

LINGÜÍSTICA APLICADA: APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL/LE

MARTA BARALO
UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA

1. Introducción

En este encuentro me gustaría compartir con los participantes algunas reflexiones sobre la necesidad que existe en la actualidad de crear un ámbito científico de investigación en torno al proceso de aprendizaje y enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) con el objeto de formar profesionales expertos. En particular, quisiera destacar la importancia que tienen los estudios de lingüística aplicada y de adquisición de lenguas extranjeras en los diseños y realización de programas de formación de profesores de Español/LE: la lingüística aplicada puede echar luces esclarecedoras sobre qué enseñar, por qué y para qué, cuestiones básicas para cualquier diseño curricular.

Decía hace poco, en otra conferencia organizada por la Sociedad Argentina de Lingüística¹, que vivimos una época en la que soplan buenos vientos para el español en el mundo. España y los países hispanoamericanos constituyen una oferta interesante, en Oriente y en Occidente, por su comercio, su consumo, su industria, sus posibilidades turísticas, su riqueza natural y cultural. La lengua española es el patrimonio común de desarrollo, crecimiento y entendimiento de pueblos que tienen mucho que ofrecer a la comunidad internacional.

Se nos plantea un desafío nuevo en esta última década, con buenas perspectivas de futuro. Se trata de dar respuesta a una demanda de profesionales especializados en el ámbito del español, tanto profesores, como diseñadores y editores de materiales didácticos generales y específicos para el español no nativo, como formadores y, por supuesto, como investigadores. Esa demanda requiere la contribución estructurada de la lingüística teórica, de la lingüística aplicada y la didáctica específica de español/LE y cada vez se hace más patente la necesidad de integrar esos tres niveles de estudio e investigación, así como de su aplicación, como vienen estando íntimamente relacionadas desde hace varias décadas en el caso del inglés/LE.

2. Relaciones entre la lingüística teórica y la lingüística aplicada

No pretendemos establecer aquí las fronteras ni los campos específicos de ambas lingüísticas. Siguiendo a FERNÁNDEZ PÉREZ (1996: 21) entendemos que la diferencia entre ellas se establece a partir de los intereses, planteamientos y objetivos más notables y particulares. Mientras que el objetivo en el ámbito de la Lingüística teórica es el conocimiento por el conocimiento, la meta última en el ámbito de la Lingüística aplicada es la propuesta de soluciones que resuelvan problemas materiales surgidos en torno al lenguaje y las lenguas, lo cual no significa que no haya investigación y teoría en el campo de la lingüística aplicada.

La extensión del término *aplicada* incluye ámbitos variados como el de Didáctica de las lenguas, que es el único al que nos referiremos hoy, así como el de la Traductología, la Lingüística clínica, la Planificación lingüística (Sociolingüística aplicada) o la Lingüística computacional.

El ámbito de la Didáctica de lenguas se reconoce desde los comienzos de la Lingüística aplicada como una disciplina con entidad y autonomía, aunque interrelacionada con otras varias disciplinas.

Podríamos situar el punto de arranque con la obra de BLOOMFIELD (1942), inspirada en los principios del estructuralismo norteamericano y aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante el método audio-oral. Este modelo didáctico se basaba también en los principios del aprendizaje conductista establecidos por Skinner, con lo que comienza en la segunda mitad del siglo XX una contribución sistemática no sólo de la lingüística, sino también de las teorías del aprendizaje en el ámbito de la enseñanza de las lenguas no nativas.

Antes de que comenzara una fructífera relación entre la lingüística y la enseñanza de lenguas, el aprendizaje se realizaba mediante el estudio de la gramática descriptiva y normativa, el análisis y el comentario de textos y los ejercicios de traducción. El foco de interés

¹ Córdoba, Argentina (noviembre 2002).

estaba en la lengua escrita, culta, literaria, informativa y científica, con una perspectiva centrada más en la interpretación de los textos que en la interacción comunicativa.

La aplicación de los principios teóricos de la lingüística y de la psicología a la enseñanza de lenguas en la década de los 50 y de los 60, en plena guerra fría, permitió acelerar y mejorar los dominios de las lenguas mediante una ejercitación sistemática, basada en la creación de hábitos lingüísticos nuevos para estructuras nuevas, tanto en lo fonológico, como en lo léxico y lo gramatical. Los resultados de los trabajos en los laboratorios audiolinguales fueron excelentes, dentro de los programas especializados de la armada norteamericana. Esta colaboración en un campo concreto de aplicación –la enseñanza de lenguas– del estructuralismo y del conductismo, significó el comienzo de la Lingüística aplicada, el comienzo de la profesión de profesor de lenguas extranjeras y el comienzo de una estrecha interrelación más o menos feliz, más o menos directa, más o menos explícita, más o menos exitosa y aplicable, pero siempre fructífera y bidireccional.

La crítica mentalista de CHOMSKY (1959) a Skinner demostró que el conductismo no puede explicar por sí solo todo el proceso de adquisición de una lengua materna o extranjera, pero no niega que una parte de la adquisición requiera la formación de nuevos hábitos lingüísticos. Desde una perspectiva científica y aplicada, a partir de este momento todo es sumar, conocer y comprender más el proceso de apropiación de la nueva lengua y, por ende, actuar en el proceso con mayor eficacia.

El modelo teórico generativo transformacional acarreó la crisis del modelo audiolingual, al entender que gran parte del conocimiento del sistema formal de la lengua no se puede adquirir mediante un entrenamiento de estímulos y respuestas positivas. Existe una dotación genética que está presente en el cerebro humano y que actúa cuando el aprendiente entra en contacto con los datos de una lengua. Muchos estudios, durante varias décadas han intentado establecer de qué manera está disponible esa disposición genética para el aprendizaje de las lenguas no maternas, si existe o no un periodo crítico que cierra esa disponibilidad para la adquisición, qué papel juega el conocimiento de la lengua materna en la construcción de la competencia comunicativa en la nueva lengua, entre muchos otros temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, no de manera directa, pero sí como problemas subyacentes.

