

# Introducción

## La necesidad de una obra como esta

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) tiene una larga tradición en nuestro país y en el resto del mundo, pero en las últimas décadas ha experimentado un extraordinario impulso. La prensa y los medios de comunicación en general se hacen eco, casi diariamente, de la gran cantidad de actividades y acontecimientos que se organizan en torno a esta particular disciplina: cursos generales de lengua y cursos para fines específicos; exámenes y certificados; seminarios, jornadas y cursos de formación del profesorado; congresos y simposios de especialistas; publicación de revistas especializadas, de plataformas y portales digitales; creación de nuevas instituciones, tanto de carácter público como privado, etc. Destaca, por su elevado rango institucional y por su fuerte carácter simbólico, la creación, hace ya más de quince años, del Instituto Cervantes, largamente ansiada y finalmente llevada a cabo; sería pretencioso querer insistir aquí en la importancia de tal decisión y en el alcance de sus resultados.

Todo ello ha contribuido a la consolidación del campo de la enseñanza de ELE como una disciplina con carácter propio. En este proceso de consolidación ha sido necesario recurrir continuamente a un gran número de conceptos y términos nuevos, sin los cuales no hubieran sido posibles ni el debate intelectual, ni la actividad investigadora, ni la difusión de conocimientos ni la formación del profesorado; esta particular circunstancia aconsejaba la elaboración de una obra de consulta como la que aquí se presenta.

En efecto, si hemos afirmado que la enseñanza de ELE goza de una larga tradición, no cabe decir lo mismo acerca de su fundamentación científica e intelectual. La orientación eminentemente filológica e historicista de los estudios sobre la lengua en nuestras universidades se vio oportunamente complementada con la introducción de trabajos de lingüística tanto descriptiva como teórica, que enriquecían el acervo de conocimientos sobre el sistema y funcionamiento del español. No corrió la misma suerte la lingüística aplicada: aún hoy son frecuentes las reticencias sobre su estatus de ciencia, cuando no sobre su mismo nombre. De modo que, mientras en otras latitudes la lingüística aplicada dedicaba gran parte de sus esfuerzos (y con envidiable éxito, por cierto) al estudio de la enseñanza de lenguas extranjeras, hasta el extremo de llegar casi a fundirse con él en una sola disciplina, entre nosotros la enseñanza de ELE se veía relegada a un

papel marginal en la universidad, estimulada, sí, por los beneficios colaterales que trae consigo (intercambios con universidades de otros países, rendimiento económico...), pero considerada poco menos que irrelevante desde el punto de vista académico, intelectual y científico. No es de extrañar, por tanto, que quienes buscaban profundizar en los aspectos teóricos y conceptuales de las actividades de ELE (ya consistieran estas en la docencia directa, ya en la publicación de materiales curriculares, en la organización de sistemas de certificados y exámenes o en la descripción de la lengua para elaborar una gramática pedagógica rigurosa y eficaz) tuvieran que recabar la información en otros ámbitos, entre los que destacan la didáctica de otras lenguas (el francés, en menor medida el alemán y, muy especialmente, el inglés) que gozaban de un nutrido corpus de publicaciones sobre estas cuestiones.

Afortunadamente, este estado de cosas se ha visto sustancialmente modificado en el lapso de unos pocos años y hoy son numerosos los departamentos universitarios que ofrecen cursos de postgrado en disciplinas como el análisis del discurso, la etnografía de la comunicación, la lingüística textual, la lexicología o los estudios de adquisición de segundas lenguas, por citar solo algunas de las disciplinas lingüísticas más importantes para la enseñanza de lenguas; existen incluso numerosos cursos de máster y de doctorado especializados en la enseñanza de ELE, algo inimaginable hace solo veinticinco años. Como fruto de este conjunto de actividades académicas, se ha generado un notable volumen de publicaciones científicas de diverso tipo relacionadas con este campo (tesis y memorias de máster, actas de congresos, revistas especializadas, foros de internet, obras para la formación del profesorado, etc.).

De todo ello deriva en la actualidad una situación en la que el campo de estudio está relativamente bien delimitado, mientras que la terminología propia de la disciplina fluctúa a veces entre alternativas diversas para un mismo concepto. Ello se debe a varios factores: muchos de estos términos proceden de disciplinas nuevas en el panorama de los estudios sobre la lengua y su aprendizaje y son, en su mayoría, términos suficientemente asentados en la lengua española, aunque su conocimiento no siempre puede darse por descontado entre amplias capas de los profesionales de ELE; otras veces, proceden de trabajos desarrollados originalmente en otros países y publicados en otras lenguas (fundamentalmente el inglés), y su introducción en el campo de ELE ha seguido la ruta del anglicismo o bien la de una traducción o adaptación a nuestra lengua realizadas con la acuciante premura de tiempo propia de la situación. De ahí nace en ocasiones una cierta dispersión de términos para un mismo concepto, con el consiguiente riesgo de confusión entre quienes los utilizan.

## Génesis de la obra

Conscientes de esta realidad, los responsables del Centro Virtual Cervantes (CVC) vieron la necesidad de una obra que pudiera prestar una eficaz ayuda a todas aquellas personas que, relacionadas de un modo u otro con la enseñanza del español como lengua extranjera, sintieran la necesidad de actualizar sus conocimientos sobre algún aspecto de su base científica o bien, sencillamente, de comprobar el significado de un término desconocido para ellas o sobre el que tuvieran dudas. Así nació el *Diccionario de términos clave de ELE* en línea, que puede consultarse desde hace unos años en «Biblioteca del Profesor» del CVC. El que hoy presentamos es una nueva versión, revisada y actualizada, de aquel diccionario electrónico. En la revisión que se ha hecho, además de mejorar algunas cuestiones de contenido que tal vez no quedaban suficientemente claras, se ha prestado especial atención a la bibliografía recomendada, puesto que las aportaciones publicadas en español, y que vienen a rellenar huecos antes cubiertos con bibliografía de allende nuestras fronteras, son cada vez más numerosas.

Hay que adjudicar, pues, a los responsables del CVC —y muy en particular a Marta Higuera— el mérito de haber puesto en marcha este proyecto, proponiéndonos la elaboración del diccionario electrónico. Y, sin más dilación, queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento por la buena disposición con que acogieron la sugerencia de hacer una versión en publicación impresa, al concluir la versión digital. Esta obra, sin lugar a dudas, no habría sido posible sin aquella propuesta inicial, sin esa disposición final y sin la excelente relación que desde el Instituto Cervantes supieron mantener con el equipo de autores durante la fase, prolongada y complicada, de su elaboración.

## Los destinatarios del *Diccionario de términos clave de ELE*

Existen en el mercado distintos diccionarios sobre las disciplinas a las que pertenecen los términos del nuestro, en algunos de los cuales podrá tal vez encontrarse una información más rica y más vasta que la que aquí se ofrece. Frente a la especialización de esos diccionarios, sin embargo, el que aquí presentamos se particulariza por su referencia explícita a la enseñanza del español como lengua extranjera. Además, el *Diccionario de términos clave de ELE* posee otras características propias que queremos destacar: la extensión de sus artículos, que se ha intentado mantener dentro de unos límites que permitieran una consulta rápida; su estructura (que comentaremos por separado un poco más adelante); la relación expresa que establece entre la teoría y la práctica; las referencias bibliográficas, distribuidas en dos niveles, uno para lectores con un conocimiento básico y otro para los más informados; y, finalmente, el sistema de referencias cruzadas y la

selección de términos relacionados, que pretenden orientar al lector que desee ampliar sus conocimientos.

El espectro de profesionales relacionados de un modo u otro con la enseñanza de ELE es muy amplio: desde los profesores especializados en ELE que desarrollan su trabajo en cualquier parte del mundo, pasando por los profesores de Enseñanza Primaria o Secundaria que tienen expectativas de participar en programas del Ministerio de Educación en el exterior, hasta personas vinculadas con la enseñanza de forma indirecta, como los representantes comerciales de editoriales que publican materiales didácticos. Entre todos ellos habrá quienes tengan necesidad de informarse sobre el significado de un término que les resulta desconocido, mientras que otros, ya conociéndolo, desearán ahondar en su apreciación o investigar sobre él. En particular, se han tenido presentes los siguientes perfiles:

- ◆ profesores de ELE en activo;
- ◆ profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria interesados en esta área;
- ◆ profesores dedicados a la formación de adultos;
- ◆ profesores de segundas lenguas en general;
- ◆ formadores de profesores;
- ◆ estudiantes de postgrado: cursos de máster y doctorados;
- ◆ responsables de la programación de cursos;
- ◆ responsables de la elaboración de exámenes;
- ◆ autores de materiales.

## Caracterización de la obra

El diccionario en su conjunto constituye una introducción general a la reflexión sobre la enseñanza de ELE, con información precisa y completa sobre cada uno de los términos que lo componen. Para establecer la lista de estos términos clave se ha recurrido a una selección previa de las disciplinas directamente relacionadas con la enseñanza. La interdisciplinariedad que caracteriza este campo planteaba un primer reto al concepto de este diccionario, a saber, qué disciplinas iban a ser tomadas en consideración y cuáles iban a quedar excluidas, si es que alguna lo era. Otro de los retos a los que nos enfrentábamos era de orden terminológico: muchos de los términos que considerábamos importante incluir en el diccionario han ido adquiriendo carta de naturaleza en las publicaciones para la formación del profesorado o en la investigación sobre aprendizaje de lenguas; pero en muchos de ellos no existe consenso sobre la forma con que se alude al concepto y hay varias denominaciones en circulación.

En cuanto a la decisión acerca de las disciplinas que iban a formar la base de los términos del diccionario, se optó por seguir estos criterios:

- ◆ Novedad de la disciplina. El concepto de novedad es muy relativo; nosotros la valoramos por el grado de implantación de una disciplina

en los estudios universitarios directamente relacionados con la formación del profesorado de ELE; no podemos proceder sino de forma subjetiva, basándonos en nuestra propia percepción de la realidad y considerando no solo cuáles sean los planes de estudios de los actuales programas de formación, sino también, y de forma especial, los que siguieron quienes ahora se hallan ya en la actividad profesional. Este criterio justifica la entrada de unas determinadas disciplinas lingüísticas (por ejemplo, el análisis del discurso o la lingüística del texto) y la exclusión de aquellas otras que tienen ya una presencia histórica y, por lo tanto, se suponen suficientemente conocidas por los profesores de ELE (morfología y sintaxis, sociolingüística, dialectología, fonética y fonología...). Por tanto, no busque el lector en este diccionario términos tales como «suprasegmental», «estructura profunda» o «variación diestrática». Tan solo se han incluido conceptos de alguna de estas disciplinas cuando así lo aconsejaba su especial relación con el aprendizaje de lenguas; tales son, a modo de ejemplo, algunos de los que ha desarrollado la gramática generativa («gramática universal» o «teoría de los principios y parámetros») o la sociolingüística («diglosia» o «registro»).

- ◆ Relevancia para la enseñanza. Aquí también nos hemos visto en la necesidad de apoyarnos en nuestra valoración personal, que tal vez no coincida con la de todos los lectores. Nuestra experiencia en la formación del profesorado, tanto la formación inicial como la permanente, nos ha servido de piedra de toque para medir el alcance de determinadas disciplinas, como la psicología del aprendizaje o la adquisición de segundas lenguas.

La lista de disciplinas resultante de la aplicación de estos criterios es la siguiente:

- ◆ Adquisición de segundas lenguas: modelos teóricos que proponen explicaciones al fenómeno de la adquisición en los diversos contextos y edades en que ésta se produce.
- ◆ Aprendizaje de lenguas: teorías psicolingüísticas, de psicología del aprendizaje y, más en particular, sobre el aprendizaje de lenguas.
- ◆ Evaluación y exámenes: concepciones teóricas sobre la evaluación; técnicas e instrumentos, y su aplicación a la enseñanza de lenguas.
- ◆ Metodología de la enseñanza: historia de la metodología; términos, conceptos y prácticas propuestos por las distintas escuelas; actividades y procedimientos propios del aula de ELE.
- ◆ Pragmática y análisis del discurso: teorías sobre la lengua en uso y sobre la importancia del contexto en el significado de las expresiones; los textos: sus estructuras, sus propiedades y sus tipos; propiedades de la lengua oral y la lengua escrita.

