L2 pueden dar lugar a relaciones diferentes entre las dos lenguas; así puede haber *a)* simple diferenciación, puesto que cada lengua conlleva una estrategia de competición diferente; *b) transfer* progresivo (hacia adelante), cuando las estrategias de L1 tienden a usarse en la interpretación de L2; *c) transfer* retroactivo (hacia atrás), cuando las estrategias de L2 terminan suplantando las iniciales estrategias de L1; y *d)* amalgamación, que se produce cuando se desarrolla un solo conjunto de estrategias para usarlas en ambas lenguas.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

C) El *modelo integrador* de Stern (1983) se ha propuesto como un marco general de tipo teórico que posibilita el consenso entre diferentes investigadores. La adquisición y la enseñanza de una segunda lengua es un fenómeno complejo y multidimensional que depende de una serie de variables entre las que destacan las relativas:

1) al contexto social (variables sociolingüísticas),
2) a las características del aprendiz (variables cognitivas y afectivas),
3) a las condiciones del aprendizaje (variables relacionadas con el sistema educativo y/o con la exposición a L2),
4) al proceso de aprendizaje (que incluye las diferentes operaciones mentales y estrategias),
5) al resultado del aprendizaje (competencia o maestría alcanzada).

D) El *modelo de procesamiento cognitivo* de Carroll (1986) subraya el papel decisivo de los procesos cognitivos en la adquisición de L2, pero al mismo tiempo destaca la importancia del contexto. La adquisición de una segunda lengua se caracteriza por los siguientes rasgos:

1) la dependencia del procesamiento que el aprendiz lleva a cabo a partir de la información que recibe; dicho procesamiento incluye la incorporación a la memoria de información de muy diferentes tipos (fonológica, grafémica, morfológica, léxica, sintáctica, semántica y discursiva) y la resolución de los problemas que plantea el uso de tal información, especialmente a través de la detección de regularidades en la estructura de L2;
2) el papel que juega el contexto en el procesamiento del *input;* el contexto extralingüístico influye sobre todo en el aprendizaje del significado referencial (de sustantivos, verbos y adjetivos), de ciertas variantes morfológicas (plurales, posesivos) e incluso de determinados tipos de significado gramatical (enunciados declarativos, interrogativos, imperativos; contraste entre tópico y comentario, entre lo dado y lo nuevo; etc.); el contexto lingüístico influye en el aprendizaje de todos los tipos de significado y en una buena parte de las estructuras sintácticas y morfológicas;
3) la posición clave que ocupa la internalización del *input;* las regularidades que son procesadas por la memoria de trabajo se transfieren a la memoria a largo plazo dependiendo de la fuerza motivacional del evento, de la repetición abierta o encubierta y de la semejanza con otras regularidades ya detectadas previamente; el número de ocasiones en que se detecta la regularidad incrementa la precisión de las respuestas

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

que dependen de esa regularidad, lo que puede ser entendido como formación de hábitos o como proceso de automatización;

4) la semejanza entre el proceso de adquisición de la forma hablada de L2 y la forma escrita; sin embargo, dado que las regularidades grafémicas dependen de las regularidades fonémicas podría ser conveniente recomendar la iniciación de la lectura en L2 con posterioridad a que se haya adquirido algún dominio en la forma hablada de L2;
5) la importancia que tienen los procesos de inferencia que llevan al hablante de lo que es conocido y familiar a lo que es desconocido; las inferencias pueden ser intralingüísticas (basadas sobre el conocimiento que el hablante tiene de L2), interlingüísticas (basadas sobre el conocimiento de otras lenguas) y extralingüísticas (basadas sobre el conocimiento del mundo, sobre el contenido de los mensajes o sobre el contexto).

E) El modelo que nosotros proponemos se expondrá en el apartado 2, ya que su descripción constituye el núcleo de esta ponencia y sobre él se basa nuestro análisis de los procesos de aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua.

2. MODELO DE ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

De acuerdo con las precisiones conceptuales que acabamos de hacer, la adquisición de una segunda lengua que lleva a cabo un sujeto equivale al aprendizaje intencional de la misma y, generalmente, se ve apoyada por una actividad complementaria de carácter instruccional que lleva a cabo un sujeto diferente del que adquiere la lengua.

2.1. MODELOS GENERALES QUE SIRVEN DE MARCO AL MODELO DE ADQUISICIÓN DE L2

La pauta de adquisición de una segunda lengua que vamos a presentar se inspira en nuestro modelo de actividad lingüística (Mayor, 1984), se inserta en un marco de interacción e intersección entre la actividad lingüística, la actividad comunicativa y la actividad cognitiva (Mayor, 1991) y toma en cuenta, no sólo sus diversos componentes y las relaciones funcionales entre ellos, sino los diferentes procesos que lleva a cabo el sujeto cuando produce o comprende el discurso o texto que articula las diferentes unidades y dimensiones lingüísticas (Mayor, 1991).

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

Véanse, como referencia de los fundamentos y del marco teórico del modelo que proponemos, las Figuras 5, 6 y 7 que representan diferentes modelos generales de actividad lingüística y uno específico de procesamiento lingüístico. Cuando esta actividad y este procesamiento lingüístico son llevados a cabo con eficiencia y fluidez, utilizando un determinado sistema lingüístico, se dice que se domina la primera lengua; pues bien, nuestro interés se centra en saber cómo se adquiere el dominio en esa actividad y procesamiento, pero usando un sistema lingüístico diferente del adquirido previamente, es decir, una segunda lengua. Lo que pretendemos subrayar aquí es que la adquisición se refiere, no a la segunda lengua en sí misma, sino al dominio de la actividad lingüística, a la eficacia del procesamiento cuando el código lingüístico es diferente del que se ha utilizado previamente; dicho de otra forma, el sistema lingüístico (en este caso, la L2) es sólo un componente de la actividad lingüística y lo que se tiene que adquirir es el dominio en toda la complejidad de ésta, que incluye el conocimiento de aquél.

2.2. Modelo de adquisición de L2

En la Figura 8 aparece en forma simplificada el diagrama del modelo de adquisición de una segunda lengua que proponemos. Como puede verse, es una adaptación del modelo de actividad lingüística. Los componentes esenciales son:

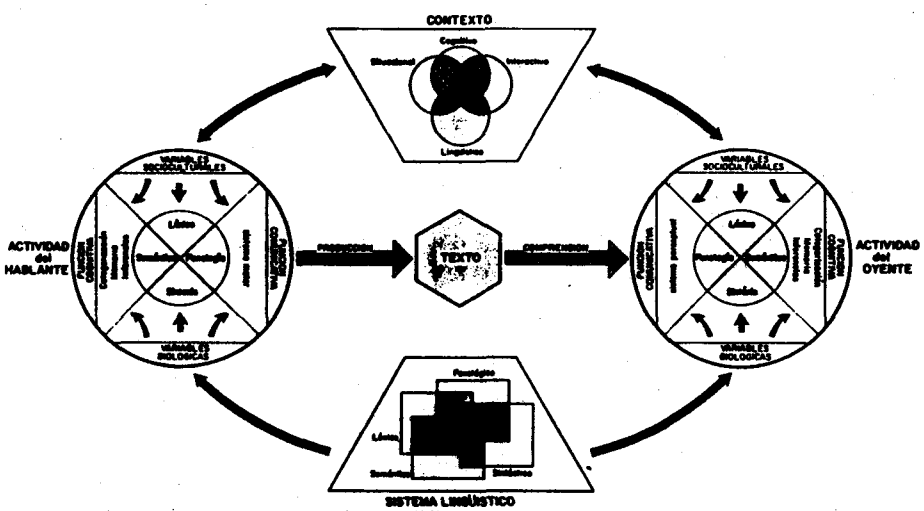


Figura 5. Modelo pluridimensional de la conducta lingüística.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