De este momento, de las décadas 70 y 80, quizás convenga destacar el verdadero nacimiento de la lingüística aplicada como ciencia relativamente independiente de la lingüística teórica, de la psicología y de la didáctica, pero al mismo tiempo como un área interdisciplinar que recoge modelos teóricos de todas ellas para aplicarlos a la enseñanza – aprendizaje de las lenguas. Se inicia un camino de separación entre los profesores y los llamados “teóricos” (que en realidad son “aplicados”), según la mayoría de los autores de manuales sobre historia de la metodología. Pero esa separación vista siempre negativamente es lo valioso, según mi entender, es lo que permite la profundización en la especialización. De hecho, se suceden experimentaciones en el aula de lenguas extranjeras que van desde el método directo, el natural, el silencioso, la sugestopedia, a los planteamientos más conocidos como enfoques comunicativos, pasando por los nocionales, funcionales, situacionales. Esta sucesión de nombres y propuestas diferentes tiene de común el concepto de lengua como instrumento de comunicación (no como fin en sí misma), la importancia del desarrollo de otras competencias además de la puramente lingüística, como la pragmática, la sociolingüística, la estratégica, entre otras capacidades del individuo, como medio de conseguir la eficacia comunicativa, unidas a otros principios del aprendizaje autónomo y continuo².

El desarrollo de otros modelos lingüísticos en otras áreas de la competencia lingüística comunicativa, tales como la pragmática, la sociolingüística, la etnología del habla, el análisis del discurso, la lingüística textual, la lingüística antropológica, entre otros que se me escapan, ha hecho avanzar el conocimiento de forma espectacular en la última década. Gracias a estas propuestas e investigaciones se sabe mucho más sobre cómo se aprende, sobre estrategias de aprendizaje y comunicación, sobre las diferentes variables internas y externas del individuo que aprende y, por supuesto, sobre qué se sabe, cómo se sabe y cómo se puede ayudar a saber más de/en una lengua.

² Para una presentación completa de la competencia lingüística comunicativa y de sus subcompetencias se puede consultar el *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa (2000).

Es fácil señalar unos cuantos hitos en esa cadena de aportes de la lingüística al aprendizaje y enseñanza de LE.

Sólo a modo de ejemplo, podemos recordar unos cuantos nombres. Desde la Teoría generativa, es sustanciosa la influencia de los modelos de Chomsky y Pinker en las investigaciones de White, Gass, Felix, Licerias, en los estudios de adquisición de LE.

Desde la Filosofía del lenguaje y la Pragmática de Austin, Searle, Grice, Sperber y Wilson se desarrollan aplicaciones a la competencia plurilingüística comunicativa, a partir de la teoría de los actos de habla y de las máximas conversacionales, bases del análisis de la conversación.

El Análisis del discurso de Widdowson o Hymes aporta investigaciones sobre la dimensión comunicativa de los sistemas lingüísticos en el texto y el discurso, que llevan a una orientación interaccionista en la enseñanza de lenguas.

Otro tanto ocurre desde los postulados del Funcionalismo de Halliday en el que se sustenta el Enfoque funcional y social del lenguaje. En este marco se avanza en el análisis de la utilización de la lengua y de su dominio gracias al uso, oral y escrito, como preceptores y productores y se intenta sistematizar una tipología de funciones y explicar cómo la estructura de la lengua se va conformando por el uso.

La Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés/LE desarrollada por Breen, Candlin, Swain, Bachman, Canale otorga la fundamentación teórica del enfoque por tareas y al concepto de competencia comunicativa, basado en la lengua en uso, y su aplicación a la enseñanza de lenguas³.

3. Aprendizaje y enseñanza de E/LE

La tarea de enseñar una lengua extranjera presenta facetas diferentes y complejas, tantas como las que presenta el proceso de apropiación de una lengua nueva.

Selinker (1972) propuso el término Interlengua para referirse al sistema lingüístico no nativo de forma específica, diferenciándolo del sistema de la lengua materna (LM) y del sistema de la lengua objeto (LO)⁴:

El conjunto de oraciones que intenta producir un alumno que aprende una L2 no es idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa LO que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos 'interlengua' (IL) a este sistema lingüístico. (Traducido en LICERAS, 1992: 83).

La evolución de este constructo teórico llamado interlengua ha caminado de forma paralela a la evolución de la teoría lingüística y de las teorías de adquisición y de aprendizaje de lenguas. Al mismo tiempo, se ha ido alejando de la didáctica y las metodologías de la enseñanza hasta constituir un área de investigación autónoma con sus propias hipótesis y metodologías de investigación. Los estudios sobre la interlengua intentan descubrir qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada "caja negra" que procesa y usa los datos lingüísticos que percibe y que produce en sus respuestas. En la construcción del conocimiento interlingüístico intervienen tres procesos básicos, que son objeto de tres enfoques teóricos específicos con respecto al aprendizaje y a la enseñanza: el proceso del aducto⁵ (*input*), que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior; el proceso de la toma (*intake*), que incorpora los nuevos datos al sistema; y el proceso del educto (*output*), que permite comprender y expresarse en la lengua meta.

³ Para un panorama detallado de estas influencias y fuentes se puede consultar V. SALAZAR y S. PASTOR (2000), así como M. LONG y D. LARSEN-FREEMAN (1991) y M. FERNÁNDEZ PÉREZ, entre otros.

⁴ Usaremos indistintamente los términos L2 (lengua segunda), LE (lengua extranjera) y LO (lengua objeto) para referirnos a la lengua no nativa, según convenga al discurso, pero no tendremos en cuenta aquí los contextos de adquisición que determinarían las diferencias entre un concepto y otro.

⁵ Los términos *input*, *intake* y *output* están generalizados en el ámbito científico y resultan más precisos que *entrada* / *toma* / *salida*, que serían sus correspondientes en español, por lo que los utilizaremos en este texto en aras de la precisión conceptual.

3.1. La Interlengua y los modelos teóricos

Los mecanismos internos de aprendizaje, responsables de la construcción de la interlengua, constituyen el objeto de estudio de diferentes teorías de la adquisición de lenguas extranjeras. Desde una perspectiva histórica, y teniendo en cuenta sus diferencias básicas, podríamos hablar de teorías conductistas, teorías mentalistas y teorías cognitivas.

El conductismo entiende la adquisición como un proceso de formación de hábitos lingüísticos.

El mentalismo, por el contrario, se basa en la distinción chomskiana entre "competencia" y "actuación" y en la especificidad del conocimiento lingüístico, frente a otros tipos de conocimientos. La teoría mentalista, innatista, sostiene la existencia de una organización modular de la mente (FODOR, 1983), en la que la facultad del lenguaje es independiente de otros sistemas cognitivos implicados en el uso de ese conocimiento.