- ◆ Teorías curriculares: planificación y desarrollo de la enseñanza; papel y funciones de profesores y alumnos, materiales didácticos.

A renglón seguido hay que advertir de que ninguna de esas disciplinas es objeto de un tratamiento sistemático en este diccionario: se ha realizado una selección de aquellos términos que tienen una relación más directa con la actividad de enseñanza y se han descartado aquellos otros cuya relación no es tan evidente. Queremos insistir en este aspecto, puesto que el propósito de la obra no es el de ofrecer una panorámica de ninguna de las disciplinas incorporadas, sino el de explicar determinados conceptos de las diversas materias, seleccionados con los criterios que se acaban de mencionar. A ello se debe el hecho de que algunas de las disciplinas estén muy escasamente representadas, mientras que otras lo están abundantemente.

Hemos mencionado un segundo reto al que nos enfrentábamos: la selección de los distintos términos existentes para un mismo concepto y su necesaria jerarquización. Ya hemos aludido a la dispersión que existe en algunos casos, con la coexistencia de diversos términos para un mismo concepto, entre traducciones, calcos semánticos o innovaciones coherentes con el sistema léxico del español. La consulta del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española se revela un recurso insuficiente. Un ejemplo paradigmático puede ser el de *input*, que no solo da nombre a uno de los conceptos clave en adquisición de lenguas, sino que, al haberlo tomado ésta prestado de otras ciencias, se ha generalizado también en esferas de uso del español completamente ajenas a la que nos ocupa. La Real Academia Española lo recoge en la vigésima segunda edición como término propio de la economía y de la informática, si bien en su edición virtual señala que el término está propuesto para ser suprimido; algunos autores o traductores se han acogido a la tercera acepción del diccionario («dato, información») y, como alternativa a *input*, proponen «información de entrada»; otros han creado el de «aducto», mientras que una mayoría sigue con el anglicismo. No es fácil la solución (si lo fuera, probablemente estaría resuelto el problema). A mayor abundancia, la vitalidad de la disciplina hace surgir nuevos conceptos, en cuya denominación los autores recurren a paralelismos léxicos (del *input* se pasa al *output*, y luego al *intake*), que son difíciles de reproducir en la traducción; por otra parte, el término original da nombre luego a otros nuevos, como la conocida «hipótesis del *input* comprensible» y, posteriormente, la del «*output* comprensible». Otro caso paradigmático puede ser el de la traducción de *learner*: la mayor parte de autores se inclina por «aprendiz», descartando «aprendiente» o «discente» por motivos de diverso orden. Nosotros hemos decidido recoger en el lecionario todos los términos que hay en circulación y optar por uno de ellos como forma preferente. No era nuestro cometido el de hacer de terminólogos, pero no podíamos eludir la decisión; como tampoco es éste el lugar ni el tiempo para razonar y justificar las que hemos tomado.

## Estructura y características del diccionario

Este diccionario contiene cerca de mil términos, de los cuales trescientos sesenta y cinco tienen artículo propio; el resto se distribuye en dos categorías: por un lado, las formas que se pueden hallar usadas como alternativas a los términos con artículo propio (esto es, siglas, sinónimos y términos ingleses usados en bibliografía española): estas formas se indexan en el lugar que les corresponde alfabéticamente en el diccionario como remisiones al término bajo el cual se desarrolla la información (la relación de equivalencia se marca con un signo =); es el caso, por ejemplo, de «Anáfora» que remite a «Referencia anafórica» como término equivalente. Por otro, aquellos conceptos que no tienen artículo propio, pero sobre los que el diccionario ofrece información en el artículo que desarrolla otro término (los de este grupo remiten al correspondiente artículo mediante el signo →); por ejemplo, el diccionario no dedica un artículo al acento, pero el lector encontrará este término en la obra, y se le remitirá al artículo «Prosodia», que contiene información sobre el concepto de acento.

Estos trescientos sesenta y cinco artículos van acompañados de dos documentos complementarios: un árbol de campo o red de términos y una lista de todas las referencias bibliográficas citadas en el conjunto de artículos.

### El árbol de campo

Precediendo al cuerpo del diccionario, el lector podrá hallar un árbol que recoge los términos definidos en esta obra. Con él hemos querido facilitar al lector una visión general del contenido de la obra, así como de la interrelación y jerarquización que existe entre los diferentes términos. La extensión del leuario (que se acerca a los mil términos) desaconsejaba incluirlo al completo en el árbol, por lo que éste contiene únicamente los términos que encabezan un artículo del diccionario y no los términos equivalentes que no tienen entrada propia.

En más de una ocasión, sin embargo, ha sido necesario introducir en el árbol un término que no figura en el leuario, o bien que sí figura en él pero no tiene artículo propio, con el fin de incluir un nudo del que nacen otros lemas; es el caso, por ejemplo, de «alumno» o «profesor», que junto a «currículo» o «aula» constituyen sendos nudos por debajo del de «conceptos curriculares», pero que, a diferencia de ellos, no están en el leuario. En el árbol de campo, estos términos aparecen marcados tipográficamente con color gris, lo que es indicativo de que no tienen entrada propia en la obra.

Por otra parte, es evidente que un mismo término puede interrelacionarse con más de un concepto. Una presentación completa de estas interrelaciones sería la opción ideal, si ésta fuera viable; pero, dada la cantidad de términos que interrelacionar, el resultado sería un árbol muy intrincado, de difícil visibilidad y comprensión. Ante esta circunstancia, se ha optado por indicar únicamente aquella

interrelación que resultaba más coherente desde el punto de vista global del árbol y, siempre, en relación con las actividades de ELE.

La versión informática del diccionario en el CVC no dispone de este árbol. Por tal motivo, la lista de términos relacionados que hay al final de cada artículo es en la versión impresa mucho más reducida, puesto que no recoge las relaciones que ya son evidentes en el árbol de campo, en particular los nudos hermanos y el nudo común del que cuelgan.

Un árbol de campo como el que se ofrece permite un nuevo tipo de lectura del diccionario. En efecto, la convención hace que los diccionarios presenten dispersa información que en otros tipos de obras aparecería reunida, pues una mayor facilidad en las búsquedas hace que se opte por el orden alfabético. No es, pues, posible, una lectura «temática». Este diccionario, sin dejar de ser un repertorio alfabético, intenta facilitar ese tipo de lectura para quien busca profundizar en un tema, y lo hace de dos modos: mediante las remisiones y mediante el árbol de campo, de tal forma que quien quiera obtener una visión general sobre una disciplina o sobre una parcela de ella podrá guiar su lectura por el árbol de campo y recorrer el camino que este establece.

### Los artículos

El carácter enciclopédico de los artículos de este diccionario exige un tratamiento de una cierta extensión, no reñida con la necesaria concisión en una obra de este tipo. En su redacción se ha seguido una estructura flexible, que contiene los siguientes apartados:

- ◆ Encabezamiento: en él figura el término que se define y explica.
- ◆ Definición: en ella se ofrece la conceptualización precisa del término. Cuando procede, se incluye aquí la referencia a otros términos equivalentes en español o bien a su nombre en otras lenguas. Una consulta ocasional y rápida puede detenerse aquí, mientras que el lector interesado en profundizar en el término puede continuar leyendo los párrafos siguientes.
- ◆ Breve alusión al origen del concepto, siempre que se ha considerado pertinente.
- ◆ Ampliación de información relevante: desarrollo teórico del concepto, características, clasificaciones, etc. Tanto en este apartado como en el siguiente, se destacan en negrita aquellos términos que tienen desarrollo propio en el diccionario y cuya consulta se recomienda al lector para completar la información.
- ◆ Repercusión del concepto tratado en la enseñanza de ELE.
- ◆ Otros términos relacionados: breve selección de artículos relacionados cuya consulta se considera importante para la contextualización del término explicado, y que no han aparecido en el cuerpo del artículo.



- ◆ Bibliografía básica: referencia a obras accesibles en español (y, preferentemente, consistentes en manuales, compendios, etc.), que pueden servir para ampliar el conocimiento sobre el tema. Se ofrecen varias referencias para facilitar la consulta a los posibles interesados, sin que quiera darse a entender que todas ellas son necesarias.
- ◆ Bibliografía especializada: selección de las fuentes originales o de obras especializadas, para aquellos lectores que necesiten profundizar más en el tema; a diferencia del apartado anterior, aquí se ha optado por incluir la bibliografía esencial, considerando necesarias todas las referencias que se aportan. (En ambos apartados bibliográficos se indica solamente el nombre del autor y la fecha de publicación, puesto que la referencia completa se da en la lista bibliográfica final, que recoge en orden alfabético todas las obras citadas.)

A continuación se ejemplifica esta estructura con uno de los artículos del diccionario.

ENCABEZAMIENTO	<b>Acto de habla</b>
DEFINICIÓN	El acto de habla es la unidad básica de la <b>comunicación</b> lingüística, propia del ámbito de la <b>pragmática</b> , con la que se realiza una acción (una orden, una petición, una aserción o una promesa, por ejemplo).
ORIGEN DEL CONCEPTO	Esta forma de concebir el lenguaje parte del filósofo británico J. L. Austin, quien en la década de los cuarenta expuso en sus clases sus investigaciones pragmáticas en torno a la lengua, recogidas luego en su obra póstuma de 1962. El término «acto de habla» fue acuñado posteriormente por un discípulo suyo, el filósofo J. Searle, quien perfeccionó y consolidó dicha teoría.
AMPLIACIÓN DE INFORMACIÓN RELEVANTE	<p>Según Austin, al producir un acto de habla, se activan simultáneamente tres dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Un acto locutivo, el acto físico de emitir el <b>enunciado</b>, como <i>decir</i>, <i>pronunciar</i>, etc. Este acto es, en sí mismo, una actividad compleja, que comprende, a su vez, tres tipos de actos diferentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>› acto fónico: el acto de emitir ciertos sonidos;</li> <li>› acto fático: el acto de emitir palabras en una secuencia gramatical estructurada;</li> <li>› acto rético: el acto de emitir las secuencias gramaticales con un <b>sentido</b> determinado.</li> </ul> </li> <li>◆ Un acto ilocutivo (también denominado fuerza ilocutiva) o <b>intención comunicativa</b>, como <i>afirmar</i>, <i>prometer</i>, etc.</li> </ul>

◆ Un acto perlocutivo o efecto, esto es, la (re)acción que provoca la emisión realizada en el interlocutor, como *convencer, interesar, calmar*, etc.

De este modo, al emitir un enunciado como *Te prometo que lo haré* estamos, por un lado, diciendo algo (acto locutivo); prometiendo una acción (acto ilocutivo) y provocando un efecto (convencer de la promesa al interlocutor).

Según la teoría de los actos de habla, los enunciados sirven no sólo para expresar proposiciones con las que describir, constatar, en suma, decir algo, sino también para realizar acciones lingüísticas muy diversas en **contexto**, por ejemplo, dar una orden o hacer una promesa. La realización de tales actos está sujeta a un conjunto de reglas convencionales, cuya infracción afectará directamente a los efectos comunicativos de la acción realizada. Searle propuso una tipología de dichas condiciones; éstas se refieren a las circunstancias y al papel de los participantes del acto de habla, a sus intenciones así como a los efectos que pretenden provocar. Son las llamadas condiciones de felicidad. Así, por ejemplo, para prometer algo a alguien, hay que ser sincero, dirigirse a un destinatario interesado en la realización de esta promesa, no prometer algo imposible de cumplir o cuyo cumplimiento, por el contrario, resulta evidente, etc.

Searle agrupa los actos de habla en cinco categorías: los actos de habla asertivos dicen algo acerca de la realidad: *El teatro estaba lleno*; los directivos pretenden influir en la conducta del interlocutor: *No te olvides de cerrar con llave*; los compromisivos condicionan la ulterior conducta del hablante: *Si tengo tiempo, pasaré a saludarte*; en los expresivos el hablante manifiesta sus sentimientos o sus actitudes: *Lo siento mucho, no quería molestarle* y los declarativos modifican la realidad: *Queda rescindido este contrato*.