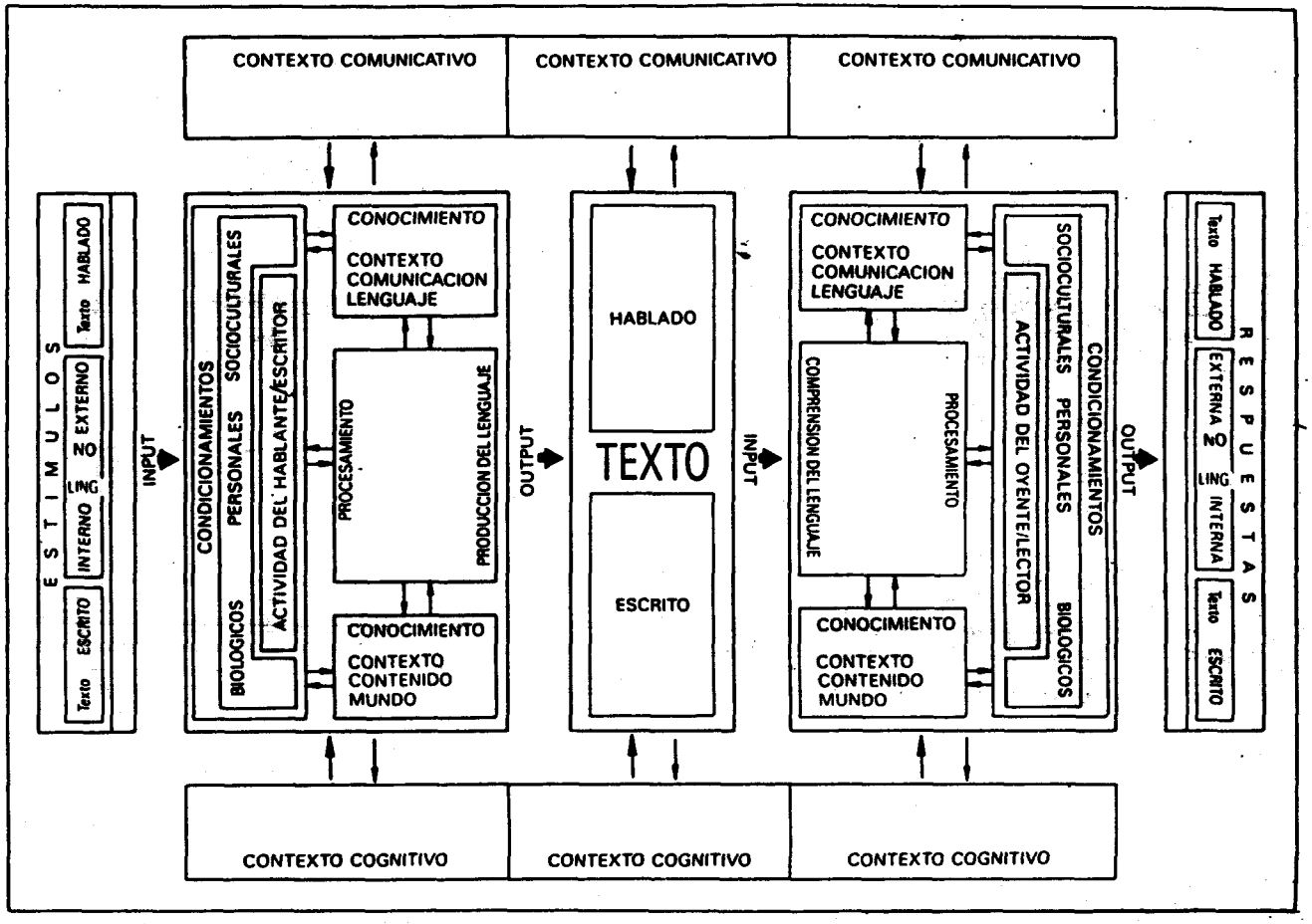


FIGURA 6. Modelo global de la actividad lingüística (Mayor, 1991).

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

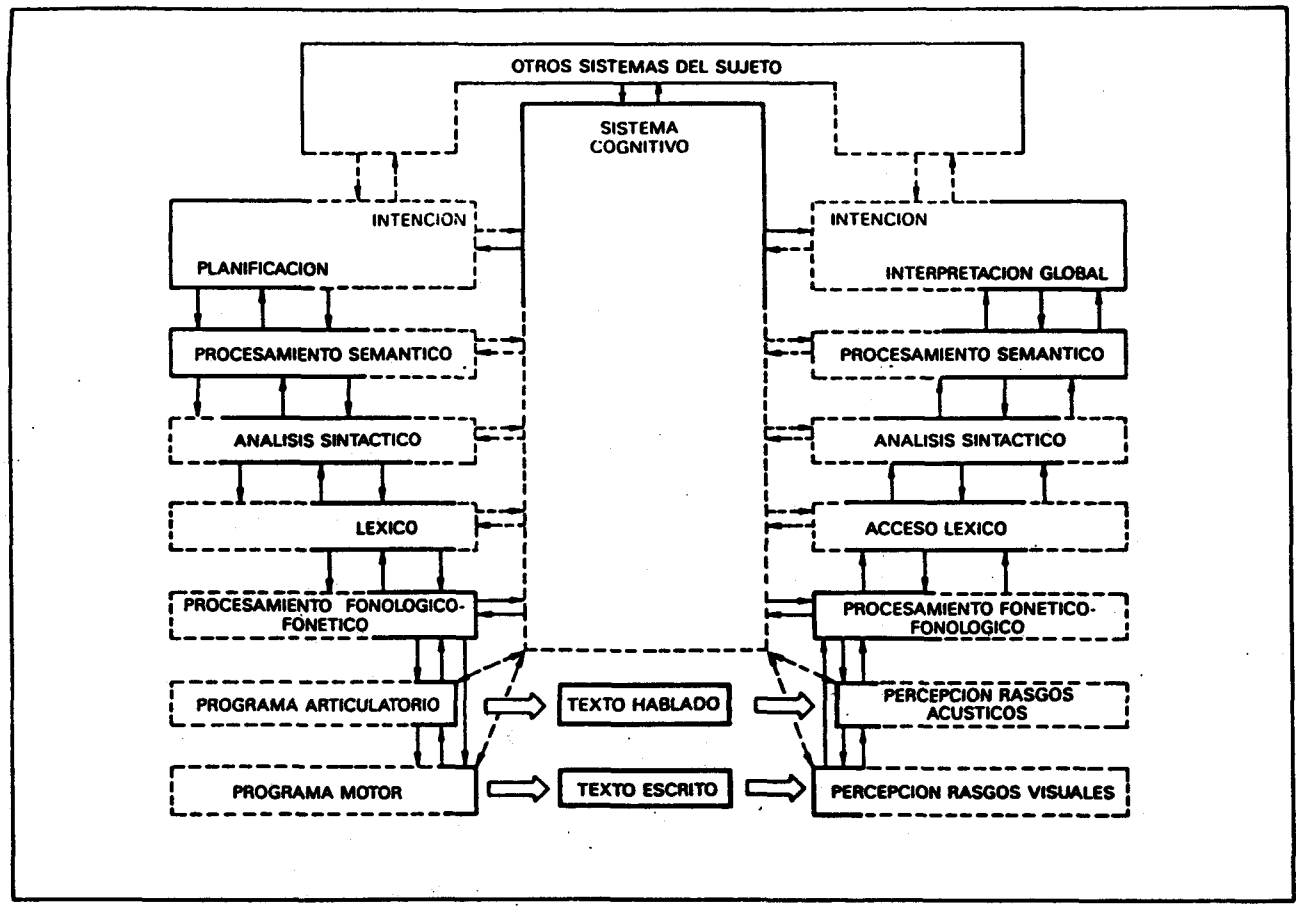


FIGURA 7. Modelo de procesamiento del lenguaje (Mayor, 1991).

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

FIGURA 8. Modelo de adquisición (enseñanza-aprendizaje) de una segunda lengua.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

1) la actividad de los sujetos (que básicamente son dos: el profesor o hablante de L2 y el aprendiz de L2),
2) el sistema lingüístico (L2),
3) el contexto,
4) la locución, texto o discurso que se produce o comprende.

A la esfera de influencia del profesor o hablante de L2 corresponde la actividad de éstos, que consiste en usar dicha L2 y utilizar los métodos y estrategias adecuados de enseñanza, tanto para producir como para comprender textos; la esfera de influencia del aprendiz de L2 incluye la actividad de éste, que consiste en aprender la L2 y usarla tanto produciendo como comprendiendo textos; comunes a ambas esferas de influencia son el sistema lingüístico (L2), el contexto y las locuciones, textos o discursos que se producen y se comprenden, así como una parte de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, en cuando son complementarias y compartidas por profesor y aprendiz.

A través de este análisis estructural se puede llegar al análisis funcional, dado que la adquisición de una segunda lengua depende funcionalmente de una serie de variables que coinciden con los componentes que acabamos de mencionar. Como puede observarse fácilmente, tales elementos o variables pueden ser y son analizados por diversas disciplinas, aunque cada uno de ellos es objeto privilegiado de alguna de ellas; por ejemplo, la actividad de los sujetos es el objeto de la psicología (y en tanto que hablantes, de la psicolingüística), el sistema lingüístico de la lingüística, el contexto de la sociología y sociolingüística, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la educación y los textos o discursos de las ciencias del texto o discurso (poética, retórica, etc.); el estudio de la adquisición de una segunda lengua, al depender de todos estos componentes y variables resulta ser, por tanto, un campo auténticamente inter y multidisciplinar, que está representado en el diagrama por las flechas que indican la gran cantidad de interacciones entre los diversos procesos y variables.

Veamos con algún detalle en el siguiente subapartado cuáles son y cómo funcionan estas variables en la adquisición de L2.