Frente al modelo innatista, los modelos cognitivos consideran que el conocimiento lingüístico del hablante no se separa del modo como lo usa, ni del modo en que está representado en la mente. El cognitivismo concibe la adquisición de la lengua (LM y LE) como un proceso de aprendizaje basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas, es decir, basado en las mismas habilidades en las que se basa la construcción de cualquier conocimiento o habilidad.

En el llamado Modelo de conocimiento y control, BIALYSTOK y SHARWOOD SMITH (1985: 106) distinguen los dos componentes; de un lado, el conocimiento se refiere al modo en que el sistema de la lengua está representado en la mente del aprendiente y, de otro, el control, que se refiere al sistema de procesamiento para controlar el conocimiento durante la actuación real. Lo que Bialystok llama "conocimiento" incluye la competencia lingüística y la competencia pragmática, es decir, el conocimiento de cómo usar el conocimiento lingüístico para comunicarse.

Distintos enfoques de la lingüística teórica han ido aportado el soporte descriptivo y explicativo necesario para poder enmarcar los estudios científicos de la interlengua. Todavía no existe ningún modelo teórico que pueda explicar todos los aspectos que se integran en el concepto de interlengua. Cada teoría se plantea un ámbito de investigación, con unas preguntas diferentes, con objetivos y metodologías de investigación diferentes y, por consiguiente, con respuestas diferentes, difícilmente comparables. Estos modelos tienen ventajas e inconvenientes según la perspectiva con la que se analice, sea la del lingüista, la del psicólogo o la del profesor.

La primera teoría que sentó las bases de una relación bidireccional entre estas investigaciones y la lingüística teórica fue el modelo de CHOMSKY (1959, 1980 y 1986, entre varios otros), que en sus sucesivas reformulaciones fue permitiendo la realización de múltiples estudios, rigurosos en todos los sentidos, a partir del modelo generativo-transformacional, de la Gramática Universal, de Principios y Parámetros y del Minimalismo.

La ventaja de los modelos mentalistas es que permiten estudiar el conocimiento lingüístico (y el pragmático) independientemente de su uso en un contexto concreto de comunicación; esto es, del control. El desarrollo de la interlengua puede deberse entonces a cambios en el conocimiento, a cambios en el control o a ambos. Esta perspectiva es más ventajosa para la investigación lingüística, ya que permite aislar y controlar mejor las variables que pueden influir en el proceso de apropiación de la lengua meta, en el ámbito del conocimiento.

La ventaja de los modelos cognitivos, por el contrario, es que permiten estudiar y comprender mejor la complejidad de dicho proceso desde la perspectiva de un profesor de lenguas, que están más cercanos a la experiencia del aula y que permiten incorporar variables individuales no lingüísticas en el estudio de la construcción de la competencia interlingüística, entendida como conocimiento y uso de la lengua objeto.

¿Cómo se relacionan estas teorías con el quehacer de los profesores responsables de la enseñanza / aprendizaje de E/LE?

Cuestiones tan interesantes para un profesor como la aprendibilidad de la IL están directamente relacionadas con la llamada pobreza de los estímulos y con la cuestión de qué elementos o procesos producen cambios en los sistemas interlingüísticos. En principio, podríamos distinguir tres tipos de datos que constituirían evidencia potencial para el proceso de construcción de la gramática. Los datos positivos son los enunciados contextualizados en la lengua del ambiente; los datos negativos son la información explícita (quizás también implícita) sobre la imposibilidad de una forma o estructura; y por último, otras informaciones explícitas de descripción de la lengua.

La teoría de la relevancia podría echar luz sobre el papel que las correcciones, o evidencias negativas, puede tener en la reestructuración de la IL, según sean implícitas o explícitas. Todo modelo de adquisición de L2 presupone que el aprendiente puede percibir e internalizar diferencias entre el *input* implícito y su propio *output*. Es decir, el aprendiente puede monitorizar su propia producción, compararla con alguna representación internalizada de *input* implícito y "oír" cuando hace un error. Esta percepción inicia el reanálisis y la reestructuración de esa estructura de la gramática internalizada. CARROL (1995: 85) ha demostrado, a través de un análisis de un corpus de formas producidas espontáneamente por aprendientes adultos que recibían una retroalimentación, *feedback*, con algunas formas de evidencia negativa, que la interpretación del *input* lingüístico requiere interpretar el enunciado obedeciendo al Principio de Cooperación y no al Principio de Relevancia. Los oyentes, sin embargo, daban el paso sólo cuando no había otra interpretación posible, lo que significa que la interpretación metalingüística es un paso como "último" recurso y no como "primer" recurso.

3.2. La construcción de la Interlengua y el papel de la LM

Algunos investigadores han ahondado más en las clases de datos que pueden producir un cambio en la IL y desencadenar su reestructuración, sean datos positivos, negativos o explícitos, y han visto la necesidad de distinguir entre "datos" y "evidencias". Esta última se define como la información de la lengua del ambiente que puede efectuar cambios en la gramática de la IL, por lo que se trata sólo de datos positivos. Esto significa que la instrucción formal, entendida como la provisión de datos explícitos y negativos produciría un "conocimiento lingüístico aprendido" y no un verdadero conocimiento gramatical.

En un nivel más general, en el marco de los modelos cognitivos, los procesos de la interlengua se han interpretado simplemente como procesos de aprendizaje mediante comprobación de hipótesis. El aprendiente se forma hipótesis sobre las propiedades estructurales de la lengua meta a partir de los datos del *input* al que están expuestos. Pueden construir una gramática hipotética que van probando mediante la comprensión y la producción, si estas respuestas interlingüísticas son plausibles y los interlocutores las aceptan sin comentarios ni malentendidos. En el caso en que fracasen en su intención comunicativa, que su comprensión sea defectuosa o que no les entiendan y reciban correcciones, los aprendientes procederían a reestructurar su hipótesis si están motivados para hacerlo.