En una primera versión de su teoría, Searle establece una relación directa entre la forma lingüística de una expresión y la fuerza ilocutiva del acto de habla que se realiza al emitirla (siempre que ello se dé en las condiciones apropiadas); por ejemplo, con un imperativo se estaría dando órdenes, y con un enunciado interrogativo, solicitando información. Posteriormente, observa que en muchas ocasiones se da una discrepancia entre la forma lingüística y la fuerza ilocutiva: con una pregunta puede estar haciéndose una sugerencia, o dando un mandato. Por ello, establece el concepto de acto de habla indirecto, para referirse a los casos en que el significado literal de un enunciado no coincide con la fuerza ilocutiva o intención, como ocurre en un ejemplo del tipo *¿Puedes cerrar la ventana?*, donde bajo la pregunta se esconde una intención de petición. Si se respondiera literalmente a este enunciado, la respuesta podría ser un *Sí, puedo*. En cambio, al formularla, lo que esperamos es que el interlocutor cierre la ventana.

REPERCUSIONES EN LA DIDÁCTICA DE ELE	En la didáctica de las lenguas, la teoría de los actos de habla ha servido de base para las propuestas de enseñanza comunicativa. Los <b>programas nociofuncionales</b> elaborados en esta metodología se construyen sobre las <b>nociones</b> y las <b>funciones</b> , conceptos que se inspiran en el de acto de habla.	
OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS Y BIBLIOGRAFÍA	<p>▶ <b>OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Enfoque comunicativo</li> <li>▶ Inferencia</li> <li>▶ Interacción</li> <li>▶ Lengua en uso</li> <li>▶ Negociación del significado</li> <li>▶ Relación forma-función</li> </ul>	<p>▶ <b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Bertucelli, M. (1993)</li> <li>▶ Escandell Vidal, M.ª V. (1996)</li> <li>▶ Slagter, P. (1979)</li> </ul> <p>▶ <b>BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Austin, J. L. (1962)</li> <li>▶ Blum-Kulka, S. (1997)</li> <li>▶ Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (comps.) (1993)</li> <li>▶ Searle, J. (1969)</li> </ul>

## La bibliografía

La lista bibliográfica que cierra el diccionario recoge todas las referencias que han aparecido en el conjunto de los artículos; es un complemento necesario, puesto que —como ya se ha señalado— en ellos solo se indica el nombre del autor y la fecha de publicación; el modo elegido de citar la obra nos ha parecido más económico que repetir en cada artículo la referencia completa. En muchos casos, especialmente en el apartado de la bibliografía básica, se repite en un conjunto de artículos la referencia a un mismo libro (por ejemplo, en los que tratan conceptos del análisis del discurso o de la lingüística textual se recomienda de forma sistemática como lectura básica el manual de H. Calsamiglia y A. Tusón *Las cosas del decir*).

Ya se ha señalado anteriormente que en absoluto puede considerarse tratada de forma completa en el diccionario ninguna de las disciplinas representadas por algunos de sus términos propios. Por la misma razón hay que advertir que la bibliografía que se recoge en esta lista, por extensa que sea, no puede considerarse completa para ninguna de las disciplinas. Es más, en ocasiones se cita un solo número de una colección editorial que cabría recomendar en su totalidad (es el caso, por ejemplo, de la colección de Expolingua sobre Didáctica del Español dirigida por L. Miquel y N. Sans; si no se menciona la colección completa es porque solo se incluye la referencia a los números en los que se publicó alguno de los artículos aconsejados).

Como ya se ha señalado, en la versión impresa ha aumentado notablemente el número de obras publicadas en español; en muchas ocasiones, estas obras desplazan a las que figuran, en otras lenguas, en la versión digital del CVC. Era obligado proceder de este modo por varias razones, no en último lugar por las de coherencia con la propia idea de un diccionario especializado en ELE. Confiamos en que este creciente ritmo de publicaciones sobre esta materia se mantenga y, si es posi-

## INTRODUCCIÓN

---

ble, se incremente, lo que ha de contribuir no solo a aumentar el conocimiento sobre aquella, sino también a normalizar y consolidar su terminología.

Esperamos, finalmente, que este diccionario responda satisfactoriamente al propósito con que fue creado y suponga una modesta contribución al progreso de la enseñanza de ELE.

ERNESTO MARTÍN PERIS

# Agradecimientos

Los autores y los editores queremos dejar constancia del reconocimiento al trabajo de todos los autores de la versión electrónica del diccionario, cuyos nombres, junto a los de esta versión impresa, son los siguientes:

- ◆ Alicia Arjonilla (máster en Formación de Profesores de ELE)
- ◆ M.<sup>a</sup> Delia Castro (máster en Formación de Profesores de ELE)
- ◆ Marta Inglés (máster en Formación de Profesores de ELE)
- ◆ Agustín Iruela (máster en Formación de Profesores de ELE, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación)
- ◆ Javier Lahuerta (máster en Formación de Profesores de ELE, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación)
- ◆ Begoña Montmany (licenciada en Filología Hispánica, profesora y formadora de profesores)
- ◆ Silvia Pueyo (máster en Formación de Profesores de ELE)
- ◆ Fuensanta Puig (profesora de ELE en la Escuela Oficial de Idiomas)
- ◆ Nuria Sánchez Quintana (doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación)
- ◆ Antonio Vañó (máster en Formación de Profesores de ELE)
- ◆ Dafne Wesenaar (máster en Formación de Profesores de ELE)

# ÁRBOL DE CAMPO DE 1

Los conceptos en gris indican que es un nódulo no desarrollado como entrada.



# TÉRMINOS ELE

## CONCEPTOS CURRICULARES

CURRÍCULO	ALUMNO	PROFESOR	AULA
Tipos de currículo	Falso principiante	Investigación en la acción	Discurso de aula
Evaluación del currículo	Diario de aprendizaje	Observación de clases	Tipología de actividades
Componentes del currículo	Procedimientos	Planificación de clases	Materiales curriculares
	Proficiencia	Portafolio del profesor	Evaluación
	Repertorio lingüístico	Técnica	Propuestas metodológicas
	Respuesta		





**Acento** > Prosodia

**Acentuación** > Prosodia

**Aceptabilidad** > Textualidad

**Acontecimiento comunicativo** = Evento comunicativo

## Actitud

La actitud es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua; consiste en la disposición psicológica de la persona hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje; afecta a muy diversos aspectos de este proceso y experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo. Otros factores personales estudiados en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas son la **aptitud**, la **edad**, el **estilo cognitivo** o la **motivación**.

Aunque los factores personales resultan metodológicamente difíciles de medir, la investigación en adquisición de segundas lenguas ha intentado estudiar la correlación existente entre el desarrollo de actitudes positivas y la adquisición. Entre los posibles objetos de la actitud suelen distinguirse la lengua meta y su cultura, el proceso de aprendizaje y la metodología de enseñanza, el grupo y la propia persona (→ autoestima).

En el campo de la enseñanza se ha valorado siempre la actitud del alumno como una condición importante para el aprendizaje. Algunos enfoques de la enseñanza de segundas lenguas (especialmente, el **enfoque humanístico**) hacen hincapié en la necesidad de integrar la **variable afectiva** junto con la **cognitiva** en el proceso de aprendizaje; para ello se propone la ejecución de actividades que contribuyan al desarrollo de actitudes positivas. Tales actividades se llevan a cabo en el marco de una interacción real y una comunicación significativa entre los alumnos, cuidando al mismo tiempo de mejorar la **autoimagen**, aumentar la confianza en uno mismo y promover el mutuo reconocimiento de la personalidad.

Por otro lado, los **enfoques culturales** han estudiado cómo el conocimiento del entorno cultural favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes

de otras lenguas. Estos enfoques abogan por la inclusión de la **interculturalidad**, la **pluriculturalidad** y el **plurilingüismo** en el currículum; se considera que ello permitirá desarrollar en los alumnos una actitud crítica hacia la propia cultura, condición favorable para la ejercitación de la competencia intercultural en situaciones de comunicación intercultural.

Los currículos procesales y centrados en el alumno incluyen contenidos actitudinales junto a los conceptuales y los procedimentales; en cuanto a la metodología, proponen el uso de diversas técnicas para conocer la actitud de los alumnos en un determinado momento e influir favorablemente en ella; entre esas técnicas se cuentan los cuestionarios, las entrevistas y tutorías personales, y los diarios de aprendizaje; también son de gran eficacia los análisis de necesidades y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, así como potenciar la dinámica de grupo y el aprendizaje en cooperación.

### OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:

- › Aprender a aprender
- › Aprendizaje significativo

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- › Arnold, J. (2000)
- › Byram y Fleming, M. (2001)
- › Muñoz, C. (2002)
- › Pastor Cesteros, S. (2004)

### BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA

- › Gardner, R. C. (1985)
- › Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994)

Actitudes interculturales > Competencia sociocultural

Actividad capacitadora = Actividad posibilitadora

## Actividad comunicativa

Una actividad comunicativa es una **actividad de aprendizaje** concebida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses. Una actividad comunicativa tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo, como puede ser, por ejemplo, *consultar unos horarios de trenes para decidir qué combinación conviene al viajero*; por tanto, está más orientada hacia el **significado** (→ atención al significado) que hacia la forma, más hacia la fluidez que hacia la corrección. Se entiende que la práctica oral y escrita auténticamente comunicativa es la vía óptima para el desarrollo del uso de la lengua.

Este tipo de actividad didáctica y de aprendizaje es propia de determinados modelos didácticos en los que se da prioridad a la comunicación, como es el caso del **enfoque comunicativo** y el **enfoque por tareas**. Antes del nacimiento de esos modelos, estas actividades no tenían cabida en el proceso instructivo más que de modo ocasional y asistemático.

Se puede distinguir entre actividades posibilitadoras o capacitadoras (en las que se trabajan determinadas estructuras y funciones lingüísticas, procesos, etc.) y, por otro lado, de comunicación o actividades comunicativas, propiamente dichas (en las que se pretende desarrollar la capacidad de comunicación en su globalidad). Las actividades posibilitadoras, además de servir para presentar unos contenidos, desarrollar unas actitudes, etc., pueden aprovecharse para crear un clima que propicie un uso comunicativo de la lengua meta.

En cada actividad comunicativa se observan algunos de los siguientes principios generales (no todos están presentes en todas las actividades):

- ◆ **Transvase de información (*Information Transfer*):** extraer información del aducto y transferirla a un nuevo medio (oral o escrito), o bien a otro tipo de texto en el mismo medio, por ejemplo, *ver una película en la lengua meta y sobre la marcha ir tomando notas para luego intercambiar impresiones y escribir un comentario en grupos.*
- ◆ **Vacío de información (*Information Gap*):** ningún alumno dispone de toda la información que precisa para realizar su tarea; en cada grupo, por ejemplo, el alumno A, por un lado, necesita obtener de sus compañeros (B, C y D) unos datos que él desconoce y, por otro lado, tiene la responsabilidad de transmitirles a ellos con claridad y precisión otros datos de los que sólo él dispone; estas circunstancias propician una interacción motivada, espontánea y auténtica entre los cuatro compañeros.
- ◆ **Dependencia interna (*Task Dependency*):** retomando el ejemplo de la película en la lengua meta, es imprescindible que cada alumno realice bien las primeras fases de la actividad (*tomar notas y expresar sus propias impresiones*) para que el colectivo del grupo pueda realizar la fase final (*escribir un comentario entre todos*).
- ◆ **Retroalimentación (*Feedback*) y clarificación del contenido (*Correction for Content*):** a lo largo de la actividad, la producción de cada alumno va siendo evaluada por sus propios compañeros, quienes, si se da el caso, le instan a que subsane aquellas deficiencias que dificultan la realización exitosa del trabajo en grupo. A su debido tiempo, interviene el profesor, incidiendo en la corrección (gramatical, léxica, fónica, etc.). En realidad, al pulir la forma se aclara o se matiza el contenido. Esta retroalimentación continua le permite al aprendiente ir evaluando en qué medida va consiguiendo sus objetivos en la tarea.