Conviene, sin embargo, mencionar que, en este diagrama del modelo, los procesos de uso sólo están representados implícitamente en el seno de la actividad del profesor o hablante y del aprendiz, prolongándose en las flechas que representan la producción y la comprensión de locuciones, textos o discursos por parte de ambos; los procesos más específicos de la adquisición —la enseñanza y aprendizaje— están representados someramente en los ejes verticales de las esferas de influencia de ambos sujetos, atravesando las interacciones entre su actividad, por un lado, y por otro, el sistema lingüístico, el contexto y el texto que se produce o se comprende. De estos procesos específicos de la adquisición trataremos en el apartado 3.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

2.3. Variables de la adquisición de L2

Como ya hemos mencionado, las variables principales corresponden a la actividad de los sujetos (lo que implica a las variables de los propios sujetos), al sistema lingüístico que se adquiere (L2), al contexto en el que se adquiere, a las locuciones, textos o discursos en L2 que funcionan como *input* o como *output* para el aprendiz y a los procesos de enseñanza y aprendizaje (de éstos últimos nos ocuparemos en el siguiente apartado).

2.3.1. *Variables de los sujetos*

A) El sujeto que habla la L2 y que la enseña al aprendiz juega un importante papel en la adquisición de L2 por este último. Las variables más significativas del profesor y/o hablante de L2 son: el conocimiento que tiene de ésta y la eficiencia con que la usa, su capacidad para adaptarse al ambiente en que se produce la adquisición por el aprendiz, el dominio de métodos, técnicas o estrategias de enseñanza o instrucción, y ciertas cualidades personales como la empatía, la comunicabilidad y capacidad persuasiva, la motivación y las actitudes, amén de otras características más generales como la personalidad y la inteligencia.

B) Las variables del sujeto que adquiere la L2 son, sobre todo, de carácter biológico y psicológico. Las estructuras anatómicas (especialmente neuroanatómicas) y los mecanismos fisiológicos (especialmente neurofuncionales) pueden jugar un papel decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua, como lo juegan en la adquisición de la primera (véase Lenneberg, 1967; Vaid, 1986, Mayor, 1984 y 1991). Estos factores neurobiológicos están estrechamente relacionados con la edad de los sujetos dada la plasticidad de aquéllos y su evolución a lo largo del tiempo; por eso se ha planteado una larga discusión en torno a la existencia de una edad crítica para la adquisición de una L2. Penfield y Roberts (1959) y Lenneberg (1967) sostienen que el aprendizaje de L2 por mera exposición a ésta sólo se logra entre los dos años y la pubertad; la razón fundamental radica en que, según estos autores, la especialización hemisférica ha concluido en la pubertad y posteriormente no existe la plasticidad cerebral necesaria para adquirir las estructuras complejas de una L2, especialmente en lo que se refiere al sistema fonológico. Otros autores, en cambio, sostienen que existen factores positivos y negativos en todas las edades, aun reconociendo que en ciertos aspectos concretos se observan diferencias en función de la edad; la conclusión es que se puede adquirir una L2 en cualquier edad (véase un resumen de esta polémica en Johnson y Newport, 1989, y en Stern, 1991).

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

Las variables de la adquisición de L2 más significativas y estudiadas son las aptitudes y factores cognitivos, los factores afectivos y motivacionales —en particular, la ansiedad— y la personalidad.

1) Siempre se ha pensado que las habilidades cognitivas son responsables en buena medida de la mayor o menor facilidad y rapidez para aprender una segunda lengua; pero no siempre se ha tenido claro cuáles son y cómo funcionan. Uno de los autores que más esfuerzo ha dedicado y que mayores logros ha obtenido al estudiar cómo influyen las aptitudes y los procesos cognitivos en la adquisición de L2 es Carroll (1981, 1985, 1986). Entre las aptitudes destaca la capacidad para la codificación fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para el aprendizaje memorístico (asociativo) y la aptitud para inducir reglas y principios. Respecto de los procesos cognitivos implicados distingue entre tipos de memoria que se manejan en el aprendizaje de L2, operaciones y estrategias. Véase un esquema de todo ello en la Tabla 1.

TABLA 1

Diferencias individuales atribuibles a los procesos y factores que intervienen en la adquisición de una segunda lengua (Carroll, 1981, adaptado por Sánchez y Sánchez-Herrero, 1992)

FACTOR	MEMORIA PRINCIPAL IMPLICADA	PROCESOS COGNITIVOS**			
		OPERACIONES			ESTRATEGIAS
		Dirección de los *buffers* sensoriales.	Dirección de MMP* o MCP*.	Manipulaciones en ejecución y MCP*.	
CODIFACACIONES FONÉTICAS	MMP*. (imágenes fonéticas)	Codificación de estímulos fonéticos auditivos y, si es necesario, símbolos ortográficos. (C, T)	Almacén y recuperación de imágenes y asociaciones fonéticas en MMP (C) Recuperación relevante de información fonético-ortográfica a partir de MLP*.	Amacén de imágenes fonéticas en MCP*. (T, C) Emparejamiento de imágenes fonéticas con símbolos ortográficos. (T, C)	ENCONTRAR MEDIADORES EN MLP (P)
SENSIBILIDAD GRAMATICAL	MLP*. (conceptos gramaticales)		Recuperación de conceptos gramaticales a partir de MLP*. (C)	Reconocimiento de funciones gramaticales. Emparejamiento de funciones en estructuras de frases.	

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

TABLA 1 *(Continuación)*

		OPERACIONES	ESTRATEGIAS
APTITUD DE APRENDIZAJE MEMORÍSTICO (memoria asociativa)	MMP*. (Asociaciones entre formas y significados lingüísticos)	(1) Almacenamiento en MMP*. (T, C) (2) Recuperación a partir de MMP*. (T, C)	Encontrar mediadores en MLP*. (P, C, T) Enumerar asociaciones. (P)
APTITUD INDUCTIVA PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE	MMP*. (Reglas lingüísticas nuevas)	Búsqueda de MLP* para tipos de hipótesis concerniendo reglas lingüísticas posibles. (C, T)	

(Tomado de Carroll, 1981)

* MCP: Memoria Corto Plazo
* MMP: Memoria Medio Plazo
* MLP: Memoria Largo Plazo
** DIF. INDIV. EN: (C) Contenido o capacidad de almacén
(T) Parámetros temporales del proceso
(P) Probabilidad de una estrategia

2) También se ha señalado con frecuencia la importancia de las actitudes positivas y de las motivaciones adecuadas. Desde los años sesenta viene Gardner tratando de fundamentar su modelo de aprendizaje de L2 basado sobre características actitudinales y motivacionales (véase Gardner y Lambert, 1972, o Gardner, 1985). Entre las primeras, propone las actitudes hacia la comunidad y la gente que habla la L2, así como hacia el aprendizaje en sí mismo, hacia la clase y hacia el profesor, o bien hacia las lenguas extranjeras en general; entre las motivaciones, destaca las que llama orientación integradora —deseo de aprender una lengua para conocer otros grupos e identificarse con ellos— y orientación instrumental —interés por conocer una lengua para obtener ciertas ventajas como conseguir trabajo o reconocimiento social—. Algunos autores tratan de distinguir entre orientaciones y motivaciones y otros (por ejemplo, Clement y Kruidenier, 1983) consideran que las orientaciones son predictoras de la motivación de los aprendices de L2 y amplían la clasificación anterior: orientación instrumental (o pragmática) para viajar al extranjero, hacia la amistad y hacia la adquisición de conocimientos (no encontrando nada parecido a la orientación integradora de Gardner). Últimamente se reconoce de una manera generalizada que los factores afectivos y motivacionales contribuyen al aprendizaje de una L2 tanto o más que los factores cognitivos (Stern, 1991), centrán-

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

dose la investigación en distinguir entre los factores afectivos y motivacionales que preceden a la adquisición, los que se engendran en la experiencia del aprendizaje y los que resultan como consecuencia de los logros alcanzados.

3) Ligado a estos factores se encuentra el *constructo* ansiedad que parece correlacionar negativamente con el aprendizaje de L2: a más ansiedad, menos rendimiento; a menos ansiedad, más éxito. Sin embargo, hay que hacer algunas precisiones: si se considera la ansiedad como rasgo, es decir, como característica de la personalidad y, por tanto, no relacionada con situaciones específicas, los resultados obtenidos son contradictorios o inconsistentes (Chastain, 1975); pero si se concibe la ansiedad como un estado, como una reacción específica a la situación de aprendizaje de una L2, los resultados muestran una constante correlación negativa con el rendimiento. La segunda precisión que debe hacerse se refiere a la diferencia entre un alto nivel de ansiedad, que afecta al rendimiento, y un nivel moderado, que puede ser útil en el aprendizaje. Por último hay que distinguir, como hacen Horwitz, Horwitz y Cope (1986), entre el miedo a la comunicación en general y a la utilización de una L2 en particular, el miedo a la evaluación que conlleva un examen porque se teme el fracaso, y el miedo a la evaluación social porque se siente incomodidad ante las opiniones negativas de los demás.