La reestructuración de reglas de la IL con cierta dilación en la secuencia del aprendizaje es un proceso de la toma, *intake*, que permite avanzar en el desarrollo de los estadios interlingüísticos. Los aprendientes de L2 no asumen que ésta sea igual a su LM. La transferencia de la LM no puede explicar ciertos conocimientos gramaticales abstractos que adquiere en la IL, por lo que parece claro, según lo datos de las investigaciones presentadas en EUBANK, SELINKER y SHARWOOD SMITH (1995) que las teorías de la transferencia pueden explicar mejor los fenómenos periféricos de la adquisición de L2 y que la teoría de adquisición de L2 necesita incorporar una teoría de la GU para explicar el conocimiento de los principios más profundos de la gramática de la IL así como sus errores sistemáticos.

Numerosos estudiosos del tema han llegado a la conclusión de que la transferencia es una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento de la lengua objeto. Sin embargo, su uso se ve constreñido por la percepción de la "distancia" entre la L1 y la L2, es decir, la manera cómo el aprendiente percibe las formas marcadas en su propia lengua, entendiendo como marcadas las formas menos frecuentes, menos productivas, menos semánticamente transparentes, más periféricas. KELLERMAN y SHARWOOD-SMITH (1986) y LICERAS (1986), entre otros, consideran que las formas marcadas son potencialmente menos transferibles que las no marcadas. GASS (1995: 31) ha analizado los resultados contradictorios obtenidos en las investigaciones de los ochenta sobre el acceso o no acceso a la GU por parte de los aprendientes de L2 en la construcción de la IL y los ha contrastado con las explicaciones que se podrían dar a los mismos datos de IL desde la tipología lingüística. Esta investigadora ha llegado a la conclusión de que los universales tipológicos tienen un impacto más fuerte sobre el que aprende que los principios abstractos de la GU, ya que aquéllos resultan más evidentes y tienen más posibilidades de que el sujeto se dé cuenta de ellos. Por ejemplo, los universales fonológicos, que tienen una base física importante, son más notorios que los principios abstractos de la sintaxis, y tendrán más influencia en la IL, ya que los aprendientes pueden percibir más notoriamente las relaciones entre esos rasgos en los dos sistemas (LM e IL).

Para las teorías cognitivistas, la transferencia lingüística, por el contrario, es un proceso cognitivo por el que los aprendientes de L2 hacen un uso estratégico de su L1, y de las otras L2 que conozcan, en el proceso de apropiación y de uso de la lengua meta para la comprensión y producción de mensajes. Dentro de este marco teórico, el conocimiento interlingüístico es un proceso mental que no se diferencia de otros tipos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje implicadas son comunes también a otros aprendizajes. Aunque esta postura es radicalmente diferente a las de los innatistas, según ELLIS (1996: 348), no siempre es posible clasificar las teorías de adquisición como específicamente cognitivas o lingüísticas mentalistas, ni tampoco sería necesario hacerlo debido a que no son excluyentes, ya que una teoría comprensiva, general, de la adquisición de L2 necesitaría incorporar elementos de ambas⁶.

Los estudios de la Interlengua, en realidad, tienen más que ver con el aprendizaje del conocimiento de la L2, con las teorías que explican cómo los aprendientes construyen su representación mental de la L2, cómo se desarrolla el conocimiento de las reglas y de los ítems de la lengua meta. Los estudios cognitivos tienen que ver más con el uso real que los hablantes hacen de ese conocimiento, es decir, con la explicación de cómo ejecutan y resuelven las tareas de comprensión y producción en la comunicación. En otras palabras, estamos ante la diferencia teórica entre adquisición y habilidad procedimental, esto es, casi medio siglo después, la diferencia entre competencia y actuación establecida por Chomsky como metodología de la investigación del conocimiento lingüístico. En síntesis, los estudios de Interlengua tienen que ver más con lo que el aprendiente sabe, esto es con el sistema generativo abstracto, de unidades y reglas combinatorias, que subyace al uso real de ese conocimiento, que con lo que el usuario de L2 hace con ese conocimiento.

Otra característica peculiar de la gramática de la IL es la fosilización, un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada. En hablantes que utilizan la L2 con niveles aceptables o muy aceptables de competencia comunicativa es frecuente que aparezcan ciertos "errores" o expresiones diferentes a las del hablante nativo, que ya se consideraban erradicados de su IL.

Podría parecer que la transferencia lingüística ocurre en especial cuando la L1 y la LO presentan oposiciones diferentes en alguna área de la gramática. En este caso, es probable que se produzca la transferencia cuando la lengua materna posee el valor no marcado de la diferencia paramétrica, y no a la inversa. Podemos esperar, por ejemplo, que un anglófono que aprende español no tendrá problemas de fosilización de estructuras con las preposiciones colgadas⁷, que son muy marcadas (o prominentes) en su LM, pero que no existen en español, por lo que no parece probable que se produzca un proceso de transferencia negativa (interferencia).

En ese mismo artículo sobre la IL, SELINKER (1972) alude a la transferencia de instrucción como proceso conducente a la fosilización de ciertas estructuras ajenas a la LO; ciertos vicios o errores en la presentación de datos en los manuales o en las clases pueden llevar a la construcción de hipótesis falsas, como cuando en español se enseña, de forma reiterada, que el verbo *estar* expresa lo transitorio y el verbo *ser*, lo permanente; debido a confusiones producidas por la utilización de metodologías o materiales inadecuados, los aprendientes de español/LE construyen enunciados del tipo *es muerto*.

Las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación, variables en cada individuo, pueden producir también estructuras que llegan a fosilizarse; podría tratarse, por ejemplo, de la tendencia a la simplificación de las reglas de la LO, o de la tendencia a suprimir elementos gramaticales (artículos, elementos flexivos, etc.) de sus producciones, quizá con el propósito de centrar su esfuerzo en las palabras más significativas, así como la tendencia a la hipergeneralización de reglas de la LO. Estas estrategias llevan a emitir enunciados como **la problema*, **yo gusto mucho el rock*, **el hecho de que vivo en Madrid*.

⁶ Desde una perspectiva más pedagógica de las teorías de la interlengua, más allá del análisis de errores, se han realizado propuestas ingeniosas como la de BIRDSONG (1995: 44-46), quien relaciona la ayuda a la adquisición de la IL con las estrategias utilizadas en el juego del "Master Mind". La esencia de esta similitud está en el principio de que cuando se enseña conceptos abstractos el truco está en hacer concreto o evidente lo abstracto.

⁷ Se llaman preposiciones colgadas las estructuras del inglés (y de otras lenguas germánicas) que permiten la existencia de preposiciones sin un sintagma nominal, como en:

It is the man that Mary is living with.