Como actividades comunicativas típicas se pueden citar las siguientes:

- ◆ Los **trabajos por proyectos**, caracterizados por una negociación conjunta entre docente y discentes (del tema, de los objetivos, del calendario de elaboración, del modo de presentación final, etc.), así como por la **autenticidad** de las formas lingüísticas y de los materiales didácticos.

- ◆ Aquellos juegos lingüísticos que propician una comunicación real y motivadora, como el **juego teatral** (en inglés, *role play*), en el que cada alumno desempeña el papel de un personaje en una situación tomada de la vida real, por ejemplo, *cliente y relaciones públicas en la recepción de un hotel*.
- ◆ La **resolución de problemas**, también inspirada en la vida real, por ejemplo, *qué artículos que aparecen en una lista adquirir y de cuáles prescindir, si se cuenta con un presupuesto limitado de X euros*: los alumnos negocian hasta alcanzar un consenso.

J. Harmer (1983) ofrece una amplia tipología de actividades comunicativas, organizada en dos secciones (orales y escritas), si bien varias de las actividades aparecen en ambas secciones. Éstas son algunas de ellas: en parejas o en grupos, dar instrucciones para que otros realicen una tarea (por ejemplo, *dibujar un objeto*); intercambiar información (por ejemplo, *entrevistar a un compañero y rellenar un formulario*); tras escuchar o leer el principio de una historia, inventar el resto; etcétera.

La introducción de las actividades comunicativas constituye una aportación valiosa a la didáctica de la lengua meta. A imitación de lo que ocurre en la vida real, en estas actividades se pretende lograr una comunicación auténtica entre un aprendiente y otros usuarios de la lengua meta (otros compañeros de clase, algún hablante nativo, etc.). Para alcanzar este propósito, es habitual organizar la clase en parejas o en grupos reducidos, de modo que los aprendientes sean los verdaderos protagonistas de la interacción y gradualmente desarrollen su margen de autonomía (→ autonomía en el aprendizaje). Así, se hace hincapié en el proceso de aprendizaje, realizándolo frente al de enseñanza y reduciendo el protagonismo tradicional del profesor; se considera que, en última instancia, la responsabilidad de aprender recae en el propio alumno. Dada la autenticidad de la lengua y de la interacción que se produce en las actividades comunicativas, éstas parecen favorecer el desarrollo de la **competencia comunicativa** y la motivación por el aprendizaje de la lengua meta.

### OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:

- › Aprendizaje significativo
- › Currículo centrado en el alumno
- › Análisis de necesidades

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- › Cortés Moreno, M. (2000)
- › Martín Peris, E. (1999)
- › Zanón, J. y Estaire, S. (1990)

### BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA

- › Candlin, C. N. (ed.), (1981)
- › Fernández, S. (Coord.) (2001)
- › Harmer, J. (1983)
- › Johnson, K. y Morrow, K. (eds.) (1981)
- › Johnson, K. (1982)

## Actividad de aprendizaje

Una actividad de aprendizaje es toda acción que realiza el alumno como parte del proceso instructivo que sigue, ya sea en el aula de lengua extranjera o en cualquier otro lugar (en casa, en un centro de autoaprendizaje, en un laboratorio de idiomas, etc.). El profesor organiza el proceso instructivo y cada una de las sesiones o clases en torno a una serie de actividades didácticas, que adquieren su pleno valor de actividades de aprendizaje al ser implementadas. Con frecuencia, el término se emplea como equivalente a tarea didáctica, tal como ésta se entiende, por ejemplo, en el **enfoque por tareas**. En otras ocasiones, la actividad se entiende como un componente más de la tarea, junto con los objetivos, los contenidos, los materiales, etc.

El concepto de actividad de aprendizaje es tan antiguo como la civilización humana, supuesto que la transmisión de conocimientos (saber) y técnicas (saber hacer) de una generación a otra es una característica inherente al ser humano. En el ámbito específico de la didáctica de la lengua extranjera, se puede apreciar cómo, a lo largo de la historia, las nuevas teorías desarrolladas en disciplinas como la lingüística, la psicología, la psicolingüística, la sociología, la sociolingüística, la pragmática, etc., propician el diseño de un método o de un enfoque y de unas actividades de aprendizaje en consonancia; por ejemplo, a partir de la lingüística estructural y de la psicología conductista se diseña el método audio-lingüe, en el que se emplean los tradicionales ejercicios de **repetición mecánica** (en inglés, *drills*). Otro claro ejemplo lo tenemos en el enfoque por tareas: la evolución epistemológica en el enfoque conlleva una evolución paralela en las actividades de aprendizaje; así, se habla de tareas de primera generación —centradas en el profesor, de orientación lingüística—, tareas de segunda generación —más centradas en el alumno, de orientación hacia la realización de la propia tarea (más allá del uso lingüístico), concebidas no sólo para el desarrollo comunicativo, sino también para el desarrollo cognitivo— y tareas de tercera generación —de orientación más humanística y sociocultural, procurando una formación integral del aprendiente (autoconfianza, autonomía, respeto a la diversidad cultural, etc.)—.

Existe, pues, una extensa variedad de actividades de aprendizaje. El tipo por el que se opta en cada ocasión, además del método o enfoque didáctico en el que se enmarca, depende de muchos otros factores, tales como el nivel de lengua meta de los aprendientes, el momento del curso o de la clase, el lugar donde se realiza la actividad —en el aula, en el laboratorio, fuera del centro docente, etc.—, el propósito de la actividad —presentar contenidos, ampliar vocabulario, desarrollar estrategias de comunicación, etc.— o las **destrezas lingüísticas** que predominan. Así, por ejemplo, es típico realizar una actividad de rompehielos cuando empieza el curso, para que los alumnos de una clase empiecen a conocerse entre sí, o algún juego al acabar una actividad que exige una alta concentración, por ejemplo, después de un examen. Las Tecnologías de la Información

y de la Comunicación (TIC) ofrecen una amplia gama de posibilidades, que se suman a las más tradicionales. Un par de ejemplos son el DVD —con sus opciones de voz y subtítulos en varios idiomas— y el ordenador —procesadores de textos con corrección ortográfica y búsqueda de sinónimos, internet, correo electrónico, cibercharlas, programas de reconocimiento del habla, etc.—.

M. Finocchiaro (1958) propone una serie de principios para el diseño de las actividades. Éstos son los tres primeros:

- ◆ la experiencia personal de los alumnos debería tomarse como punto de partida para el aprendizaje, ya que este tiene lugar cuando los nuevos contenidos se relacionan con las necesidades, los intereses y el entorno del aprendiente;
- ◆ el nuevo aprendizaje debería partir del nivel alcanzado previamente por el aprendiente;
- ◆ cada aprendiente sigue su propio ritmo e itinerario.

A la hora de determinar el grado de dificultad de una actividad de aprendizaje, conviene atender a factores como los siguientes: si está suficientemente contextualizada, el grado de complejidad lingüística y cognitiva y el número de pasos que implica, el nivel de familiaridad del alumno con el tema y el tipo de actividad, el tiempo y la cantidad de ayuda de que dispone el alumno, el tipo de respuesta que se espera de él —desde las más simples, como contestar sí o no, hasta las más complejas, como debatir y solucionar un conflicto—, el grado de corrección lingüística y fluidez esperados, etcétera.

En el transcurso de la actividad de aprendizaje, el aprendiente pone en marcha una serie de **estrategias metacognitivas**: reajusta los objetivos a sus necesidades particulares y presta más atención a unos aspectos que a otros de la actividad; supervisa su propia labor (y la de sus compañeros); evalúa sus logros, en función de su nivel en la lengua meta; etc. Luego, el éxito en la actividad no sólo depende del diseño de ésta, sino también de la **motivación** y de la actitud del aprendiente, así como de la correlación entre el tipo de actividad y el estilo de aprendizaje del alumno —por ejemplo, de orientación analítica o sintética— o de sus preferencias —por ejemplo, actividades tradicionales (memorizar, ejercicios gramaticales, etc.) frente a **actividades comunicativas** (juegos teatrales, debates, etc.)—. En última instancia, el valor de una actividad de aprendizaje yace en el beneficio que ésta le reporte al aprendiente, por ejemplo, si le sirve para desarrollar su competencia comunicativa o una actitud de tolerancia, o bien para acrecentar su motivación por el aprendizaje de la lengua meta.

**OTROS TÉRMINOS  
RELACIONADOS:**

- > Actividad posibilitadora
- > Aprendizaje significativo
- > Estilo de aprendizaje

**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- > Cortés Moreno, M. (2000)
- > Vez, J. M. (1998)
- > Zanón, J. y Estaire, S. (1990)

**BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA**

- > Finocchiaro, M. (1958)
- > Papaconstantinou, A. (1997)
- > Rinvolucri, M. (1984)
- > Wenden, A. (1998)

## Actividad de práctica controlada

Una actividad de práctica controlada es una **actividad de aprendizaje** en la que los alumnos deben seguir con cierta fidelidad un texto o unos modelos lingüísticos y el profesor controla el grado de **corrección**. Las más tradicionales se caracterizan por limitarse a trabajar uno o dos elementos lingüísticos seleccionados *ad hoc* y por su proceder repetitivo, circunstancias que las hacen poco significativas y poco motivadoras, como es el caso de los ejercicios de repetición mecánica (en inglés, *drills*). Como contrapartida a estas actividades, se diseñan las actividades de práctica libre, más orientadas hacia la comunicación y más significativas en las que los alumnos gozan de un margen más amplio de flexibilidad respecto de la forma y el contenido, así que pueden ser más espontáneos y creativos, por ejemplo, un *juego teatral* (en inglés, *role play*). Las actividades de práctica libre se realizan preferiblemente en parejas o grupos reducidos, de modo que los alumnos se convierten en protagonistas, y el profesor actúa más bien como asesor. Tanto las actividades de práctica controlada como las de práctica libre son aptas para trabajar cualquier destreza lingüística.

En la enseñanza tradicional de la lengua extranjera, y muy en especial en los modelos didácticos basados en el conductismo (**método audiolingüe**, **enfoque oral**, **método audiovisual**, etc.), cada lección o unidad didáctica se secuencia en tres fases: (1) presentación —lectura de un texto, explicación, ejemplos, etc.—, (2) práctica controlada o, sencillamente, práctica y (3) práctica libre o producción. Acabada la presentación, los alumnos practican los nuevos contenidos en las dos fases siguientes, comenzando por unas actividades de práctica controlada y a su debido tiempo pasando a la fase final de producción, en la que realizan actividades de práctica libre, trabajando los mismos contenidos en otros contextos. A medida que van evolucionando cuestiones teóricas básicas como qué es una lengua, cómo se aprende, etc., también varían las características y el peso específico de uno y otro tipo de actividades. Los modelos conductistas y estructuralistas conceden una importancia vital a la fase de práctica controlada, que está más orientada hacia la corrección (sin por ello desatender la fluidez). Por el contrario, en otros modelos posteriores, como, por ejemplo, el enfoque comuni-

## ACTIVIDAD DE PRÁCTICA CONTROLADA

---

cativo, se da prioridad a la fase de práctica libre, más orientada hacia la fluidez (sin que ello vaya en detrimento de la corrección).

La técnica de la repetición, típica de las actividades de práctica controlada más tradicionales, se sustenta en la teoría conductista de que el aprendizaje de la lengua extranjera consiste en la formación de una serie de hábitos lingüísticos mediante imitaciones fieles de modelos correctos en el aula y en el laboratorio de idiomas. En este sentido, el profesor, que actúa como «director de orquesta», decidiendo quién interviene en cada momento y cómo, se asegura de que los alumnos realicen la actividad correctamente, dado que la repetición de errores, según estas teorías, llevaría a la formación de hábitos incorrectos, muy difíciles de erradicar después.