4) Por lo que respecta a las variables de personalidad, la investigación es algo errática y los resultados confusos. En líneas generales parece poco claro que el factor global de personalidad correlacione con la facilidad o dificultad para aprender una L2. Sin embargo, al estudiar algunas características particulares de la personalidad se han encontrado resultados que confirman su correlación con el rendimiento, aunque otros resultados no manifiestan una relación clara: tal es el caso de la extroversión y la empatía; por otro lado, se han encontrado correlaciones positivas entre la autoestima y el aprendizaje de L2 y correlación negativa entre el etnocentrismo (y dogmatismo) y la adquisición de L2. Sobre el papel de las diferencias individuales en la adquisición de L2, véase Fillmore (1979), Stern (1983), Skehan (1989) y Sánchez y Sánchez-Herrero (1992).

2.3.2. *Variables de la L2*

A) Las características diferenciales entre la L2 y la L1, es decir, la distancia lingüística entre las dos lenguas se consideró durante mucho tiempo como una variable significativa del aprendizaje. Por ejemplo, Cleveland, Mangone y Adams (1960) encontraron que el tiempo medio para que los hablantes de inglés aprendieran italiano, francés, español, portugués, rumano, alemán, sueco, noruego, danés u holandés oscilaba entre seis meses (sujetos con alta aptitud) y

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

nueve meses (aptitud media), mientras que para aprender ruso, lituano, búlgaro, persa, indonesio, estoniano, finés, polaco, húngaro, checo, griego, turco, hindú o servo-croata se necesitaban entre doce y quince meses, siendo todavía mayor el tiempo necesario (quince-dieciocho meses) para aprender árabe, vietnamita o camboyano o (dieciocho-veinticuatro meses) para aprender chino, japonés o coreano. Esta correlación entre distancia lingüística y dificultad para aprender una L2 fue una de las hipótesis de la lingüística contrastiva (Weinreich, 1953; Lado, 1957), aunque la falta de comprobación empírica, cuando se utilizaban métodos rigurosos, llevó poco a poco a adoptar una versión débil de esta hipótesis limitando dicha correlación a algunas diferencias y a algunas dificultades.

B) Se suele considerar también como variable del sistema lingüístico el hecho de haber aprendido o estar aprendiendo otra lengua además de la que llamamos L2; si se estudian simultáneamente, pueden darse transferencias tanto como interferencias entre ellas; si se estudian sucesivamente, el aprendizaje previo de L2 favorece en general el aprendizaje de L3.

2.3.3. *Variables del contexto*

El contexto es un concepto complejo y multidimensional, como se ha puesto de relieve en diversas ocasiones (Haslett, 1987; Mayor, 1991); pero nosotros aquí vamos a referirnos solamente a los tipos de contexto de aprendizaje de L2 que han sido más estudiados, los contextos lingüístico, social y educativo.

A) Si el aprendiz de una L2 se encuentra inmerso en un contexto lingüístico caracterizado por el uso generalizado de esa L2, el aprendizaje se verá claramente favorecido; la importancia de esta variable es la que justifica los diversos programas de enseñanza de la L2 denominados programas de inmersión.

B) Diversos contextos sociales han mostrado ser también variables significativas: la clase social, la política educativa, las creencias y actitudes compartidas socialmente y relativas a la L2, las situaciones propicias, la cantidad y calidad de las interacciones sociales, el ambiente del hogar y el papel de los padres. Véase Wong-Fillmore (1991), que ha elaborado un modelo de aprendizaje de una L2 basado en el contexto social.

C) Entre los contextos educativos destacan el ambiente escolar, los métodos de enseñanza, el tiempo dedicado al estudio de la L2 (la correlación que encontró Carroll entre esta variable y el éxito en el aprendizaje llegó hasta .63) y la práctica funcional de dicha lengua.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

2.3.4. *Variables del texto o discurso*

Las locuciones, textos o discursos construidos con el sistema lingüístico L2 constituyen obviamente una variable decisiva, tanto en su modalidad escrita o hablada, como en el papel de *input* o de *output* que desempeñan respecto de la actividad del aprendiz.

Las locuciones, textos o discursos producidos por el profesor y/o hablante de L2 constituyen el *input* que recibe el aprendiz, a partir del cual va poco a poco adquiriendo el uso de esa L2 y por tanto produciendo, como *output,* locuciones, textos o discursos en esa lengua, que es el objetivo final de proceso de adquisición.

En forma independiente del proceso de enseñanza y aprendizaje, esta variable no ha sido estudiada especialmente, salvo en lo que se refiere a la conversación (que constituye un tipo particular de texto o discurso). El *input* sí ha sido analizado y valorado, sobre todo últimamente, aunque más referido a la adquisición de L1 que a la de L2. Véase Fine (1988).

El análisis, el tratamiento sistemático y el uso de esta variable constituye una parte importante, diríamos decisiva, de cualquier método de enseñanza y de cualquier estrategia de aprendizaje.

3. PROCESO DE ADQUISICIÓN DE L2 (ENSEÑANZA-APRENDIZAJE)

En la descripción del modelo de adquisición de L2 que hemos realizado en el apartado anterior, hemos tomado en consideración sus componentes esenciales y sus variables funcionales; ahora nos vamos a centrar sobre los mecanismos que operan y los procesos que llevan a cabo los sujetos cuando producen y comprenden textos utilizando la L2 y, sobre todo, los mecanismos, métodos y estrategias que utiliza el profesor para enseñar y el aprendiz para aprender esa L2 (Wilkins, 1974).

Indudablemente existen factores determinantes del proceso de adquisición de una L1 que opera también cuando se adquiere una L2, aunque existen también factores específicos relativos a la adquisición de L2. No vamos aquí a extendernos en los primeros, pero los mencionaremos dado que son comunes a la adquisición de cualquier lengua. Entre ellos destacaremos los factores anclados en el sujeto y los basados en la experiencia.

A) Los factores propios del sujeto pueden ser específicamente lingüísticos, como el mecanismo de adquisición del lenguaje (LAD) que propugnan Chomsky y sus seguidores, aunque hoy día no se acepta generalmente que la capacidad

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

lingüística sea exclusivamente de este tipo, esté vinculada específicamente a ciertas estructuras neurales determinadas genéticamente y constituya un verdade ro órgano mental autónomo y modular; lo que sí se acepta es la existencia de una capacidad lingüística en interacción con las capacidades comunicativa y cognitiva que está anclada y depende de ciertas estructuras y funcionamientos neurales en forma extraordinariamente compleja e interactiva con otras estructuras y mecanismos funcionales no exclusivamente lingüísticos.

Por otra parte, factores genéricos de carácter cognitivo juegan un papel decisivo en la adquisición del lenguaje como han puesto de relieve Piaget, Vigotsky o Bruner, aunque hoy tampoco se acepta la determinación exclusiva de estos factores cognitivos. En este sentido se va imponiendo la idea de que la adquisición del lenguaje depende, tanto de las estrategias y factores cognitivos, como de los sociocomunicativos, así como de otros de carácter más propiamente lingüístico (Slobin, 1973; Croner, 1974; Mayor, 1989, 1991).

B) Los factores vinculados a la experiencia son, sobre todo, el refuerzo, la imitación y la práctica cotidiana de la interacción (en relación con la L1, especialmente la interacción con la madre); la importancia del refuerzo (la conducta reforzada tiende a repetirse y, por tanto, se aprende y consolida) se pone de relieve cuando se utilizan programas de refuerzo para implantar el lenguaje en sujetos que no lo poseen o para hacer más efectivo su uso cuando éste es deficiente, sobre todo, en lo que se refiere al llamado lenguaje funcional (Warren y Rogers-Warren, 1985); la imitación puede considerarse como una destreza, una tendencia o un proceso que facilita la adquisición del lenguaje, sobre todo, cuando se trata de una imitación selectiva, cuando se realiza progresivamente a través del moldeamiento y cuando el intervalo entre la respuesta imitativa y el estímulo que funciona como modelo no es excesivo (Speidel y Nelson, 1989).

C) La tendencia actual se contrapone a los diversos enfoques reduccionistas que pretendían explicar todo el proceso de adquisición basándose en alguno de los citados factores; hoy se reconoce que todos estos factores son corresponsables de la adquisición del lenguaje en diversa proporción según las diferentes condiciones y contextos (Halliday, 1975; Cherry, 1979; Mayor, 1989). Recientemente, Pinker (1984) ha establecido seis condiciones que debería cumplir cualquier teoría adecuada de adquisición del lenguaje: la aprendibilidad, la equipotencialidad, la exigencia temporal, la existencia de restricciones sobre el *input*, la evolutiva y la cognitiva.

Respecto de los factores más específicos de la adquisición de una L2, plantearemos, en primer lugar, algunas cuestiones disputadas; en segundo lugar, analizaremos las características del aprendizaje de L2 por el sistema de procesamiento humano, para terminar con una mención a las estrategias más adecuadas de aprendizaje.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

3.1. Cuestiones disputadas

Resumimos aquí las alternativas que, de acuerdo con Carroll (1986, páginas 113-121, y Stern, 1991, págs. 400-405 y 500-507), se debaten en el ámbito del diseño instruccional cuando se trata de la enseñanza y el aprendizaje de una L2.