**Este es el hombre que María estaba viviendo con.*

Estas aproximaciones al problema de la fosilización, características de los setenta, no contaban con modelos teóricos explícitos que les permitieran una descripción adecuada de los datos de la IL y una explicación de los mismos⁸. La distinción propuesta por CHOMSKY (1981) entre *lengua y gramática*⁹ resultó muy fructífera para los trabajos de adquisición de L1 y también de L2.

Uno de los primeros estudios de fosilización en estadios tempranos de la interlengua fue el conocido trabajo de SCHUMANN (1976) con el caso de Alberto, un hablante nativo de español que adquiere el inglés como L2 en contexto natural. El análisis de la IL de este informante, en los aspectos gramaticales específicos de la negación, las interrogativas parciales y los auxiliares en inglés/L2, demostró una fosilización muy temprana de estas estructuras. Tratándose de un hablante de 33 años, con inteligencia normal y sin ningún tipo de patologías lingüísticas, Schumann trató de demostrar que el hecho de que la IL de este informante se pareciera a un *pidgin* y no a una lengua que cumpliera todas sus funciones se debía a la distancia social y psicológica que este hablante percibía con sus interlocutores de la lengua meta. La hipótesis de la pidginización, basada en procesos de simplificación y reducción en las lenguas naturales, es un camino abierto para la investigación de las causas que pueden producir la fosilización de las estructuras interlingüísticas.

Además de este factor relacionado con la falta de interés en aculturizarse, existe otro factor interno del aprendiente directamente relacionado con la fosilización y ampliamente discutido por los investigadores a partir de LENNEBERG (1966): la edad del aprendiente. Es evidente, aunque no podemos desarrollar el tema aquí con ciertos matices y extensión, que la edad no afecta por igual a todos los subsistemas interlingüísticos. Aquellos aspectos más relacionados con la categorización de fonemas, la plasticidad articulatoria y los parámetros fonológicos fijados mediante hábitos arraigados desde el primer año de vida en la LM, están muchos más sujetos al factor edad, de forma negativa, que los subsistemas léxico-semánticos a los que no parece que afecten demasiado la edad del aprendiente. Entre ambos extremos se encuentra el subsistema sintáctico, que ha sido el objeto de estudio más científico de los últimos veinte años en relación a la posibilidad o no de acceso a los principios y parámetros de la GU al adquirir una L2 y, más especialmente, a la posibilidades o no de refijar los valores paramétricos en casos de diferencias entre los sistemas lingüísticos de la L1 y de la L2. Algunos investigadores han puesto el foco de su atención en los factores externos que podrían producir una fosilización de la IL, tales como el exceso de presión comunicativa que requiere un uso de la IL que el aprendiente no posee, la carencia de oportunidades para el aprendizaje y las características de la retroalimentación, *feedback*, que recibe en el uso de la lengua meta¹⁰.

4. Ejemplos de relación entre la Lingüística aplicada y la enseñanza y aprendizaje de E/L

Existen varias estructuras de la lengua española que aparecen normalmente en las gramática para extranjeros pues todos, alumnos y profesores, dan por supuesto que ofrecerán dificultades y que serán causa de error. De hecho, aparecen en todos los exámenes de e/Le, sea en pruebas de clasificación como en las de acreditación del nivel de dominio de la lengua (DELEs). Sólo como ejemplo, analizaremos el caso de la adquisición de la cópula y el de las relaciones entre la estructura semántica, léxica y sintáctica de los verbos psicológicos.

⁸Desde una perspectiva psicolingüística, posteriormente se ha tratado de delimitar la "conciencia" que puede estar ligada a la estrategia frente a la "inconsciencia" de los principios. Simplificar podría no ser una estrategia sino el resultado de un sistema distinto de representación o de un procesador "selectivo".

⁹El concepto de *gramática* se considera ligado a los mecanismo neuro-lingüísticos que determinan la competencia del hablante. La *lengua* abarca además los factores pragmáticos y sociales del lenguaje.

¹⁰ Se puede encontrar un buen panorama de los estudios sobre los factores que inciden en la construcción de la interlengua y en sus estadios de desarrollo en ELLIS (1996).

4.1. La adquisición de la cópula

La adquisición de la cópula y de la función de atribución aparece de manera muy temprana en la interlengua española de los hablantes de cualquier lengua materna: la diferencia entre *ser* y *estar* corresponde a la gramática periférica de la lengua española, a sus aspectos más idiosincrásicos, por lo que esperamos que cuanto mayor marca aspectual específica tenga el atributo (adjetivo), más información léxicosemántica y referencial tendrá que tener el que aprende español/LE para poder utilizarlo de forma correcta. Sólo con la exposición a un *input* que ofrezca datos con información lingüística y referencial suficientes se podrá construir una representación cognitiva firme.

El análisis de los datos de adquisición de español/LM (LÓPEZ ORNAT, 1994) y su comparación con los de interlengua española, espontáneos y motivados, nos permite acercarnos al estudio de los usos de *ser* y *estar* desde una perspectiva lingüística, cognitiva y didáctica.

Según los datos recogidos y analizados por LÓPEZ ORNAT (1994: 148), en el proceso de adquisición de la lengua española como LM no aparecen errores en el uso de *ser* y *estar* hasta alrededor de los 4 (cuatro) años. Parece ser que los aprendientes, a esta edad, comprenden bien la diferencia semántica y cometen, entonces, errores de sobregeneralización. Comenta el caso de una niña de 4 años que le dice a su madre: - *¿Está de noche, verdad mamá?* (probablemente con valor resultativo, aunque no tenemos más datos en la cita). Sus datos prueban la hipótesis de que los niños manejan tempranamente esta distinción, de tal modo que marcan referencias a objetos, con el verbo *ser*, y referencias a eventos, con *estar*, como se puede observar en la expresión: - *Es una muñeca que está bailando.*

María nunca elide el verbo *estar* y, sin embargo, no necesita utilizar *ser* para la expresión de la función copulativa, siempre que quiere asignar una cualidad al sujeto, o indicar posesión.