A partir de la década de los cincuenta del siglo xx, la gramática generativa de N. Chomsky y el cognitivismo refutan el valor de las repeticiones mecanicistas en el aprendizaje de una lengua; entonces, las actividades de repetición mecánica entran en declive y se van reemplazando por actividades de práctica controlada más significativas, en las que la tradicional gama de contenidos gramaticales, léxicos y de pronunciación se amplía para dar cabida a nociones, funciones, aspectos socioculturales, etc. Todo ello contribuye a que las actividades sean cada vez menos monótonas y más motivadoras. En tales circunstancias, una actividad de práctica controlada ya puede devenir una **actividad comunicativa**, por ejemplo, *una actividad de vacío de información en parejas, en la que los dos alumnos disponen de un mismo texto incompleto, pero con espacios en blanco complementarios, de modo que lo que a un alumno le falta, el otro lo tiene, y viceversa*. Incluso puede plantearse como una actividad lúdica, por ejemplo, *se organiza la clase en grupos y a cada grupo se le entregan unas cuantas fotografías de objetos diversos (un reloj, una mansión, una bicicleta, etc.), se colocan las fotografías boca abajo, cada alumno toma una al azar y acto seguido debe improvisar una justificación sobre por qué ha comprado ese regalo de cumpleaños*. Si bien en esta actividad el alumno debe ceñirse a la noción lingüística de la causa, a la función de argumentar una decisión y al objeto que le ha tocado, todavía le queda un cierto margen de libertad en la justificación, de manera que puede considerarse como una actividad de práctica semicontrolada.

En realidad, las actividades de práctica controlada y las actividades de práctica libre constituyen los dos extremos de un continuo. El lugar preciso del continuo en el que quedará ubicada cada actividad depende no sólo del planteamiento teórico o del diseño de la actividad, sino también de la implementación en el contexto de aprendizaje, de modo que una misma actividad, por ejemplo, *contar qué ha hecho cada uno el fin de semana*, practicando los tiempos del pasado, o *qué haría si le tocara la lotería primitiva*, practicando el modo condicional, resultará más o menos libre en función del grado de control que ejerza uno u otro profesor, el esfuerzo de creatividad que realice uno u otro grupo de alumnos, etcétera.



En los modelos didácticos tradicionales se aprecia una clara secuenciación a lo largo de la unidad didáctica, centrándose en la práctica controlada y permitiendo el paso a la práctica libre sólo cuando se ha alcanzado un nivel aceptable de corrección y precisión; el objetivo es prevenir errores, considerados indeseables. Muy al contrario, en modelos como el enfoque comunicativo se introducen actividades de práctica libre desde el principio de cada unidad didáctica. Generalmente, las actividades de práctica controlada se emplean más en los niveles iniciales que en los niveles superiores y las actividades de práctica libre, más en los niveles superiores que en los niveles iniciales. A pesar de la lógica que subyace a esas progresiones, lo cierto es que determinados alumnos que realizan a la perfección las actividades de práctica controlada experimentan dificultades imprevistas a la hora de realizar actividades de práctica libre; luego el éxito en las primeras no garantiza el éxito en las segundas. La explicación a este hecho cabe buscarla en las diferencias sustanciales existentes entre uno y otro tipo de actividades.

Tras su etapa de máximo esplendor en la época del conductismo y de los modelos didácticos estructuralistas y su etapa de «destierro» en la época del cognitivismo y de los modelos didácticos naturalistas —en los que se equipara el aprendizaje de la lengua extranjera al aprendizaje de la lengua materna—, las actividades de práctica controlada se siguen empleando con un nuevo valor: el de despertar y afianzar la **conciencia lingüística** de los aprendientes, dado que ésta puede incidir beneficiosamente en el aprendizaje de la lengua extranjera. Por su parte, las actividades de práctica libre constituyen una valiosa aportación a la didáctica de la lengua extranjera, dado que posibilitan la creación de textos auténticos e interacciones espontáneas en situaciones reales, medios que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa.

#### OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:

- › Atención a la forma
- › Ejercicio estructural
- › Enfoque oral

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- › Cortés Moreno, M. (2000)
- › International House Madrid (2003)

#### BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA

- › Ellis, R. (1994)
- › Galisson, R. y Coste, D. (1976)
- › Johnson, K. y Johnson, H. (eds.) (1998)

## Actividad de práctica libre

Una actividad de práctica libre es aquella en la que los aprendientes deben usar de modo creativo los conocimientos o destrezas que han sido presentados y practicados previamente.

En los métodos de enseñanza considerados tradicionales (**método audiolingüe**, **método audiovisual**, etc.) las lecciones (→ lección) se estructuran en torno a tres fases: presentación de contenidos, práctica controlada y práctica libre. La primera fase se caracteriza por la presentación de los objetivos de enseñanza a través

## ACTIVIDAD DE PRÁCTICA LIBRE

---

de textos orales o escritos; la segunda, por la presencia de actividades de repetición mecánica, normalmente de respuesta única; y la tercera, por actividades de producción centradas en la práctica de los mismos contenidos pero en contextos o situaciones diferentes. Para poder llegar a la tercera fase, práctica libre, se debe haber alcanzado un nivel aceptable de corrección y precisión, con el objetivo de prevenir posibles errores en esta fase. El papel del profesor en estos métodos en las diferentes fases es de control constante de la situación al facilitar y presentar los textos que vehiculan los objetivos de enseñanza y ser el único responsable de la corrección en las diferentes actividades que se proponen.

Las actividades de práctica libre se caracterizan por pretender la orientación del uso de la lengua hacia la comunicación, ya que su objetivo es la **atención al significado** y la **fluidez** en el uso de la lengua; por esta razón, con una actividad de práctica libre se busca que los aprendientes:

- ◆ integren los conocimientos y habilidades adquiridos de fuentes diversas y los apliquen a un contexto o situación nueva;
- ◆ personalicen los contenidos aprendidos relacionándolos con sus propias ideas, necesidades, sentimientos y experiencias;
- ◆ tengan un papel activo al permitírsele un margen amplio de flexibilidad sobre las formas lingüísticas empleadas para conseguir el objetivo comunicativo planteado por la actividad;
- ◆ negocien los significados en procesos de interacción entre los miembros de la pareja o del grupo.

Además, estas actividades están diseñadas para que haya vacíos de información, imprevisibilidad de respuesta, posibilidad de libertad al seleccionar las formas lingüísticas por parte del aprendiente, etc. Para que todos estos procesos comunicativos aparezcan en dichas actividades, su planteamiento ha de ser lo suficientemente motivador para el aprendiente.

En la actualidad, en el **enfoque comunicativo**, en el **enfoque por tareas**, etc., se ha dejado de lado la rigidez de métodos anteriores en cuanto a la secuencia de los diferentes tipos de actividades (actividades de presentación, de práctica controlada y de práctica libre) en la planificación de clases. Es posible iniciar una sesión de enseñanza con una actividad de práctica libre con el objetivo de activar conocimientos previos de los aprendientes relacionados con los nuevos objetivos de enseñanza. Además el lugar que ocupa en la clase cada una de las diferentes actividades viene dado por las necesidades planteadas para la resolución de la tarea propuesta y no por cuestiones de tipo metodológico.

#### OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:

- > Corrección
- > Precisión
- > Fluidez
- > Contexto
- > Texto

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- > Melero, P. (2000)
- > Pastor, S. (2004)
- > Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986)

#### BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA

- > Littlewood, W. (1981)

## Actividad posibilitadora

La actividad posibilitadora (también llamada tarea capacitadora) es aquella **actividad de aprendizaje** que se realiza en el marco del enfoque por tareas y que se concibe como fase preparatoria de la tarea final.

El modelo de las tareas es el resultado de la evolución experimentada por el **enfoque comunicativo**. Esta evolución se relaciona con los componentes clásicos del currículo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Su principal característica radica en pasar de unos programas en los que lo comunicativo atañe a sus objetivos y sus contenidos a otros programas que se dicen comunicativos por su metodología. En otras palabras, los primeros programas comunicativos fijaban los objetivos de la enseñanza en términos de capacidad de comunicación y de ellos derivaban unos inventarios de contenidos, que se consideraban necesarios para la comunicación. En el modelo de las tareas, la comunicación es no sólo el objetivo del aprendizaje, sino el medio con el que se aprende la lengua. De ese modo, la metodología se constituye en el eje del programa, integrando en una interrelación dinámica la fijación de objetivos, la selección de contenidos y la evaluación del proceso.

La propuesta se concreta en la articulación del programa en torno a actividades de **uso de la lengua**. En la bibliografía sobre el modelo de las tareas suele utilizarse el término de *tarea* para referirse al conjunto de actividades que integran una de esas unidades didácticas del programa. Asimismo, se distingue entre tarea final y actividades posibilitadoras. Así, por ejemplo, si en el programa se define una unidad como *hacer una llamada telefónica para reservar una habitación de hotel*, la llamada que los alumnos habrán de llegar a realizar en forma de juego de rol es la tarea final hacia la que se encamina el resto de actividades. Dicho de otro modo, para poder hacer esa llamada, previamente será necesario adquirir el dominio del vocabulario que se utiliza, de las nociones y funciones propias de ese intercambio comunicativo, de la correcta (o, al menos, inteligible) pronunciación de las diversas expresiones que se vayan a usar, de los recursos para mantener activa la comunicación y para resolver malentendidos, etc. Todos estos contenidos y habilidades se trabajan en las fases previas a la ejecución de la llamada telefónica (tarea final) en actividades que preparan a los alumnos para esa ejecución. A estas fases previas se las denomina tareas capacitadoras o posibilitadoras.

En la selección de los contenidos y habilidades que haya que desarrollar mediante tareas capacitadoras intervienen activamente los propios alumnos, realizando un conjunto de actividades relacionadas con la planificación, el desarrollo y la evaluación del aprendizaje: reconocerán su nivel actual de conocimientos y de capacidad de uso de la lengua; contribuirán a la fijación de objetivos comunes al grupo, al tiempo que se fijarán objetivos personales que alcanzar mediante la tarea, etc. Ello convierte al modelo de las tareas en una propuesta muy estrechamente vinculada al concepto de **autonomía del aprendizaje**; del mismo modo, permite ajustar una misma tarea a necesidades de aprendizaje diversas, personalizando así el programa y facilitando un desarrollo de la **interlengua** de cada alumno desde su estadio actual.

### OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:

- › Actividad comunicativa
- › Análisis de necesidades

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- › Eguiluz, A. y Eguiluz, J. (1997)
- › Martín Peris, E. (1999)
- › Zanón, J. y Estaire, S. (1990)

### BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA

- › Fernández, S. (coord.) (2001)
- › Nunan, D. (1989b)

## Actividades de la lengua

Con el término «actividades de la lengua» se refiere el **Marco Común Europeo de Referencia** (MCER) a aquellas tareas que las personas realizamos con el lenguaje natural en nuestra interacción con otros en un medio social, en una serie de situaciones y circunstancias diversas, y con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos.

El MCER, que en su propuesta adopta un enfoque orientado a la acción, incluye en este mismo concepto de actividades de la lengua tanto aquellas que realizan los usuarios de la lengua en contextos sociales ajenos al aula como las que los alumnos de una lengua extranjera realizan en el aula y fuera de ella. Para poder realizar estas actividades, las personas utilizan unas **competencias** y unas **estrategias** que les permiten llevar a cabo los procesos lingüísticos necesarios, siempre mediante textos que, por su parte, están relacionados con temas determinados y ubicados en ámbitos específicos. Es preciso tener en cuenta cada uno de estos parámetros y las relaciones entre unos y otros para comprender bien el funcionamiento de las actividades de la lengua y su papel en el aula de lenguas extranjeras.

Por procesos lingüísticos se entienden aquellos procesos neurológicos y fisiológicos que tienen lugar al desarrollar una actividad de la lengua. Los procesos primarios son las tradicionales **destrezas lingüísticas**: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Combinando entre sí dichos procesos se obtienen otros dos procesos complejos: la interacción y la

mediación. El MCER describe con detalle cada uno de esos procesos, recogidos en cuatro epígrafes:

- ◆ Actividades y estrategias de expresión: concepción, producción y codificación de un discurso oral o de un texto escrito, por ejemplo, de *un informe*.
- ◆ Actividades y estrategias de comprensión: recepción, decodificación, interpretación (y valoración) de un discurso oral o de un texto escrito, por ejemplo, *lectura en silencio, consulta de manuales y obras de referencia...*
- ◆ Actividades y estrategias de interacción: intercambios orales o escritos entre al menos dos individuos, por ejemplo, *una cibercharla o un debate en vivo*.
- ◆ Actividades y estrategias de mediación: las que hacen posible la comunicación entre personas que no pueden comunicarse entre sí directamente, por ejemplo, *la traducción, la interpretación, la toma de notas o la reformulación de un texto*.