A) Si en la enseñanza se ha de utilizar única o básicamente el lenguaje hablado o el escrito es una de las cuestiones más controvertidas. Cabe utilizar uno con independencia del otro y cabe usar ambos dependiendo de los propósitos del aprendiz; si se emplean ambos, se suele recomendar que se inicie el aprendizaje por el lenguaje hablado para pasar después al escrito (Brooks, 1964), pero esta secuencia no tiene por qué darse necesariamente (Scherer y Wertheimer, 1964).

B) Algo parecido ocurre respecto de la preferencia por la producción o por la comprensión del lenguaje. Aunque se dan todas las combinaciones posibles, hay que reconocer que ambas son importantes; sin embargo, recientemente se ha puesto un especial énfasis en la producción, lo que no impide recomendar que se inicie el aprendizaje por la comprensión, sobre todo a partir de las investigaciones de Postovsky (1977).

C) Respecto de la alternativa entre una enseñanza y un aprendizaje graduados y otros no graduados, hay que concluir que la gradación es razonable, siempre que no sea rígida. En la práctica se suelen manejar dos tipos de materiales, unos graduados en razón de la frecuencia y utilidad funcional y otros no graduados que se introducen global y simultáneamente, puesto que se usan en la comunicación más elemental y cotidiana (Noblitt, 1972).

D) Existe una cierta conexión entre el uso de L1 y L2 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2. Al principio, bajo el influjo de la lingüística contrastiva y de los estudios translingüísticos, se concedió una gran importancia a L1 para aprender L2. Posteriormente, en los años setenta, se adoptó un enfoque predominantemente intralingüístico, lo que se tradujo en una clara preferencia por el uso de L2. Parece claro que cuanto más se use la L2 mejor rendimiento se obtendrá, lo que relega a la L1 a un uso residual para guiar en la pronunciación, en la gramática o en el manejo del significado.

E) Se discute también si ha de ponerse más énfasis sobre el código o sobre la comunicación. Si se opta por lo primero, la enseñanza descansa sobre el análisis formal del sistema lingüístico L2; si se opta por lo segundo, se centra en el uso funcional de L2 en interacción, lo que conlleva una mayor dependencia del contexto y de la experiencia (Munby, 1978). Últimamente se ha insistido en la preferencia por la comunicación, pero quizá fuera conveniente continuar ambas aproximaciones, puesto que las dos son necesarias.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

3.2. Características del procesamiento de L2 y de su aprendizaje

A) El procesamiento del lenguaje en general —y consecuentemente de una L2— es en parte modular y serial y en parte interactivo y simultáneo. Existe suficiente evidencia experimental de ello, lo que obliga a tomar en consideración las diferentes formas de articular el procesamiento específicamente lingüístico con el procesamiento cognitivo no lingüístico (es decir, con el funcionamiento de la memoria y del pensamiento), todo ello dentro de un marco de interacción comunicativa (Carrell, Devine y Eskey, 1988; Smith, 1991). Esto, que para la actividad lingüística que utiliza cualquier sistema lingüístico es válido (véase un análisis pormenorizado en Mayor, 1991), lo es también cuando se trata de una L2. Hatch y Hawkins (1987) han analizado las tres posibilidades de articulación de los sistemas, cognitivo, social y lingüístico; dichos sistemas pueden actuar independientemente como métodos separados, pueden actuar conectados entre sí a través de mutuas relaciones binarias entre cada par de sistemas o pueden funcionar en forma integrada (Figura 9a). Este funcionamiento integrado es el más plausible para dichos autores que consideran que ciertas partes de un sistema se construyen sobre la base de otras partes de otros sistemas, que un sistema puede funcionar como marco de otro y que, a la postre, con todas las múltiples interacciones, interdependencias e intersecciones entre dichos sistemas se construye un sistema total. Cuando se trata de incorporar la estructura de una L2 a la que ya posee el sujeto de una L1, se plantea también cuál de las tres alternativas antes mencionadas es la más adecuada, si se adquiere la L2 como un sistema independiente, conectado o integrado; las tres posibilidades se han defendido en el campo de la adquisición de L2, la primera por los defensores de la lingüística contrastiva, la segunda por los defensores de la necesidad de coordinar la forma y la función —lo que lleva a coordinar el sistema lingüístico con el cognitivo y el social—, y la tercera por autores como Michael y Clark (1983), Brown y Yule (1984) o Hatch y Hawkins (1987) que conciben un sistema global integrado en el que la previa integración de los sistemas lingüístico (L1), cognitivo (C1) y social (S1) se va, a su vez, integrando con la subsiguiente totalización de sistemas que se construye a medida que se adquiere la segunda lengua, es decir, con la integración de los sistemas lingüístico (L2), cognitivo (C2) y social (S2) (Figura 9b).

La conclusión de estos análisis es que el proceso de aprendizaje de una L2 es de naturaleza interactiva, que dicho proceso está guiado por la interacción con el profesor y a través de un conjunto de experiencias que van determinando los límites del léxico, clasificando la organización sintáctica, captando ciertas informaciones a partir de la organización pragmática y suprasegmental, permitiendo elegir las estructuras de los planes y guiones del discurso e, incluso, pro-

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

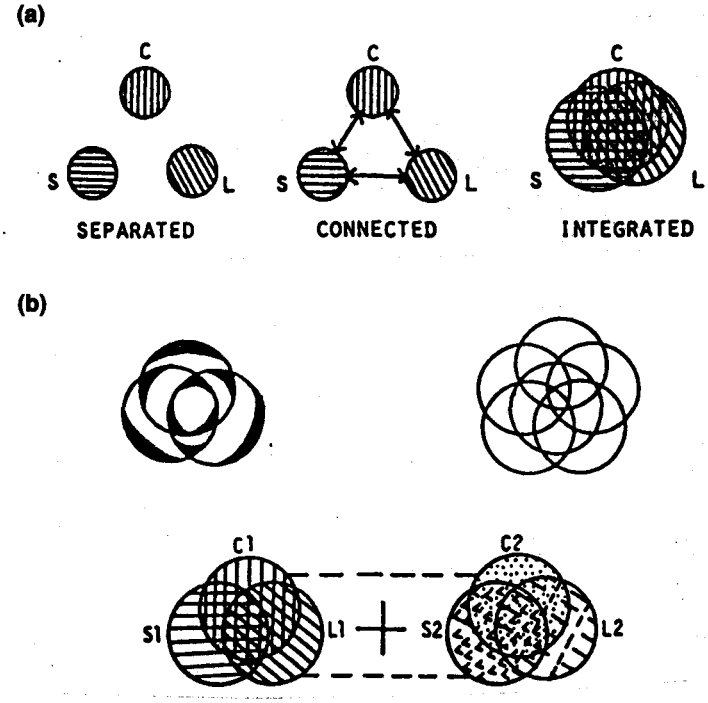


FIGURA 9. (a) Perspectivas sobre la relación entre los sistemas lingüístico, cognitivo y social. (b) Perspectiva integradora de la adición de los sistemas L2, C2 y S2 (propia de la segunda lengua) a la integración de los sistemas previos (L1, C1 y S1) (Hatch y Hawkins, 1987).

porcionando datos para ser cada vez más precisos en los niveles fonológico y morfofonémico (Hatch y Hawkins, 1987, pág. 279). Véase también Wong-Fillmore (1991).

B) Ahora bien, ¿cómo se adquiere el conocimiento en general y el de una L2 en particular? Ciertas distinciones, que se han hecho clásicas en el análisis de la adquisición del conocimiento, pueden sernos de utilidad en el caso de la adquisición de una L2.

1) En primer lugar, hay que distinguir entre conocimiento declarativo (saber qué) y procedimental (saber cómo). El conocimiento declarativo se adquiere cuando la nueva información activa la información ya existente y crea conexiones entre ambas dotadas de significado, lo que puede hacerse mediante elaboración y organización. El conocimiento procedimental se adquiere a través de la experiencia, utilizando la discriminación y la generalización para incorporar nuevos patrones, o desarrollando habilidades —a través de un proceso lento lleno de erro-

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

res— para adquirir secuencias de acción que permiten compilar el conocimiento, construir nuevas producciones y ajustar las tareas y la ejecución de las mismas. La adquisición del léxico y de la semántica se ajusta mejor a la adquisición del conocimiento declarativo y la adquisición del sistema fonológico y morfosintáctico sigue preferentemente el patrón de adquisición del conocimiento procedimental (aunque en todos los casos pueden combinarse ambos tipos de adquisición).