Si analizamos el último tramo de la grabación del habla de María, cuando ya tenía casi 4 años, encontramos un dominio claro de los usos de *ser*, sin que se haya podido observar ni una sola producción errónea (salvo, por supuesto, en la pronunciación, al principio):

19. 3;11 – 654 (María dibujando en el salón)

María: - *Esto es un toro con boca.*

Padre: - *¡Ahá!*

María: - *Pero es para mis niños, que yo tengo en mi ... en mi trabajo, que les voy a llevar este cuaderno, que son mayores ¿eh? Mira cómo son de mayores. Mira, mira, cómo son (le enseña el dibujo).*

Según LÓPEZ ORNAT (1994: 148), se puede relacionar la aparente facilidad de adquisición de estos verbos con el hecho de que tienen funciones sintácticas diferenciales. Por ejemplo, *ser* es el verbo para unir un referente a sus rasgos (oraciones copulativas); *estar* es el verbo auxiliar para el presente continuo (*está comiendo*). Sin embargo, el análisis detallado de la secuencia de adquisición nos muestra que el primer uso adquirido es el de *estar* como cópula en construcciones resultativas. Podríamos plantear como hipótesis de trabajo que la cópula no marcada se manifiesta con *ser*, de ahí que no aparezca su uso en los primeros estadios, por no ser necesario para el significado del enunciado. La cópula marcada para significaciones más específicas, como el aspecto resultativo, el aspecto durativo o la locación, aparece de manera temprana de forma manifiesta con *estar*. Este verbo tiene más prominencia significativa que *ser*.

Estar denota, en todos sus usos, una situación o estado que se alcanza y que es especificado por la expresión que le sigue, que puede expresar:

a) Estado físico / psíquico / ético / civil

Está contento / de buen humor / sano / con catarro / bien

b) Estado resultante

Está roto / limpio / muerto / resuelto / dispuesto

c) Situación física

Está de pie / de compras / en Madrid / aquí

En realidad, los distintos valores semánticos de a), b) y c) no están en el verbo *estar* sino en los elementos léxicos que le siguen; no son rasgos de su significado léxico, vienen

determinados por los significados de la predicación. Las construcciones con *estar* expresan, en cualquier caso, una situación o estado determinado en una circunstancia determinada; denotan un evento (una situación o estado alcanzado), mientras que las oraciones con *ser* no expresan ningún tipo de evento. Según Fernández Leborans (1995: 261) "*estar* está provisto de temporalidad interna, inherente, por lo que puede recibir, con su complemento predicativo, especificaciones aspectuales, o de modo más preciso, el predicado complejo compuesto por *estar* y su complemento predicativo posee propiedades aspectuales; por el contrario, *ser* es un verbo aspectualmente no especificado, no posee temporalidad inherente.

Los predicados con *estar* contienen una estructura eventiva, son predicados de estado (PE), que expresan propiedades transitorias en relación a una localización espacio-temporal; mientras que los predicados con *ser* denotan propiedades de individuos (PI) al margen de cualquier indicación eventiva. La razón por la que adjetivos como *guapo*, *serio*, *bonito*, *viejo*, (PI) pueden aparecer en construcciones con *estar* se debe a que denotan propiedades que experimentan cambios o evolución en el tiempo, o cualidades que puede alcanzar o manifestar el sujeto ocasionalmente, es decir, estados.

En el caso de *María es muy joven* se predica una propiedad del sujeto, transitoria; en *María está muy joven* se predica un estado alcanzado, un modo en que el ser del sujeto se manifiesta con rasgos o características propias de una persona joven. Ese estado tiene dos fases: transición y estado alcanzado, aunque éste no tiene que ser necesariamente resultativo ni perfecto.

Dicho de otra manera, el complemento predicativo que selecciona el verbo *estar* define léxicamente y especifica aspectualmente el estado alcanzado, sea situación, o estado, físico, psíquico, etc.

Es fácil imaginarse, al hacer un esfuerzo de introspección, que las listas típicas de las gramáticas de E/LE poco o nada tienen que ver con el conocimiento que tenemos como hablantes nativos: nuestra selección léxica, esto es, la decisión de construir el enunciado con *ser* o con *estar* depende de varios factores complejos, como pueden ser: los rasgos semánticos, léxicos y gramaticales del adjetivo seleccionado previamente; el control de la situación comunicativa, las presuposiciones y la intención comunicativa del hablante, entre otros.

Los datos de IL española recogidos por diferentes investigadores no parecen comprobar que el uso de *ser* y *estar* sea demasiado problemático para los aprendientes de E/LE. Parecería, más bien, que adquieren sin dificultades (salvo las lógicas de desconocimiento del código en los primeros estadios) casi todos los usos atributivos y predicativos de los dos verbos, independientemente de la LM que posean. FERNÁNDEZ (1997: 73-74) comenta que el número de errores en su corpus es tan limitado que afecta sólo al 5,4% de presencias de estos verbos (594) y con un porcentaje muy bajo - 0,1% - en el conjunto de todos los errores. Por grupos de LM, el orden de dificultad de mayor a menor es: franceses, árabes, japoneses y alemanes. Según VÁZQUEZ (1991: 169-172), la clasificación de los errores con respecto a *ser* / *estar* sólo puede tener sentido después de las primeras fases del aprendizaje, cuando puede decirse que algunas reglas ya se han estabilizado y comienzan a aparecer los primeros errores sistemáticos. En el caso de la interlengua español-alemán analizada por Vázquez, en las primeras fases del aprendizaje se neutralizan *hay/está*, *es/está* y *hay/es*, error que se combina con la falta de elección del artículo. Al principiante se le plantea un problema de elección. Para llevarla a cabo correctamente deberá distinguir entre la noción de existencia y la de espacio, respectivamente. Si bien es cierto que ambos conceptos pertenecen a su mundo de experiencias, dicha distinción, en lengua nativa -alemán-, se neutraliza en una sola expresión lingüística, lo cual hará dudar entre:

*En la esquina *hay / está / es* mi casa.