La inclusión en el MCER de las actividades y estrategias de interacción y de mediación junto a las tradicionales de comprensión y expresión constituye un importante paso adelante en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras. A unas y a otras se les reclama un puesto adecuado en la clase de lengua extranjera, dado que ambas son habituales en la comunicación real fuera del aula.



**OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:**

- › Estrategias
- › Lengua en uso
- › Uso de la lengua



**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- › García Santa-Cecilia, A. (2002)
- › Instituto Cervantes (2001)
- › VV. AA. (2005)

## Actividades y estrategias de comprensión

En didáctica de la lengua extranjera se entiende por «actividades de comprensión» aquellas **actividades de la lengua** que realizan los alumnos utilizando unas competencias y desarrollando unos procesos lingüísticos (procesos neurológicos y fisiológicos) de comprensión auditiva o lectora con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos —aprender unos conceptos, informarse del estado de salud de un familiar, etc.—. Las «estrategias de comprensión», por su parte, son unos recursos comunicativos que les ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística en cuestión.

En mayor o menor medida, dichas actividades y estrategias de comprensión reproducen las que realizan los usuarios nativos de la lengua fuera del aula, en una serie de situaciones y circunstancias diversas. El **Marco Común Europeo de Referencia** (MCER) describe las actividades y estrategias de comprensión

en el apartado 4.4., donde también se tratan los demás tipos de actividades y estrategias: de expresión, de interacción y de mediación.

Si bien determinadas actividades comunicativas, tales como la conversación y la correspondencia, son procesos interactivos, en los que los participantes se van turnando en la producción y recepción de discurso, en otros casos, como cuando uno escucha una canción, lee el periódico o ve una película, el proceso lingüístico es unidireccional: el oyente-lector-espectador recibe —descodifica, interpreta y evalúa— un texto (oral, escrito o audiovisual) que contiene unas ideas, unos sentimientos, un mensaje, etc.

Algunos de los ejemplos de actividades de comprensión auditiva y de objetivos concretos que cita el MCER son los siguientes:

- ◆ escuchar un aviso público para captar la esencia de lo que se dice;
- ◆ escuchar un programa de radio para obtener una información específica;
- ◆ escuchar una conferencia para conseguir una comprensión detallada del tema.

Como ejemplos de actividades de comprensión lectora, se pueden citar:

- ◆ leer un artículo periodístico para captar la idea general;
- ◆ leer una obra de consulta para informarse sobre el tema que trata;
- ◆ leer un manual de instrucciones para aprender a manejar una cámara de vídeo;
- ◆ leer una novela por placer.

Por último, cabe mencionar las actividades de comprensión audiovisual, en las que el usuario recibe información simultánea por dos canales, el auditivo y el visual. Como ejemplos de estas actividades, el MCER cita, entre otros:

- ◆ leer un texto en voz alta;
- ◆ ver una película con subtítulos;
- ◆ utilizar un cederrón interactivo.

Con el fin de optimizar los procesos de comprensión, el usuario de la lengua recurre a una serie de **estrategias comunicativas**. Es cierto que en determinados casos las estrategias van encaminadas a compensar una carencia en la lengua extranjera; ahora bien, en muchos otros, los fines son bien distintos, y se trata de estrategias de comunicación idénticas a las que emplean los nativos en su propia lengua materna, por ejemplo, *cuando activan unos esquemas mentales como preparación para ver una película policíaca (prevén que habrá algún villano que cometerá algún delito contra una víctima, pero que al final recibirá su castigo)*.

Existen varias estrategias de comprensión, cada una apropiada para un momento determinado del proceso de comprensión. En la fase inicial de planificación interviene la estructuración: identificar el contexto total (lingüístico y no lingüístico) y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, recuperar de la memoria unos esquemas mentales acordes con él, adaptarlos a las

circunstancias particulares actuales, ponerlos en funcionamiento y establecer unas expectativas en relación con el texto que se va a recibir y procesar: todo eso se denomina encuadre. Durante la fase siguiente de ejecución se elabora una hipótesis sobre el posible contenido del texto y la intención comunicativa que subyace en él. A medida que se va procesando el texto, se van captando las ideas principales y las complementarias, y se van matizando los contenidos del mensaje. Mediante procesos de inferencia, paulatinamente se van rellenando los huecos de información y detalles pendientes, algunos de ellos causados por limitaciones lingüísticas, por ruidos o interferencias en la comunicación, por escasez de conocimientos sobre el tema, etc. Tras la realización de la actividad, propiamente dicha, se llega a la tercera fase, de evaluación, que consiste en una comprobación de la hipótesis: se verifica si las claves co-textuales y contextuales «encajan» en el esquema configurado al principio; en caso afirmativo, queda ratificada la validez del proceso llevado a cabo y del producto obtenido. Si, por el contrario, se detecta un desajuste, es preciso volver al principio y reajustar el encuadre; esta revisión de la hipótesis es propia de la fase final de autocorrección.

El tratamiento que se da a las actividades y estrategias de comprensión en el MCER constituye una aportación relevante a la didáctica de las lenguas extranjeras. Por un lado, propone unas escalas ilustrativas que facilitan la definición del nivel concreto que tiene cada alumno y/o del progreso que va logrando en la realización de actividades comunicativas de comprensión; el propósito de dichas escalas es servir de base para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. Entre otras, sugiere una escala para cada una de estas actividades: comprensión auditiva en general, comprender conversaciones entre hablantes nativos, escuchar conferencias y presentaciones, comprensión de lectura en general, leer correspondencia, leer instrucciones, ver televisión y cine. Por otro lado, el documento pone de relieve el papel positivo y decisivo que desempeñan las estrategias en el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras. Resulta interesante que el documento incluya, junto a las actividades y estrategias de comprensión auditiva y lectora (tipificadas y recogidas en la bibliografía sobre didáctica desde hace ya varias décadas), las actividades y estrategias propias de la comprensión audiovisual, hecho que supone una puesta al día en consonancia con el uso masivo y creciente de las TIC y los materiales audiovisuales y multimedia en las sociedades del siglo XXI.

### OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:

- › Comprensión auditiva
- › Comprensión lectora

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- › García Santa-Cecilia, A. (2002)
- › Instituto Cervantes (2001)
- › VV. AA. (2005)

## Actividades y estrategias de expresión

En didáctica de la lengua extranjera se entiende por «actividades de expresión» aquellas **actividades de la lengua** que realizan los alumnos utilizando unas competencias y desarrollando unos procesos lingüísticos (procesos neurológicos y fisiológicos) de expresión oral o escrita, con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos —informar, convencer, darse a conocer, etc.—. Las «estrategias de expresión», por su parte, son unos recursos comunicativos que les ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística en cuestión.

En mayor o menor medida, dichas actividades y estrategias se basan en las que realizan los usuarios nativos de la lengua en contextos sociales ajenos al aula, en una serie de situaciones y circunstancias diversas. El **Marco Común Europeo de Referencia** (MCER) describe las actividades y estrategias de expresión en el apartado 4.4., donde también se tratan los demás tipos de actividades y estrategias: de comprensión, de interacción y de mediación.

Si bien determinadas actividades comunicativas, tales como la conversación y la correspondencia, son procesos interactivos, en los que los participantes se van turnando en la producción y recepción de discurso, en otros casos, como cuando un cantautor escribe o canta una canción, el proceso lingüístico es unidireccional: el usuario (escritor-hablante) produce un texto (escrito u oral) para expresar unas ideas, unos sentimientos, etc., y comunicarlos a unos destinatarios (lectores u oyentes).

Las actividades de expresión oral implican, por ejemplo, leer en voz alta un texto escrito, hablar apoyándose en notas escritas, representar un papel ensayado, hablar espontáneamente, etc. Algunos de los ejemplos de actividades de expresión oral que cita el MCER son los siguientes:

- ◆ realizar comunicados públicos para dar información, instrucciones...;
- ◆ dirigirse a un público en una reunión, en una conferencia universitaria, en un espectáculo, en una presentación de ventas...

Como ejemplos de actividades de expresión escrita, el MCER cita, entre otros:

- ◆ completar formularios y cuestionarios;
- ◆ escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;
- ◆ tomar notas para usarlas como referencias futuras;
- ◆ escribir cartas personales o de negocios, etc.

Con el fin de optimizar los procesos de expresión, el usuario de la lengua recurre a una serie de **estrategias comunicativas** propias de la expresión. Es cierto que en determinados casos las estrategias van encaminadas a compensar una carencia en la lengua extranjera; ahora bien, en muchos otros, los fines son bien distintos, y se trata de estrategias de comunicación idénticas a las que emplean los nativos en su propia lengua materna, por ejemplo, cuando planifican de antemano el discurso, o bien cuando lo van controlando sobre la marcha.



Existen múltiples estrategias de expresión, cada una apropiada para un momento determinado del proceso de expresión. En la fase inicial de planificación cabe mencionar la preparación consciente de la actividad, la atención al destinatario (seleccionando el estilo, el registro, el tono, la estructura discursiva, las expresiones, etc., con las que, previsiblemente, mejor se logrará el efecto deseado en él), la localización de recursos (en un diccionario, pidiendo ayuda a un nativo, en internet...) y un posible reajuste de la tarea, así como un posible reajuste del mensaje: simplificándolos, si al final al hablante-escritor le parece que el planteamiento inicial resulta demasiado complicado para sus recursos lingüísticos (estrategias de evitación), o bien enriqueciéndolos, si se siente capaz y motivado para ello (estrategias de aprovechamiento). En la fase central de ejecución intervienen estrategias de compensación (parafrasear, transferir expresiones de la lengua materna...), apoyo en los conocimientos previos e intento (arriesgándose a utilizar lo que recuerda o domina a medias, pero piensa que podría funcionar). Tras la realización de la actividad, propiamente dicha, se puede pasar a una tercera fase, de evaluación, en la que se aplica la estrategia de control del éxito alcanzado (por ejemplo, observando la reacción de los destinatarios). En algunos tipos de actividades (por ejemplo, cuando se redacta un artículo académico), se puede pasar a una cuarta fase, en la que se aplica la estrategia de la autocorrección.

El tratamiento que se da a las actividades y estrategias de expresión en el MCER constituye una aportación relevante a la didáctica de las lenguas extranjeras. Por un lado, el documento pone de relieve el papel positivo y decisivo que desempeñan las estrategias en el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras. Por otro lado, propone unas escalas ilustrativas que facilitan la definición del nivel concreto que tiene cada alumno y/o del progreso que va logrando en la realización de actividades de lengua y en el empleo de estrategias de comunicación; el propósito de dichas escalas es servir de base para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. Entre otras, sugiere una escala para cada una de estas actividades: expresión oral en general, descripción monologada de experiencias, expresión escrita en general, informes escritos y redacciones. Asimismo, se proporcionan escalas ilustrativas para las estrategias de planificación, compensación, control y corrección.



**OTROS TÉRMINOS  
RELACIONADOS:**

- > Expresión escrita
- > Expresión oral



**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- > García Santa-Cecilia, A. (2002)
- > Instituto Cervantes (2001)
- > VV. AA. (2005)
- > Williams, M. y Burden, R. L. (1997)

## Actividades y estrategias de interacción

En didáctica de la lengua extranjera se entiende por «actividades de interacción» aquellas **actividades de la lengua** —principalmente, orales, cara a cara y

en tiempo real— en las que dos o más alumnos se van turnando en sus papeles de emisor y receptor de mensajes y van construyendo conjuntamente una conversación o un texto escrito, mediante la negociación de significados y siguiendo el principio de cooperación. Tales actividades las realizan utilizando unas competencias y desarrollando unos procesos lingüísticos (procesos neurológicos y fisiológicos) de expresión y comprensión, con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos: entablar o mantener la amistad, intercambiar información, etc. Las «estrategias de interacción», por su parte, son unos recursos comunicativos que les ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística en cuestión.