2) En la misma línea está la distinción entre procesamiento controlado explícito o consciente (que tiene que ver con el análisis, las inferencias y el aprendizaje intencional) y procesamiento automático, implícito o inconsciente (que tiene que ver más con la analogía, la asociación mecánica y el aprendizaje incidental y latente). Pues bien, la secuencia natural es comenzar con un tipo de procesamiento controlado que con la práctica se convierte en uno automático, ganando en precisión y rapidez; esto no excluye que, en caso de duda o ante situaciones nuevas, no pueda y deba pasarse del automático al controlado. Éste es el patrón habitual que se da en la adquisición de una L2.

C) Últimamente se viene insistiendo en la importancia de las estrategias para tener éxito en el proceso de aprendizaje. Estas estrategias articulan un conjunto de procedimientos, operaciones o procesos dirigidos a una más rápida y eficiente adquisición de conocimientos, en nuestro caso de una L2.

1) De las tres dimensiones bipolares que caracterizan a las estrategias de aprendizaje, una de ellas, la consciente-inconsciente (controlada-automática), es perfectamente aplicable al aprendizaje de L2 en sus dos polos y en el *continuum* que se da entre ambos (a ello nos acabamos de referir y más adelante volveremos sobre algún aspecto de ésta); en las otras dos dimensiones, la adquisición de L2 gravita fundamentalmente sobre uno de los polos, siendo el otro menos pertinente para lograr ese objetivo: en la dimensión estrategias heterodirigidas (interactivas, mediadas por la instrucción) —estrategias autodirigidas, aquéllas son más adecuadas y efectivas para conseguir dominar una segunda lengua (a pesar de la importancia que hoy se concede en general al aprendizaje autorregulado, como puede verse en Zimmerman y Schunk, 1989, y en Mayor, Suengas y González-Marqués, 1993); lo mismo ocurre con la dimensión estrategias específicas— estrategias genéricas, en la que la adquisición de una L2 está vinculada fuertemente a la especificidad del sistema lingüístico L2, aunque en el caso de esta dimensión cabría admitir la eficacia de estrategias genéricas

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

en cuanto que la actividad lingüística, como hemos establecido anteriormente, está estrechamente conectada e integrada con las actividades comunicativa y cognitiva.

2) Una clasificación de las estrategias de aprendizaje que toma en cuenta los procesos implicados y los objetivos a lograr se encuentra en la Tabla 2. Tales estrategias pueden ser más o menos controladas y/o más o menos automáticas; igualmente pueden ser heterodirigidas, aunque algunas de ellas se orientan preferentemente al autocontrol; y también pueden estar específicamente dirigidas a la adquisición de una L2 o ser de carácter más genérico y global. Véase Mayor, Suengas y González-Marqués (1993).

3) Un modo particular de clasificar y articular las diferentes estrategias de adquisición de una L2 es el que propone Bialystok (1978) dentro de un modelo como el que se representa en la Figura 10. Dicho modelo tiene la ventaja de incorporar el aprendizaje explícito y el implícito, la comprensión y la producción, así como la enseñanza formal e informal. Distingue entre tres niveles: el del *input,* que se obtiene a partir de la exposición del sujeto a una L2; el del *conocimiento,* que incluye tanto el conocimiento lingüístico explícito, como el implícito, así como otros conocimientos no lingüísticos; y el del *output,* que puede ser el habla espontánea y fluida o el manejo —producción y comprensión— del lenguaje en forma más lenta y deliberada. Las estrategias inferenciales pueden estar orientadas a la transformación del *input* en conocimiento explícito (práctica formal) o en conocimiento implícito (práctica funcional) o pueden guiar las inferencias que el sujeto tiene que hacer del conocimiento no lingüístico al lingüístico, del conocimiento explícito al implícito y del explícito a la respuesta. Por último, existen estrategias de control y dirección que permiten pasar del conocimiento explícito a la respuesta, sobre todo a las respuestas lentas y deliberadas que pretenden ser correctas.

4) Merece la pena insistir en el peculiar papel que en la adquisición de L2 juegan las habilidades y estrategias metacognitivas y metalingüísticas. La relación entre bilingüismo y metacognición (incluido el metalenguaje) son complejas, aunque estudios recientes (Baker, 1993) apoyan la hipótesis de la superioridad de los bilingües sobre los monolingües en inteligencia verbal y no verbal, conciencia lingüística, flexibilidad y diversificación de las estructuras cognitivas.

   Invirtiendo la relación entre bilingüismo y metacognición, se ha comprobado que la actividad metacognitiva y metalingüística es diferente

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

TABLA 2

Estrategias de aprendizaje en contextos escolares (Mayor, 1991), aplicable al aprendizaje de una segunda lengua

COGNITIVAS	ADQUISICIÓN	ATENCIÓN	• Exploración • Selección • Concentración
		CODIFICACIÓN	• Recepción de información • Sistemas de representación • Traducción
		REESTRUCTURACIÓN	• Comparación • Relaciones • Organización • Contextualización • Transformación
	USO	MANEJO	• Mantenimiento • Recuperación
		GENERALIZACIÓN	• Tareas • Materiales • Contextos
		APLICACIÓN	• Ámbitos académicos • Naturales
ORECTICAS	REFUERZO	R. EMOCIONAL	• Reducción ansiedad • Estado ánimo
		R. MOTIVACIONAL	• Autoconcepto • Atribuciones • Motivación de logro
METACOGNI-TIVAS	ACTIVIDAD REFLEXIVA	TOMA DE CONCIENCIA	• Representación • Procesos • Funciones
		CONTROL	• Representación • Procesos • Funciones
	DESARROLLO GLOBAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	PLANEAMIENTO	• Objetivos • Planes
		SEGUIMIENTO	• Revisión continua
		EVALUACIÓN	• del proceso • del producto

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

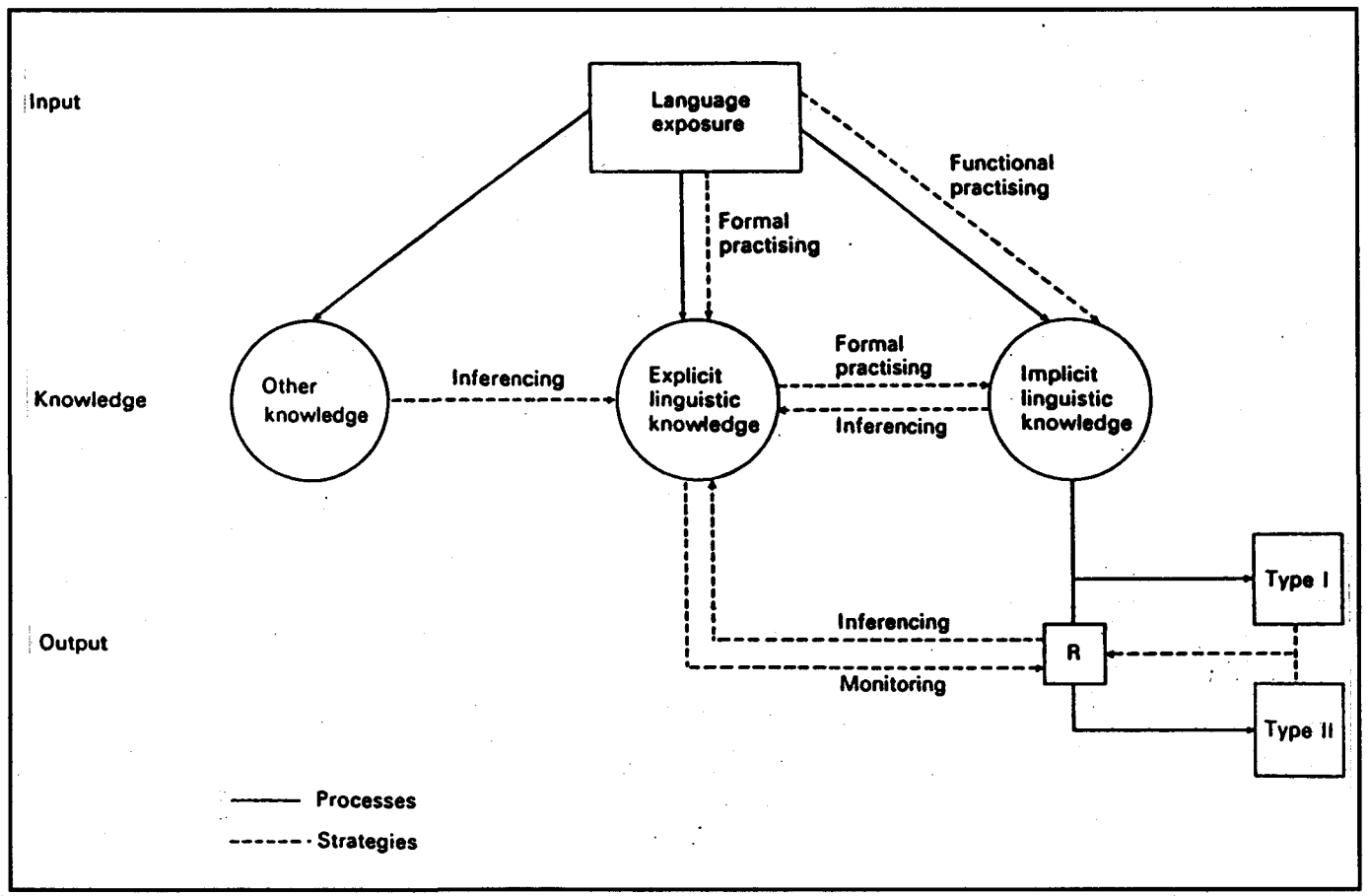


FIGURA 10. Modelo de aprendizaje de una segunda lengua de Bialystok, con indicación de las estrategias aplicables.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

según se trate de una L1 o una L2. En la adquisición de L1 la dificultad reside en el control cognitivo, mientras que en la de la L2 lo complicado es, tanto lograr un procesamiento automático, como adquirir el conocimiento específico de la nueva lengua a la que es difícil transferir el conocimiento de la previa (Bialystok y Ryan, 1985). La efectividad metalingüística depende del análisis (toma de conciencia) y del control (procesos atencionales), desarrollándose ambos con la edad, la experiencia y la educación. Por eso es de extraordinario interés tratar de mejorar la capacidad metalingüística de los aprendices de una L2 (Bialystok, 1991).