Los investigadores de esta área y muchos profesores están convencidos de que las dificultades son variadas. Pueden intervenir factores personales, psicológicos, negativos, debido a la frecuencia con que se producen. Otra fuente de error frecuente entre los alumnos es simplemente la ignorancia, esto es, la falta de conocimiento sobre los rasgos semánticos y aspectuales del lexema. A esto responden los típicos ejemplos que siempre encontramos del tipo: *Soy muy contento de verte / Mis amigos son contentos en Madrid...* La distribución de los dos verbos supone la comprensión de los contextos en que alternan y, en las primeras frases del aprendizaje, no existe ninguna regla totalmente estabilizada. La larga lista de adjetivos cuyo significado cambia según se usen con *ser* o con *estar* plantea una dificultad añadida al aprendiente de E/LE, debido a varias razones, entre las que se cuentan, con seguridad, la falta

de información referencial, contextual y pragmática con las que se presentan en el *input* estas estructuras. ¿Cómo puede un hablante no nativo aprender los valores semánticos y aspectuales que diferencian el uso de *Es bueno / Está bueno*, si los tiene que estudiar en una lista de oraciones independientes, descontextualizadas?

3.2. Aspectos cognitivos del léxico

El conocimiento léxico es de naturaleza gradual, se va incrementando progresivamente. El dominio completo de un ítem léxico implica el conocimiento de un conjunto de rasgos de todos los niveles y no pueden aprenderse todos ellos completamente y al mismo tiempo. Por ejemplo, los aprendientes pueden incorporar algunos datos de la palabra, su estructura fonológica básica, su categoría gramatical, su tratamiento semántico sintáctico, pero pueden ignorar su forma específica si es irregular y no se ajusta al patrón flexivo que el niño o el aprendiente de LE ha construido. De ahí los numerosos casos de sobregeneralizaciones y de construcciones creativas que podemos encontrar en el lexicón de los niños y de los no nativos.

Ejemplo de LM

María (2 años y 9 meses)¹¹

(María en el salón, contando cuento a Papá)

- *¿Sabes cómo hizo (el lobo malo)? Se pompó un, una bufanda, no, las gafas de la abuelita [señala los ojos]. Se pompó un gorito, el gorito de dormir, la bata de dormir, el pijama de dormir [señala los pantalones], la parte de aguiba [señala el jersey] y todo. Se acostó en la cama de su abuelita...*

María usa la forma *pompase* con el significado y la categorización de *ponerse*. De la forma sólo sabe que comienza con *poN*, aunque no domina todavía *ponerse*; pero sí sabe que es un verbo, transitivo, reflexivo, que tiene tres argumentos semánticos (agente, tema y destinatario locativo), que se proyectan en la sintaxis en tres sintagmas nominales con las funciones de sujeto (*el lobo malo*), objeto directo (*un gorito de dormir*) y un objeto indirecto (*se*).

Ejemplo de Interlengua

No hay ninguna otra manera de explicar estas inventaciones de palabras y vocabulario sino que los seres humanos tienen un "instinto del lenguaje".

Los policías le dieron un golpe al ladrón...

[dar]_v

Estr. Sem. [agente] [tema] [destinatario]

Estr. Sint. [sujeto] [OD] [OI]

Estr. Inform- [tema] [rema]

* *Mi amigo gusta viajar en tren; tiene miedo al avión.*

* *El abuelo molesta los ruidos, está enfermo.*

[gustar]_v

[molestar]_v

Estr. Semántica

[experimentante] [tema]

(el abuelo) (los ruidos)

Estr. Sintáctica

[OI] [sujeto]

((a)el abuelo / le) (los ruidos)

Estr. Informativa

[tema] [rema]

(el abuelo) (los ruidos)

¹¹ Texto tomado de López ORNAT, SUSANA (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid. Siglo XXI. Pag.509.

Otras veces adquieren el significado básico de la palabra pero no pueden entender ni producir estructuras colocacionales; es frecuente que los aprendientes de E/LE, al comienzo, digan cosas como *Me llamo es Paul*.

El aprendizaje de cada palabra se presenta como un proceso gradual y complejo. La "carga o esfuerzo de aprendizaje" de una palabra es la cantidad de esfuerzo cognitivo que se necesita para adquirirla. Esta carga es muy variable para un aprendiente de español/LE pues dependerá de varios factores. El esfuerzo será menor si los sonidos y la estructura fónica y semántica que la integran se corresponden con los de su LM u otra lengua que conozca, es decir, si está familiarizado con ella. Los profesores podemos reducir la carga de aprendizaje de las palabras llevando la atención de los alumnos hacia estructuras sistemáticas rentables, como las reglas de formación de palabras y estableciendo analogías intralingüísticas e interlingüísticas.

Según los estudios de Ellis, N. y Nation, entre otros, con un enfoque psicolingüístico de la adquisición del léxico, es necesario distinguir entre el aprendizaje de la forma léxica y el aprendizaje de su significado, en relación con el *conocimiento implícito* y el *conocimiento explícito* de las unidades del vocabulario. Esto es, el reconocimiento de la forma de la palabra y su producción corresponden al conocimiento implícito (relacionados con la repetición), mientras que los significados y sus relaciones se basan preferentemente en procesos explícitos y conscientes (búsqueda de hipótesis, de reglas, relacionado con el procesamiento, es decir, con la proyección y el enlace entre la forma fonomorfológica y el significado de la palabra).

El léxico contiene conocimiento declarativo, accesible a la conciencia y a la reflexión, pero se encuentra en la interfaz del conceptualizador y del formulador gramatical cuyos procesos contienen conocimientos procedimentales no accesibles a la conciencia ni a la introspección. El conocimiento declarativo del léxico puede adquirirse de forma incidental y mediante el estudio formal. Es la elección particular de una palabra la que determina la gramática y la fonología del enunciado, por lo que la gramática es una parte importante de lo que significa conocer una palabra y su conocimiento debe estar estrechamente relacionado a cada palabra particular.

4. Implicaciones a modo de conclusión

Lógicamente, el objeto de estudio, de enseñanza y de aprendizaje – la lengua española - debe ser profundamente conocido, descrito y analizado, de forma rigurosa y exhaustiva. Es la lingüística aplicada a los diferentes ámbitos relacionados con este proceso el mejor instrumento para abordarlo. Desde la teoría lingüística, con sus diferentes propuestas descriptivas y explicativas, el profesor de E/LE puede tomar conciencia del conocimiento lingüístico, de qué rasgos, de qué elementos, reglas y estructuras dispone el hablante nativo cuando usa la lengua y de cuáles de ellos se debe ocupar porque constituyen áreas complicadas, confusas y difíciles del español. La psicolingüística ofrece la posibilidad de comprender mejor las diferentes variables que influyen en el proceso de adquisición de una LE. Es importante que el profesor conozca el proceso de construcción de una interlengua y que asuma el concepto mismo de interlengua como sistema idiosincrásico, transitorio, peculiar, que participa de rasgos propios de la lengua materna y de la lengua meta, pero que contiene una serie de procesos y de rasgos sistemáticos que le son propios. De otra manera, el profesor no podría entender que los errores son parte natural e imprescindible de ese proceso y tendría una actitud estigmatizante frente a ellos.