Para simplificar, se pueden clasificar las interacciones en orales y escritas: en el primer caso, los interlocutores desempeñan los papeles de hablante y oyente; en el segundo, los de escritor y lector. No obstante, la realidad no es tan simple; lo cierto es que en la interacción cara a cara se pueden combinar varios canales: oral, escrito, audiovisual, paralingüístico (por ejemplo, *el lenguaje corporal*) y paratextual (por ejemplo, *un dibujo*). En mayor o menor medida, dichas actividades y estrategias se basan en las de los usuarios nativos cuando utilizan la lengua en contextos sociales ajenos al aula, en una serie de situaciones y circunstancias diversas. El **Marco Común Europeo de Referencia** (MCER) describe las actividades y estrategias de interacción en el apartado 4.4., donde también se tratan los demás tipos de actividades y estrategias: de expresión, de comprensión y de mediación.

En contraposición a las actividades de expresión (por ejemplo, *recitar un poema*) o de comprensión (por ejemplo, *leer un artículo académico*), que comportan un proceso lingüístico unidireccional, en el que un usuario (hablante-escritor) produce un texto para expresar unas ideas, unos sentimientos, etc., y comunicarlos a unos destinatarios (lectores u oyentes), las actividades de interacción (por ejemplo, la conversación o la correspondencia) entrañan un proceso lingüístico bidireccional harto más complejo que la suma de un proceso de expresión más otro proceso de comprensión. En efecto, además de contener esos dos procesos, la interacción implica la construcción de un discurso conjunto y, por tanto, la creación colectiva de significado elaborando más o menos el mensaje y explicitando más o menos el contenido en función del grado de contexto mental común y experiencia compartida de los participantes.

Algunos de los ejemplos de actividades de interacción oral que cita el MCER son los siguientes: conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista y negociación. Como ejemplos de actividades de interacción escrita, el MCER cita, entre otros: intercambiar notas, mantener correspondencia por correo electrónico, negociar el texto de un contrato o participar en una videoconferencia por ordenador.

Con el fin de optimizar los procesos de interacción, el usuario de la lengua recurre a una serie de **estrategias comunicativas**. Es cierto que en determinados casos, las estrategias van encaminadas a compensar una carencia en la lengua

extranjera; ahora bien, en otros muchos casos los fines son bien distintos y se trata de estrategias de comunicación idénticas a las que emplean los nativos en su propia lengua materna, por ejemplo, cuando controlan que los interlocutores tomen y cedan el turno de palabra según las normas de su comunidad, elijan un tema de interés mutuo y se ciñan a él, etc. Dado que la interacción abarca tanto procesos de expresión como de comprensión, es lógico que los interlocutores recurran durante la interacción a las estrategias de expresión y de comprensión. No obstante, además de esas estrategias, hay un tipo de estrategias, exclusivas de la interacción, que ayudan a controlar el proceso de construcción de un discurso conjunto y de creación colectiva de significado, sobreentendiendo determinados puntos, recurriendo a implicaturas, entrando en detalles u obviándolos, etc.

Existen múltiples estrategias de interacción, cada una apropiada para un momento determinado del proceso de interacción. En la fase inicial de planificación de la interacción oral se recuperan de la memoria esquemas mentales de interacciones pasadas, se amoldan a las circunstancias actuales y se ponen en funcionamiento para anticipar los intercambios posibles y probables de la actividad que se va a llevar a cabo (todo eso se denomina encuadre); asimismo se considera la distancia comunicativa que hay entre los interlocutores, es decir, se calcula en qué medida se comparte una información o una opinión y qué se puede dar por supuesto, con el fin de planificar el intercambio comunicativo, anticipando el posible desarrollo. En la fase central de ejecución de la interacción, los participantes aprovechan los momentos idóneos para tomar la palabra y llevar la iniciativa en el discurso, cooperando con los demás (ayudando o pidiendo ayuda, según el caso) para contribuir al buen desarrollo de la tarea en curso y a la comprensión mutua. En la fase de evaluación se comprueba si el encuadre inicial se corresponde con lo que sucede realmente y en qué medida se está alcanzado el efecto deseado y, por tanto, el éxito en la comunicación. En cualquier momento de la interacción puede aparecer algún malentendido o alguna ambigüedad; para subsanar tales eventualidades se recurre a una petición u ofrecimiento de aclaración.

El tratamiento que se da a las actividades y estrategias de interacción en el MCER constituye una aportación relevante a la didáctica de las lenguas extranjeras. Por un lado, el documento pone de relieve el papel positivo y decisivo que desempeñan las estrategias en el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras. Por otro lado, propone unas escalas ilustrativas que facilitan la definición del nivel concreto que tiene cada alumno y/o del progreso que va logrando en la realización de actividades de lengua y en el empleo de estrategias de comunicación; el propósito de dichas escalas es servir de base para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. Entre otras, sugiere una escala para cada una de estas actividades: mantener una conversación informal, mantener una conversación formal y reuniones de trabajo, entrevistar y ser entrevistado, escri-

bir cartas. Asimismo proporciona escalas ilustrativas para las estrategias de tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones.

La inclusión en el MCER de las actividades y estrategias de interacción y de mediación junto a las tradicionales de comprensión y expresión constituye un importante paso adelante en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras. A unas y a otras se les reclama un puesto apropiado en la clase de lengua extranjera, dado que, por un lado, ambas son habituales en la comunicación real fuera del aula y, por otro lado, ambas desempeñan un papel importante en el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras.



### OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:

- > Conversación
- > Interacción



### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- > García Santa-Cecilia, A. (2002)
- > Instituto Cervantes (2001)
- > VV. AA. (2005)

## Actividades y estrategias de mediación

En didáctica de la lengua extranjera se entiende por «actividades de mediación» aquellas **actividades de la lengua** en las que el usuario no expresa sus propias ideas, opiniones, sentimientos, etc., sino que actúa como intermediario o mediador entre otras personas que no pueden comunicarse de forma directa, ya sea en la lengua oral o en la escrita. Tales actividades de mediación las realiza el mediador utilizando unas competencias y desarrollando unos procesos lingüísticos (procesos neurológicos y fisiológicos) de comprensión y expresión, con el propósito de posibilitar la comprensión mutua de otras personas. Las «estrategias de mediación», por su parte, son unos recursos comunicativos que le ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística en cuestión.

Mayormente, la mediación consiste en la traducción o interpretación entre hablantes de lenguas distintas; en algunos casos, el mediador resume o parafrasea un texto al receptor —oyente o lector—, ya que este, aun siendo también usuario (nativo o no) de la lengua en cuestión, no comprende el mensaje, debido a factores como el registro de lengua o la jerga del texto original. Las actividades y estrategias de mediación no son exclusivas de los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras; de hecho, se basan en las de los usuarios nativos cuando utilizan la lengua en contextos sociales ajenos al aula. El **Marco Común Europeo de Referencia** (MCER) describe las actividades y estrategias de mediación en el apartado 4.4., donde también se tratan los demás tipos de actividades y estrategias: de expresión de comprensión y de interacción.

En contraposición a las actividades de expresión (por ejemplo, *recitar un poema*), de comprensión (por ejemplo, *leer un artículo académico*) o de interacción (por ejemplo, *mantener una charla informal*), que comportan procesos monolingües, muchas de las actividades de mediación entrañan procesos bilingües.

Como actividades de mediación oral, el MCER cita las siguientes: la interpretación simultánea, la interpretación consecutiva y la interpretación informal. Como ejemplos de actividades de mediación escrita, el documento cita: la traducción exacta, la traducción literaria, el resumen (en la misma lengua del texto original o en otra lengua) y la paráfrasis (por ejemplo, de un texto especializado para profanos).

Con el fin de solventar las dificultades que se presentan en la actividad de mediación, el mediador recurre a una serie de **estrategias comunicativas** que le ayudan a crear un texto nuevo, pero con el significado del original. En la fase inicial de planificación el mediador recupera de la memoria aquellos conocimientos previos que considera pertinentes y se prepara para procesar el texto: busca apoyos, prepara un glosario, analiza las necesidades del interlocutor, etc. En la fase central (de ejecución) de la actividad —interpretación, traducción o explicación— el mediador desarrolla dos procesos paralelos (simultáneos o consecutivos): expone de manera comprensible para el destinatario lo que se acaba de decir (o lo que acaba de leer) con otras palabras (de la misma o de otra lengua) y atiende a la parte del mensaje que viene a continuación. En el caso de la interpretación simultánea, construye fragmentos prefabricados de discurso, apunta las formas de expresar las cosas para aumentar su glosario y anota posibilidades y equivalencias: esos recursos le ahorran tiempo y atención, que dedica a los aspectos más complicados del proceso. Por otra parte, el mediador también tiene que utilizar técnicas para subsanar las contrariedades que puedan surgir: ambigüedades, interrupciones, lapsos lingüísticos del emisor, etc. A su debido tiempo, se procede a una evaluación del éxito en la comunicación: se comprueba si el texto resultante guarda coherencia con la versión original. Si la actividad de mediación es escrita (por ejemplo, en el caso de la traducción), al final se suele pasar a una fase ulterior de corrección, en la que se consultan diccionarios, obras de referencia y/o personas que tengan conocimientos en el campo en cuestión.

La inclusión en el MCER de las actividades y estrategias de interacción y de mediación junto a las tradicionales de comprensión y expresión constituye un importante paso adelante en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras. A unas y a otras se les reclama un puesto apropiado en la clase de lengua extranjera, dado que, por un lado, ambas son habituales en la comunicación real fuera del aula y, por otro lado, ambas desempeñan un papel importante en el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras.

**OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:**

- › Competencia intercultural
- › Enfoque plurilingüe

**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- › García Santa-Cecilia, A. (2002)
- › Instituto Cervantes (2001)
- › VV. AA. (2005)

**BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA**

- › de Arriba, C. (2003)
- › Cantero, F. J. y de Arriba, C. (2004)

## Acto de habla

El acto de habla es la unidad básica de la **comunicación** lingüística, propia del ámbito de la **pragmática**, con la que se realiza una acción (una orden, una petición, una aserción o una promesa, por ejemplo).

Esta forma de concebir el lenguaje parte del filósofo británico J. L. Austin, quien en la década de los cuarenta expuso en sus clases sus investigaciones pragmáticas en torno a la lengua, recogidas luego en su obra póstuma de 1962. El término «acto de habla» fue acuñado posteriormente por un discípulo suyo, el filósofo J. Searle, quien perfeccionó y consolidó dicha teoría.

Según Austin, al producir un acto de habla, se activan simultáneamente tres dimensiones:

- ◆ Un acto locutivo, el acto físico de emitir el **enunciado**, como *decir, pronunciar*, etc. Este acto es, en sí mismo, una actividad compleja, que comprende, a su vez, tres tipos de actos diferentes:
  - › acto fónico: el acto de emitir ciertos sonidos;
  - › acto fático: el acto de emitir palabras en una secuencia gramatical estructurada;
  - › acto rético: el acto de emitir las secuencias gramaticales con un **sentido** determinado.
- ◆ Un acto ilocutivo (también denominado fuerza ilocutiva) o **intención comunicativa**, como *afirmar, prometer*, etc.
- ◆ Un acto perlocutivo o efecto, esto es, la (re)acción que provoca la emisión realizada en el interlocutor, como *convencer, interesar, calmar*, etc.

De este modo, al emitir un enunciado como *Te prometo que lo haré* estamos, por un lado, diciendo algo (acto locutivo); prometiendo una acción (acto ilocutivo) y provocando un efecto (convencer de la promesa al interlocutor).

Según la teoría de los actos de habla, los enunciados sirven no sólo para expresar proposiciones con las que describir, constatar, en suma, decir algo, sino también para realizar acciones lingüísticas muy diversas en **contexto**, por ejemplo, dar una orden o hacer una promesa. La realización de tales actos está sujeta a un conjunto de reglas convencionales, cuya infracción afectará directamente a los efectos comunicativos de la acción realizada. Searle propuso una tipología de dichas condiciones; éstas se refieren a las circunstancias y al papel de los participantes del acto de habla, a sus intenciones así como a los efectos que pretenden provocar. Son las llamadas condiciones de felicidad. Así, por ejemplo, para prometer algo a alguien, hay que ser sincero, dirigirse a un destinatario interesado en la realización de esta promesa, no prometer algo imposible de cumplir o cuyo cumplimiento, por el contrario, resulta evidente, etc.

Searle agrupa los actos de habla en cinco categorías: los actos de habla asertivos dicen algo acerca de la realidad: *El teatro estaba lleno*; los directivos pretenden

influir en la conducta del interlocutor: *No te olvides de cerrar con llave*; los compromisivos condicionan la ulterior conducta del hablante: *Si tengo tiempo, pasaré a saludarte*; en los expresivos el hablante manifiesta sus sentimientos o sus actitudes: *Lo siento mucho, no quería molestarle* y los declarativos modifican la realidad: *Queda rescindido este contrato*.

En una primera versión de su teoría, Searle establece una relación directa entre la forma lingüística de una expresión y la fuerza ilocutiva del acto de habla que se realiza al emitirla (siempre que ello se dé en las condiciones apropiadas); por ejemplo, con un imperativo se estaría dando órdenes, y con un enunciado interrogativo, solicitando información. Posteriormente, observa que en muchas ocasiones se da una discrepancia entre la forma lingüística y la fuerza ilocutiva: con una pregunta puede estar haciéndose una sugerencia, o dando un mandato. Por ello, establece el concepto de «acto de habla indirecto», para referirse a los casos en que el significado literal de un enunciado no coincide con la fuerza ilocutiva o intención, como ocurre en un ejemplo del tipo *¿Puedes cerrar la ventana?*, donde bajo la pregunta se esconde una intención de petición. Si se respondiera literalmente a este enunciado, la respuesta podría ser un *Sí, puedo*. En cambio, al formularla, lo que esperamos es que el interlocutor cierre la ventana.

En la didáctica de las lenguas, la teoría de los actos de habla ha servido de base para las propuestas de enseñanza comunicativa. Los **programas nociofuncionales** elaborados en esta metodología se construyen sobre las **nociones** y las **funciones**, conceptos que se inspiran en el de acto de habla.

**OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:**

- > Enfoque comunicativo
- > Inferencia
- > Interacción
- > Lengua en uso
- > Negociación del significado
- > Relación forma-función

**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- > Bertuccelli, M. (1993)
- > Escandell Vidal, M.ª V. (1996)
- > Slagter, P. (1979)

**BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA**

- > Austin, J. L. (1962)
- > Blum-Kulka, S. (1997)
- > Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (comps.) (1993)
- > Searle, J. (1969)

Acto de habla asertivo > Acto de habla

Acto de habla compromisivo > Acto de habla

Acto de habla declarativo > Acto de habla

Acto de habla directivo > Acto de habla

Acto de habla expresivo > Acto de habla

Acto de habla indirecto > Acto de habla



Acto ilocutivo > Acto de habla

Acto locutivo > Acto de habla

Acto perlocutivo > Acto de habla

### Aculturación

La aculturación es un proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales mutuas que comportan cambios en una o en ambas culturas.

El proceso de aculturación consiste, por un lado, en la adopción de elementos de la nueva cultura y, por otro, en el ajuste de los propios patrones culturales a los nuevos (acomodación), motivado por la necesidad de reorientar el pensamiento, los sentimientos y las formas de comunicación a las exigencias de la realidad externa. A través de las actividades de incorporación y acomodación, el individuo va aprendiendo a desenvolverse, con altibajos, en la nueva cultura. Teniendo en cuenta que responde a una búsqueda de equilibrio (que comporta una permanente reorganización), la aculturación, lejos de ser un proceso lineal, se desarrolla en sucesivos movimientos de avance y retroceso, de prueba y ensayo, de acercamiento y alejamiento de una a la otra. Algunos autores señalan que el individuo experimenta procesos de aprendizaje de algunos hábitos y fenómenos de la nueva cultura y de *des-aprendizaje* o deculturación de otros de su cultura de origen. La aculturación depende de factores positivos en términos de **distancia social** y **distancia psicológica**.

Existen numerosos modelos teóricos de explicación de la aculturación. Entre los autores que la estudiaron en relación con la adquisición de segundas lenguas, figura J. H. Schumann (1978), quien advirtió que en las personas que hablaban **pidgin** se ponían de manifiesto procesos de fosilización tanto lingüística como social. El modelo de Schumann identifica tres estrategias de integración:

- ◆ la asimilación o total adaptación a la nueva cultura;
- ◆ la aculturación propiamente dicha;
- ◆ la preservación de la propia cultura y el rechazo de la nueva.

Para H. D. Brown (1987), hay una fase inicial importante en la relación con la cultura nueva en la que la motivación es fuerte, ya se ha experimentado el **choque cultural**, en la que tiene lugar una buena cantidad de aprendizaje de lengua. Brown reconoce cuatro fases en el proceso de aculturación: euforia, inseguridad, recuperación y aceptación; identifica un sentimiento de anomia, de sentirse «sin techo» al principio de la fase de recuperación y sugiere que es en este momento cuando se produce el aprendizaje de lengua más fructífero.



En el modelo de W. Acton y J. Walter de Felix (1986) se establecen cuatro niveles de aculturación:

- ◆ Turista: en este nivel la cultura es casi inaccesible; se produce cierto grado de choque cultural y se utilizan estrategias y recursos de la lengua materna.
- ◆ Superviviente: nivel funcional del lenguaje y de comprensión funcional de la cultura; al final de esta etapa se sitúa el nivel umbral de aculturación.
- ◆ Inmigrante: nivel que suelen alcanzar las personas con cierto grado de formación y que llevan cierto tiempo en la nueva cultura.
- ◆ Ciudadano: cercano al nivel del hablante nativo.

**OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:**

- › Socialización
- › Competencia intercultural
- › Pluriculturalidad

**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- › Aguirre Beltrán, G. (1982)
- › Rodrigo Alsina, M. (1999)
- › Griffin, K. (2005)

**BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA**

- › Valdés, J. M. (ed.) (1986)
- › Wong-Fillmore, L. (1983)

Adaptadores > Cinésica

## Adecuación

La adecuación es la propiedad textual por la que el **texto** se adapta al **contexto** discursivo. Quiere esto decir que el texto se amolda a los interlocutores, a sus **intenciones comunicativas**, al canal de producción y recepción, etc., parámetros todos ellos que definen los **registros**. Por tanto, un texto es adecuado si la elección lingüística efectuada es apropiada a la situación comunicativa. Es la propiedad por la que el texto se amolda a la situación de comunicación.

La propiedad de la adecuación constituye una de las cuatro nociones estilísticas establecidas en la retórica clásica, junto con la corrección, la claridad y la elegancia. En la lingüística textual, el concepto de adecuación como tal fue desarrollado por M. A. K. Halliday y R. Hasan (1976). Consideran estos autores que el principio definidor de texto, entendido como un todo unificado, es el de cohesión, concepto con el que refieren las relaciones de significado que tienen lugar dentro del texto. Sin embargo, tras haber definido el concepto de textura desde la cohesión, señalan que la textura necesita ser definida también por la adecuación del texto al contexto en que tiene lugar, esto es, por el registro lingüístico. De este modo, indican que un texto es, por un lado, coherente (→ coherencia) con respecto al contexto, por lo tanto consistente en registro, y, por otro lado, coherente en sí mismo y, por lo tanto, cohesivo.

Como sucintamente se ha apuntado, los elementos de la realidad contextual que conforman la adecuación del texto a la situación se pueden agrupar en cuatro apartados:

1. El tema de que se trata.
2. El canal de producción, transmisión y recepción del texto.
3. La relación interpersonal entre los interlocutores.
4. El propósito o intención del emisor del texto.

Así, puede decirse que la variación lingüística supone una elección por parte del hablante con dos fines fundamentales; por un lado, la elección se lleva a cabo para adecuarse a la situación, y, por otro lado, se lleva a cabo una elección en función de la intención comunicativa.

En didáctica de segundas lenguas, el estudio y aprendizaje de una lengua no puede abordarse acercándose a ésta como una realidad uniforme sino que debe contemplarse en su diversidad textual en función de las variables señaladas. Sea cual sea su nivel de competencia, el hablante pone en juego su dominio de la lengua para elegir, dentro de sus posibilidades, aquellos elementos que le son útiles para cada ocasión comunicativa. La adecuación a la situación comunicativa forma parte, pues, de la **competencia sociolingüística** de un hablante. Evidentemente, esta variedad implica plantearse qué elección llevar a cabo para enseñar, a lo que, siguiendo a F. Moreno (2000), cabe decir que las decisiones últimas han de ser tomadas en cada contexto de enseñanza-aprendizaje.

### OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:

- > Análisis del discurso
- > Discurso
- > Competencia comunicativa
- > Lengua en uso
- > Retórica
- > Sociolingüística
- > Textualidad

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- > Marbà, T. (1998)
- > Martín Peris, E. (2001)
- > Moreno, F. (2000)

### BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA

- > Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1981)
- > Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999)
- > Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976)

## Adquisición de segundas lenguas

La adquisición de segundas lenguas (ASL; en inglés, *SLA*) es el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales una persona desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas para comunicarse en una nueva lengua. El término «adquisición» es utilizado unas veces en contraposición al de aprendizaje y otras como su sinónimo.

Se utiliza por analogía con el término de adquisición del lenguaje, es decir, el desarrollo del conocimiento y uso de la primera lengua o lengua materna, que siempre se produce de forma natural (→ aprendizaje natural). La adquisición del

lenguaje y la de la primera lengua son un mismo proceso; en la adquisición de segundas lenguas, la persona ya cuenta con unos conocimientos previos sobre el lenguaje.

La investigación sobre la forma en que se desarrolla el conjunto de procesos conducentes al dominio de una nueva lengua acuñó este término a mediados del siglo pasado. Según los estudios publicados, el proceso consiste en la superación de unos estadios sucesivos, que se presentan en un **orden de adquisición** natural. Para que ese proceso sea posible, el caudal lingüístico o aducto tiene que superar ligeramente el nivel actual de competencia del alumno; solo así es realmente provechoso, es decir, provoca una efectiva apropiación efectiva de datos (inglés, *intake*). El aducto resulta comprensible gracias a la situación de comunicación, al contexto, a la información extralingüística y a los conocimientos del mundo previos del alumno. La producción verbal que resulta del procesamiento del *intake* constituye el **educto**.

S. Krashen publicó numerosos estudios, todos ellos basados en una distinción radical entre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas; para él, el aprendizaje consiste en la realización de procesos conscientes desarrollados en el marco de una enseñanza formal (→ aprendizaje formal), en la cual se transmite un conocimiento explícito de las reglas gramaticales; la adquisición, por el contrario, desarrolla el conocimiento implícito mediante el uso de la lengua. Considera que no existe conexión entre los conocimientos obtenidos por la adquisición y los obtenidos por el aprendizaje. Articula su teoría en torno a la formulación de cinco hipótesis: la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del *input* comprensible y la hipótesis del filtro afectivo.

Otros autores, manteniendo la distinción teórica entre procesos de aprendizaje y procesos de adquisición, y admitiendo que los conocimientos obtenidos como resultado de ambos procesos se almacenan por separado, sostienen sin embargo que entre ellos existen vasos comunicantes y que los mecanismos de enseñanza formal y de conocimientos explícitos pueden coadyuvar favorablemente al desarrollo de los procesos de adquisición.

Junto con T. Terrell, S. Krashen publicó en 1983 *The Natural Approach*, obra en la que hacían una propuesta metodológica para la enseñanza del inglés basada su teoría sobre la adquisición.

#### OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS:

- › Gramática universal
- › Interlengua
- › Dispositivo de adquisición del lenguaje
- › Enfoque natural

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- › Alcón Soler, E. (2001)
- › Baralo, M. (1999)
- › Martín, J. M. (2004)
- › Griffin, K. (2005)

#### BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA

- › Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983)
- › Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991)