Entre las estrategias metalingüísticas más adecuadas destacan las que procuran un preciso análisis del lenguaje, una mayor sensibilidad a los indicios que sirven de retroalimentación, la maximización de las diferencias entre las lenguas para evitar interferencias, la neutralización de los conflictos entre ellas y el reconocimiento de las mayores demandas atencionales y de esfuerzo que requiere el aprendizaje de una L2 (Ben-Zeev, 1977; Schwebel, 1983; Mayor, Suengas y González-Marqués, 1993). Sobre la mayor o menor utilidad de la introspección en la adquisición de una segunda lengua, véase Faerch y Kasper (1988).

5) Correspondiendo a estas características del procesamiento de una L2 y de su aprendizaje, se han propuesto diversos métodos de enseñanza.

Existen numerosos métodos como el de gramática-traducción, el directo, el oral, el audioverbal, el natural, el de aprendizaje cognitivo, etc. Frente a ellos se han popularizado las llamadas «guías del profesor» que se basan en la experiencia de sus autores y en ciertas posiciones teóricas con poca base en la investigación. La idea de un método único tiene hoy pocos partidarios, ya que se piensa que todos los métodos tienen algo bueno; por eso, en la práctica se suelen adoptar posiciones eclécticas (Wilkins, 1974; Rivers, 1981; James, 1983; Seliger y Long, 1983; Stern, 1983; Chaudron, 1988).

Del análisis de los diferentes métodos (Bosco y Di Pietro, 1970; Stern, 1983) se puede sacar como conclusión que, dada la complejidad de la actividad lingüística en general y de la adquisición de una L2 en particular, la orientación de la enseñanza tiene que ser multidimensional y de carácter integrador. Por ejemplo, ha de dirigirse a la integración de los nuevos sistemas lingüístico (L2), cognitivo (C2) y social (S2) con los sistemas ya adquiridos (L1, C1 y S1); ha de tomar en cuenta todos los componentes y variables del modelo de adquisición de L2 que proponemos y las múltiples interacciones entre ellos; y ha de basarse en los principios y factores de adquisición, tanto genéricos de cualquier

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

lengua, como específicos de una L2, desarrollando las estrategias de aprendizaje que se han mostrado más efectivas y a las que hemos aludido anteriormente.

Esta última consideración es la que merece un énfasis especial; en efecto, si los métodos de enseñanza no toman en cuenta cómo se adquiere y aprende una L2, cuáles son las características de su procesamiento y cuáles son las estrategias que el aprendiz puede utilizar con más eficacia, el éxito de esa enseñanza será siempre más o menos aleatorio. Invitamos, pues, a los que profesionalmente se dedican a la enseñanza de una segunda lengua a que conozcan mejor el proceso de adquisición, las variables que influyen en él, las estrategias de aprendizaje más adecuadas y a que, consecuentemente, incorporen ese conocimiento a su práctica profesional.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, J. R. (1981), *Cognitive skills and its acquisition,* Hillsdale, L. Erlbaum.

ANDERSON, J. R. (1983), *The architecture of cognition,* Cambridge, Harvard University Press.

ANDERSON, J. R. (1990), *Cognitive psychology,* San Francisco, Freeman.

APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1987), *Language contact and bilingualism,* London, Arnold.

ATUCHA, K. (1978), *Bilingüismo y biculturalismo,* Barcelona, CEAC.

BAETENS-BEARDSMORE, H. (1982), *Bilingualism, Basic principles,* Clevedon, Avon, Tieto.

BAKER, C. (1993), *Foundations of bilingual education and bilingualism,* Clevedon, Multilingual Matters.

BATES, E. (1989), «Functionalism and the competition model», en MACWHINNEY, B. & BATES, E., *The crosslinguistic study of sentence processing,* Cambridge, Cambridge University Press.

BATES, E. & MACWHINNEY, B. (1982), «Functionalist approaches to grammar», en WANNER, E. & GLEITMAN, L., *Language acquisition: The state of art,* Cambridge, Cambridge University Press.

BEN-ZEEV, S. (1977), «Mechanism by which chilhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures», en HORNBY, P., *Bilingualism: Psychological, social and educational implications,* New York, Academic Press.

BEVER, T. G. (1970), «The cognitive basis for linguistic structures», en HAYES, J. R., *Cognition and the development of language,* New York, Wiley.

BIALYSTOK, E. (1978), *A theoretical model of second language learning,* Language Learning, 28, 69-83.

BIALYSTOK, E. (1991), «Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency», en BIALYSTOK, E., *Language processing in bilingual children,* Cambridge, Cambridge University Press.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

BIALYSTOK, E. & RYAN, E. (1985), «A metacognitive framework for the development of first and second language», en FORREST-PRESSLEY, D., MCKINNON, G. & WALLER, T., *Metacognition, cognition and human perfomance,* New York, Academic Press.

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

BROOKS, N. (1964), *Language and language learning,* New York, Hartcourt, Brace and World.

BROWN, H. D. (1980), *Principles of language learning and teaching,* Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

BROWN, G. & YULE, G. (1984), *Teaching language comprehension,* Cambridge, Cambridge University Press.

CAIRNS, H. S. & CAIRNS, C. E. (1976), *Psycholinguistics. A cognitive view of language,* New York, Holt.

CARRELL, P., DEVINE, J. & ESKEY, D. (1988), *Interactive approaches to second language reading,* Cambridge, Cambridge University Press.

CARROLL, J. B. (1986), «Second language», en DILLON, R. F. & STERNBERG, R. J. *Cognition and instruction,* Orlando, Academic Press.

CLARK, H. H. & HAVILAND, S. E. (1974), «Comprehension and the given-new contract», en FREEDLE, R. D., *Discourse production and comprehension,* Norwood, N. J., Ablex.

CLEMENT, R. & KRUIDENIER, B. G. (1983), *Orientations in second language acquisition,* Language Learning, 33, 271-291.

CLEVELAND, H., MANGONE, G. J. & ADAMS, J. C. (1960), *The overseas americans,* New York, Mac Graw-Hill.

COLLEY, A. M. & BEECH, J. R. (1989), *Acquisition and perfomance of cognitive skills,* Chichester, John Wiley.

CROMER, R. F. (1974), «The development of language and cognition: The cognition hypothesis», en FOSS, B., *New perspectives in children development,* Penguin, Hardmons-worth.

CHASTAIN, K. (1975), *Affective and ability factors in second language acquisition,* Language Learning, 25, 153-161.

CHAUDRON, C. (1988), *Second language classrooms: Research on teaching and learning,* Cambridge, Cambridge University Press.

CHERRY, L. J. (1979), «A cognitive approach to language development and its implications for education», en GARNIKA, O. K. & KING, M. L., *Language children and society,* Oxford, Pergamon Press.

CHOMSKY, N. (1959), «Review of Skinner, B. F. Verbal behavior», *Language,* 25, 26-58.

ECKMAN, F., BELL, L. & NELSON, D. (1984), *Universals of second language acquisition,* Rowley, MA, Newbury House.

ESTARELLAS, J. (1971), *La psicolingüística y la enseñanza de idiomas extranjeros,* Madrid, Anaya.

FAERCH, C. & KASPER, G. (1987), *Introspection in second language research,* Clevedon, Multilingual Matters.

FANTINI, A. E. (1982), *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe,* Barcelona, Herder.

FANTINI, A. (1985), *Language acquisition of a bilingual child: A sociolinguistic perspective,* San Diego, College Hill Press.

FINE, J. (1988), *Second language discourse: A texbook of current research,* Norwood, NJ., Ablex.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

FILLMORE, L. W. (1979), «Individual differences in second language acquisition», en FILLMORE, Ch. J. *et al., Individual differences in language ability and language behavior,* N. York, Academic Press.

FISHMAN, J. A. (1976), *Bilingual education. An interdisciplinary sociological perspective,* Rowley, MA, Newbury House.