Todavía no existe una teoría de la adquisición de lenguas extranjeras capaz de explicar todos los aspectos del fenómeno de la adquisición, pero el profesor de E/LE, familiarizado con las investigaciones realizadas desde diferentes perspectivas podrá tomar decisiones con criterios fundamentados si conoce, por ejemplo, que: el modelo de Monitor de Krashen le ofrece hipótesis para entender mejor por qué cierto tipo de conocimientos lingüísticos les permite a los alumnos obtener muy buenas notas en los exámenes, pero no les ayuda a ser eficaces en la comunicación. Que los modelos cognitivos le permitirán entender con más claridad los aspectos universales de la adquisición del español/LE, y los multidimensionales le ofrecerán más recursos didácticos que incluyan las estrategias de aprendizaje y de comunicación, mientras que los interaccionistas ponen el foco en la calidad del *input* y en la colaboración del experto en la construcción del andamiaje cognitivo del aprendiente.

De la misma manera, sólo las herramientas teóricas que aporta la pragmática permiten, por ejemplo, analizar e intentar dar cuenta de la distancia que existe entre lo que se dice y lo que se comunica. Saber qué se codifica, qué estructuras y funciones lingüísticas elige una lengua para codificar y para lograr que se produzca el proceso inferencial que nos llevará al sentido de la frase en un contexto determinado, es un conocimiento del que no puede prescindir un buen profesor de español.

Aunque sea de forma muy breve, he tratado de presentar una fundamentación lingüística y didáctica que justifique la necesidad de la formación específica de profesionales del español como lengua extranjera.

Los licenciados en lingüística o en filologías que se sientan atraídos por el desafío de enseñar nuestra lengua a quienes ya hablan otras, deberían prepararse de forma integral en la lingüística teórica, en la descriptiva y en la pedagógica. Y en este proceso descubrirán que toman conciencia de rasgos, estructuras, dichos, enunciados sobre los que nunca habían reflexionado, que hacen explícitos conocimientos que antes existían en la inconsciencia de lo puramente intuitivo, que lo que es fácil y "natural" para los que hablamos el español como lengua materna, a veces es verdaderamente oscuro e incomprensible para quienes no lo aprendieron de niños. Y muy especialmente, se darán cuenta de que para explicarlo, a veces no le sirven ninguna de las teorías lingüísticas de que disponemos, de momento. Entonces se les abrirá a estos futuros especialistas un horizonte lleno de desafíos intelectuales y culturales, muy motivador.

Referencias bibliográficas

AA. VV., *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa, Madrid, Anaya, versión española disponible en <http://www.cervantes.es>, 2002.

AITCHISON, JANE, *El mamífero articulado. Introducción a la psicolingüística*. Madrid, Alianza, 1992.

BARALO, MARTA, "La organización del lexicón en lengua extranjera", en *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*, nº 14, vol. 1, 1997, 59-73.

BARALO, MARTA, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros, 1999.

BARALO, MARTA, "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática", en SALAZAR, V y S. PASTOR (eds.), 2001, 23-38.

BLOOMFIELD, LEONARD, *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language*, Baltimore, Linguistic Society of America Outline Guide, 1942.

CORDER, PIT, *Introducción a la lingüística aplicada*. versión en español (1992), Méjico, Limuse, 1973.

CHOMSKY, NOAM, "A review of Skinner's *Verbal Behaviour*", en *Language* 35, 1959, 26-58.

CHOMSKY, NOAM, *El programa minimalista*, versión española, Madrid, Alianza Editorial, 1995.

ELLIS, ROD, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 1985.

FERNÁNDEZ, SONSOLES, *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1997.

FERNÁNDEZ LEBORANS, MA. JESÚS, "Las construcciones con el verbo 'estar': aspecto sintácticos y semánticos", en *VERBA*, vol. 22, 1995, 253-284.

FERNÁNDEZ PÉREZ, MILAGROS, *Avances en Lingüística aplicada*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1996.

JACKENDOFF, RAY, *Languages of the mind. Essays on mental representation*, Cambridge, MIT Press, 1992.

JACKENDOFF, RAY, *Patterns in the mind. Language and Human Nature*. New York, Harper Collins Publishers, 1994.

LARSEN-FREEMAN, DIANE AND MICHEL LONG, *An Introduction to second language research*, London, Longman, versión española (1994), Madrid, Gredos, 1991.

MARSLÉN-WILSON, W. (ed.), *Lexical Representation and Process*. Cambridge, MIT Press, 1989.

MARTIN, JUAN, "The léxico-syntactic interface: psych verbs and psych nouns", en *Hispania* 81, 1998, 616-631.

MUÑOZ LICERAS, JUANA, *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, 1992.

NATION, PAUL, *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, CUP, 2001.

- PASTOR, SUSANA, "Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas" en *Cuadernos Cervantes* 26, 2000, 38–44.
- PINKER, STEPHEN, *El instinto del lenguaje*. versión española, Madrid, Alianza, 1995.
- PUJOL, MERCÉ, LUCI NUSSBAUM Y MIQUEL LLOBERA, *Adquisición de lenguas extranjeras: nuevas perspectivas en Europa*, Madrid, Edelsa, 1998.
- RICHARDS, J. Y T. RODGERS, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, CUP, 1993, versión española (1999).
- SÁNCHEZ LOBATO, JESÚS ET AL., *Asedio a la enseñanza del español como L2 y como LE*. Madrid, SGEL, 2002.
- SALAZAR, VENTURA Y SUSANA PASTOR (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Anexo 1, ELUA Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, 2001.
- SINGLETON, DAVID (coord.), *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*. AILE: 3, ENCRAGES, 1994.
- SCHMITT, NORBERT, *Vocabulary in language teaching*, Cambridge, CUP, 2000.
- VAZQUEZ, GRACIELA, *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang, 1991.
- VEGA, MANUEL DE Y FERNANDO CUETOS (coors.), *Psicolingüística del español*. Madrid, Trotta, 1999.