GARDNER, R. C. (1985), *Social psychology and second language learning,* London, Edward Arnol.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning,* Rowley, MA, Newbury House.

GRÈVE, M. DE y VAN PASSEL, F. (1971), *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras,* Madrid, Fragua.

HABERMAS, J. (1970), *Toward a theory of communicative competence,* Inquiry, 360-375.

HALLIDAY, M. A. K. (1975), *Learning how to mean: Explorations in the development of language,* London, Edward Arnold.

HARLEY, B. *et al.* (1987), *The development of bilingual proficiency,* Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.

HASLETT, B. J. (1987), *Communication. Strategic action in context,* Hillsdale, L. Erlbaum.

HATCH, E. & HAWKINS, B. (1987), «Second-language acquisition: an experiential approach», en ROSENBERG, S., *Advances in applied psycholinguistics,* Cambridge, Cambridge University Press.

HORNBY, P. A. (1977), *Bilingualism,* New York, Academic Press.

HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. & COPE, J. A. (1986), *Foreign language classroom anxiety,* Modern Language Journal, 70, 125-132.

HYMES, D. (1971), *On communicative competence,* Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

INGRAM, D. E. (1980), «Applied linguistics: A search for insight», en KAPLAN, R. B., *On the scope of applied linguistics,* Rowly, MA, Newbury House.

JAKOBOVITS, L. A. (1970), *Foreign language learning: A psycholinguistic analysis of issues,* Rowley, MA, Newbury House.

JAMES, C. J. (1983), *Practical applications of research in foreign language teaching,* Lincolnwood, National Textbook.

JOHNSON, J. S. & NEWPORT, E. L. (1989), «Critical peñod effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of english as a second language», *Cognitive psychology,* 21, 60-99.

KLAHR, D., LANGLEY, P. & NECHES, R. (1987), *Production systems models of learning and development,* Cambridge, MA, The MIT Press.

KRASHEN, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning,* Oxford, Pergamon Press.

KRASHEN, S. D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition,* Oxford, Pergamon Press.

LADO, R. (1957), *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers,* Ann Arbor, University of Michigan Press.

LADO, R. (1964), *Language teaching,* New York, McGraw-Hill.

LENNEBERG, E. H. (1967), *Biological foundations of language,* New York, Wiley.

MACKEY, W. F. (1970), *Bilingualism as a world problem,* Otawa, Harvest House.

MACKEY, W. F. (1970), «Foreword», en JAKOBOVITS, L. A., *Foreing language learning: A psycholinguistic analysis of the issues,* Rowley, MA, Newbury House.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

MACWHINNEY, B. (1987), *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale, NJ, L. Erlbaum.
MAYOR, J. (1984), *Psicología del pensamiento y del lenguaje*, 3 Tomos. Madrid, UNED.
MAYOR, J. (1989), «Adquisición y desarrollo del lenguaje», en GARCÍA SICILIA, J. *et al.*, *Psicología evolutiva y educación infantil*, Madrid, Santillana.
MAYOR, J. (1991), «La actividad lingüística entre la comunicación y la cognición», en MAYOR, J. y PINILLOS, J. L., *Tratado de Psicología general*. Tomo VI: *Comunicación y lenguaje*, Madrid, Alhambra.
MAYOR, J., SUENGAS, A. & GONZÁLEZ-MARQUÉS, J. (1993), *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*, Madrid, Síntesis.
MCDONOUGH, S. H. (1981), *Psychology in foreign language teaching*, London, Allen & Unwin.
MCNEILL, D. (1970), *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*, New York, Harper & Row.
MICHAEL, J. & CLARK, R. C. (1983), *Experiential language teaching techniques: Resource handbook 3*, Brattleboro, VT, Pro Lingua Associates.
MICHALSKI, R. (1993), «Toward a unified theory of learning: Multistrategy task-adaptative learning», en BUCHANAN, B. & WILKINS, D., *Readings in knowledge acquisition and learning*, San Mateo, CA, Morgan Kauffmann.
MICHALSKI, R., CARBONELL, J. & MITCHELL, T. (1986), *Machine learning: An artificial intelligence approach*, Los Altos, CA, Morgan Kauffmann.
MUNBY, J. (1978), *Communicative syllabus design*, Cambridge, Cambridge University Press.
NOBLITT, J. S. (1972), *Pedagogical grammar: Toward a theory of foreign language materials preparation*, IRAL, 10, 313-331.
OSGOOD, Ch. E. & SEBEOK, T. A. (1954), *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems*, Bloomington, Indiana University Press.
PAIVIO, A. & BEGG, I. (1981), *Psychology of language*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
PENFIELD, W. & ROBERTS, L. (1959), *Speech and brain mechanisms*, Princeton, Princeton University Press.
PIMSLEUR, P. & QUINN, T. (1971), *The psychology of second language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
PINKER, S. (1984), *Language learnability and language development*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
POSTOVSKY, V. A. (1977), «Why not start speaking later?», en BURT, M., DULAY, H. & FINOCCHIARO, M., *Viewpoints on english as a second language*, New York, Regents.
RIVERS, W. M. (1964), *The psychologist and the foreign language teacher*, Chicago, University of Chicago Press.
RIVERS, W. M. (1981), *Teaching foreign-language skills*, Chicago, University of Chicago Press.
ROMAINE, S. (1989), *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell.
RUMELHART, D. F. & MCCLELLAND, J. (1986), *Parallel distributed processing*, vol. 2, Cambridge, MA, The MIT Press.
SÁNCHEZ LÓPEZ, P. & SÁNCHEZ-HERRERO, S. (1992), *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*, Valencia, Promolibro.
SCHERER, G. A. C. & WERTHEIMER, M. (1964), *Psycholinguistic experiment in foreign-language teaching*, New York, McGraw-Hill.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

SCHWEBEL, M. (1983), *Research on cognitive development and its facilitation,* París, UNESCO.

SELIGER, H. W. & LONG, M. H. (1983), *Classroom oriented research in second language acquisition,* Rowley, MA, Newbury House.

SIGUAN, M. y VILA, I. (1991), «Bilingüismo», en MAYOR, J. y PINILLOS, J. L. *Tratado de Psicología General.* Tomo VI: *Comunicación y lenguaje,* Madrid, Alhambra-Longman.

SKEHAN, P. (1989), *Individual differences in second-language learning,* London, Edward Arnold.

SLOBIN, D. I. (1973), *The ontogenesis of language,* New York, Academic Press.

SPEIDEL, G. E. & NELSON, K. E. (1989), *The many faces of imitation in language learning,* New York, Springer.

SPOELDERS, M., VAN BESIEN, F., LOWENTHAL, F. & VANDAMME, F. (1985), *Language acquisition and learning. Essays in educational pragmatics,* Leuven, ACCO.

SMITH, S. (1991), «Language modules and bilingual processing», en BIALYSTOK, E., *Language processing in bilingual children,* Cambridge, Cambridge University Press.

SPOLSKY, B. (1980), «The scope of educational linguistics», en KAPLAN, R. B., *On the scope of applied linguistics,* Rowley, MA, Newbury House.

STERN, H. H. (1983, 7.ª ed. 1991), *Fundamental concepts of language teaching,* Oxford, Oxford University Press.

STEVICK, E. (1980), *Teaching languages: a way and ways,* Rowley, MA, Newbury House.

STREVENS, P. D. (1977), *New orientations in the teaching of english,* Oxford, Oxford University Press.

TITONE, R. (1976), *Psicolingüística aplicada,* Buenos Aires, Kapelusz.

VAID, J. (1986), *Language processing in bilinguals: Psycholinguistic and neuropsychological perspectives,* Hillsdale, NJ., L. Erlbaum.

VALENCIA, A. A. (1972), *Bilingual-bicultural education for the Spanish speaking,* New México, New México Highlands University Press.

VANLEHN, K. (1989), «Problem solving and cognitive skill acquisition», en POSNER, M., *Foundations of cognitive science,* Cambridge, MA, The MIT Press.

WARREN, S. T. & ROGERS-WARREN, A. K. (1985), *Teaching functional language,* Baltimore, University Park Press.

WEINREICH, U. (1953), *Languages in contact,* The Hague, Mouton.

WILKINS, D. A. (1974), *Second-language learning and teaching,* London, Arnold.

WOLFSON, N. & JUDD, E. (1983), *Sociolinguistics and second language acquisition,* Rowley, MA, Newbury House.

WONG-FILLMORE, L. (1991), «Second-language learning in children: A model of language learning in social context», en BIALYSTOK, E., *Language processing in bilingual children,* Cambridge, Cambridge University Press.

WUNDERLICH, D. (1970), *Die rolle der pragmatik in der linguistik,* Deutschunterricht, 22, 4, 5-41.

ZIMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D. (1989), *Self-regulated learning and academic achievement,* New York. Springer.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes

MESA REDONDA
LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. Adquisición de una segunda lengua
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes