

## Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas

Susana Pastor Cesteros (SPC@ua.es)  
Universidad de Alicante

Al intentar analizar las relaciones que se establecen entre las últimas tendencias teóricas de la lingüística y la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, es indudable que existen diversos modos de abordar esta compleja cuestión; fundamentalmente, porque dependiendo de la perspectiva desde la que nos situemos, observaremos distintos aspectos en que confluyen ambas disciplinas. Citemos algunos de ellos:

- ✓ En primer lugar, cabe plantearse cómo y en qué ha influido y si continúa influyendo la teoría lingüística en la enseñanza de segundas lenguas en general y del español como lengua extranjera en particular.
- ✓ En segundo lugar, podemos reflexionar sobre cómo aprovechar en la actualidad para la enseñanza del español el caudal de información teórica que ofrece la lingüística: las teorías de la lengua, las sistematizaciones gramaticales, los estudios sobre lenguas del mundo y lingüística contrastiva, los estudios de adquisición de segundas lenguas y sus implicaciones en la práctica docente, con distintas visiones sobre el tratamiento del error, etc.
- ✓ También requiere atención la presencia que pueda llegar a tener la reflexión metalingüística en el contexto del aula: la conveniencia o no del uso de terminología lingüística y conceptos básicos de la teoría lingüística (tipos de oraciones, funciones gramaticales, flexión verbal, morfología y formación de palabras; dialectos, niveles, estilos y registros)<sup>1</sup>. A qué conceptos aludir explícitamente, con qué terminología, usando la lengua meta o la de los aprendices (en caso de grupos monolingües). Aquí entraríamos de lleno en lo que es la configuración del discurso del aula entre profesor y alumnos.
- ✓ Por su parte, la reflexión metalingüística puede usarse a su vez como estrategia de aprendizaje del alumno: constatación de las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2; transferencia positiva en el proceso de aprendizaje de aquellos aspectos metalingüísticos que ya conocemos acerca de nuestra lengua materna; evidencia de los aspectos comunes de varias lenguas (como mínimo de la materna y de la que se aprende, pero también de otras en el caso, frecuente, de conocimiento de más lenguas), etc.
- ✓ Y un último aspecto que no cabe desdeñar es la presencia de la teoría lingüística en la formación del profesorado de E/LE, es decir, qué espacio debe ocupar la teoría lingüística en el currículo del futuro docente de E/LE.

---

<sup>1</sup> En este sentido resulta interesante y muestra el creciente interés por esta cuestión el manual *Procesos y recursos*, de López, Rodríguez y Topolevsky (1999), que incluye en cada unidad un módulo denominado precisamente "El sistema formal de la lengua", en una obra marcada por su talante comunicativo y tendente a la reflexión sobre el propio aprendizaje por parte del alumno.

En el presente artículo, nos centraremos en el primero de estos temas, aunque aludamos colateralmente a alguno de los demás expuestos. Repasaremos así la presencia e influencia de la teoría lingüística en la evolución de los métodos de enseñanza de idiomas (en un brevísimo repaso histórico) hasta llegar a la situación actual, en la que las últimas tendencias de la lingüística teórica (la pragmática, la lingüística del texto o el análisis de la conversación) hallan una acogida fructífera en la presente metodología comunicativa.

Una opinión generalmente aceptada y de la que a menudo oímos hablar coincide en considerar que existe una distancia enorme (e injusta, podemos añadir), entre lingüística y enseñanza de segundas lenguas: parece que los contenidos teóricos que se enseñan en la universidad están muy alejados de la posterior práctica docente. El recelo es mutuo: muchos didactas, como decimos, consideran excesivamente teóricos los conocimientos impartidos en la facultad o las obras publicadas por los lingüistas, al tiempo que en el ámbito académico filológico no deja aún de respirarse una cierta indiferencia por la didáctica de lenguas, cuando no un abierto menosprecio. Las nefastas consecuencias que se derivan de esta situación son evidentes.

En realidad, sería conveniente que 'estudiosos' y 'enseñantes' de la lengua tuvieran los suficientes puntos de contacto como para que se beneficiaran de sus respectivos conocimientos unos de otros (entre otras cosas porque, aunque con distintos matices, la mayoría de los 'estudiosos' enseñan y la mayoría de los 'enseñantes' estudian). Partimos de la base de que en todo buen profesor de idiomas una sólida formación lingüística es inseparable del bagaje didáctico; la utilidad que tenga después una determinada teoría lingüística o gramatical dependerá de la aplicación que se haga de ella o, lo que es lo mismo, de la habilidad didáctica y de la sensibilidad del profesor para extraer de ella cuanto considere que puede mejorar el aprendizaje. De hecho, siempre que se ha intentado fijar el perfil del profesor de español como lengua extranjera se ha insistido en este aspecto, del que apenas nadie disiente (Cf. Llobera, 1993 y Martín Peris, 1993).

Ahora bien, si efectivamente estamos de acuerdo en que existe un cierto desconocimiento mutuo entre lingüistas y docentes ¿Cuáles podrían ser las causas de tal divorcio entre lingüística teórica y enseñanza del español? Siguiendo a M<sup>a</sup> Josep Cuenca (1994), una de las estudiosas que más se ha preocupado por estas cuestiones, podemos esbozar los siguientes motivos:

- Desde el punto de vista de la teoría lingüística:
  - ✓ En primer lugar, a priori, los objetivos de la lingüística y de la didáctica son bien distintos y no tendrían por qué coincidir.
  - ✓ En segundo lugar, tampoco se puede perseguir siempre una aplicación directa de una determinada teoría lingüística a la enseñanza.
  - ✓ Y en tercer lugar, la gran variedad de modelos lingüísticos (a veces contradictorios entre sí y con terminología en cada caso distinta) puede hacer dudar al docente sobre cuál es el más apropiado.
  
- Desde el punto de vista de los profesores de segundas lenguas:

- ✓ El objetivo del profesor no es la investigación lingüística, sino hacer que los alumnos aprendan a usar la lengua. Evidentemente, el docente nunca habrá de enseñar teorías lingüísticas, pero sí debería conocerlas para averiguar qué aspectos de ellas pueden aprovecharse en la práctica diaria.
- ✓ Además, tampoco tenemos por qué adscribirnos a una u otra teoría (cosa que sí sucede al investigador), sino que se suele optar, en la docencia, por un cierto eclecticismo en la metodología.
- ✓ La tarea docente no sólo tiene que ver con lo lingüístico: éste es uno de los factores implicados, pero tan importante como él son los factores psicológico y pedagógico.
- ✓ Y, por último, en ocasiones los profesores, o bien no tienen la formación lingüística adecuada o sencillamente no consideran que la reflexión metalingüística ayude a adquirir o mejorar la competencia comunicativa del alumno de español. Además hay que tener en cuenta que las tradiciones gramaticales varían según las familias de lenguas y determinada terminología que para las lenguas románicas, por ejemplo, puede ser válida, quizá resulte innecesaria o incluso inconveniente en el estudio de lenguas como el chino o el japonés, pongamos por caso<sup>2</sup>.

Hechas estas reflexiones previas, cabe plantearse cómo han sido las relaciones entre lingüística y enseñanza de lenguas a lo largo del tiempo. Aún a riesgo de simplificar bastante, resumiremos tales relaciones en cuatro etapas fundamentales (Cf. Cuenca, 1992, 1994 y Sánchez, 1997) que en realidad hacen referencia a modelos de enseñanza de segundas lenguas en general, aunque todo ello es aplicable al caso del español como LE. Recordemos que la enseñanza del español, al menos a lo largo del presente siglo, ha seguido en la mayoría de los casos los pasos de la metodología del inglés y, en menor medida, del francés, en su constitución como área de trabajo y estudio<sup>3</sup>.

Estas etapas se suceden cronológicamente, pero también se superponen a veces, en la medida en que la aparición de una nueva concepción no supone el agotamiento de la anterior:

1. Se suele englobar en una primera etapa la enseñanza anterior a la irrupción del estructuralismo. Esta situación perdura durante siglos y la mayoría de autores coinciden en hablar del método gramática-traducción en la enseñanza y del predominio de la gramática tradicional en lingüística. En esta etapa podemos decir que no hay una relación directa entre métodos de enseñanza y modelos teóricos. Y ello a pesar de que la orientación es similar: predominio del interés por la lengua escrita, culta, literaria y enfoque hacia la corrección normativa. Aprender una lengua con este método significaba saber la definición de las partes de la oración, aprender un vocabulario más o menos extenso y conocer algunas reglas de combinación de palabras. Y todo ello desde un punto de vista más bien receptivo (poder traducir y leer) que productivo (poder comunicarse).

Por lo que respecta al español, a mitad de siglo aparecen los primeros libros elaborados por españoles, en España, para enseñar a estudiantes extranjeros (aunque

---

<sup>2</sup> Sobre estas cuestiones insistía el profesor Bryn Moody (director del Secretariado de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Alicante) al distinguir entre 'macroteoría lingüística', la teoría general de las lenguas humanas, aplicable a cualquiera de sus manifestaciones, y la 'microteoría', aplicable sólo a una lengua o a un grupo de lenguas.

<sup>3</sup> Sobre las particularidades de la historia de la enseñanza del español, puede verse la monografía de A. Sánchez (1992).

ya existían manuales de español publicados en el extranjero siguiendo la tradición de la gramática contrastiva y escritos teniendo en cuenta la lengua nativa de quienes aprendían). De entre ellos destacan, según informa A. Sánchez, el de Martín Alonso (*Español para extranjeros*, Madrid, Aguilar, 1949) y el de Francisco de Borja Moll (*Curso breve de español para extranjeros*, Mallorca, 1954), ambos muy reeditados y que nos pueden servir de muestra de lo que aquí hemos denominado método tradicional gramática-traducción. No es que supongan ningún hallazgo especialmente destacable en la enseñanza del español, pero sí que ejemplifican un tipo de manual cuyo criterio organizador es la gramática, de tal modo que cada lección gira en torno a uno de los temas clásicos de la gramática tradicional. El primero de los manuales citados, por ejemplo, expone en el prólogo que su lema es 'Por la práctica a la regla': el objetivo, por tanto, no es la comunicación (la práctica), sino el conocimiento gramatical (la regla). Además, la cantidad de vocabulario y modismos incluidos en cada lección es ingente y la tipología de ejercicios es bastante repetitiva: comprensión lectora con ayuda de algún glosario, traducción, dictado y memorización de reglas. Todo ello muy representativo del tipo de enseñanza del que hablamos. También abundan aún a principios de siglo los libros de diálogos (que poco a poco se volverían prescindibles conforme los propios manuales fueran incluyendo material 'auténtico' en forma de conversaciones e incluso grabaciones).

Mientras que la situación descrita se mantuvo, como decíamos, durante mucho tiempo, las siguientes etapas que comentaremos se suceden con mucha mayor rapidez a lo largo de la presente siglo.

2. Durante la segunda etapa podemos hablar de una estrecha relación entre profesores de lenguas extranjeras y lingüistas. En el método audio-oral cristalizaron ciertas tendencias que hacía tiempo se dejaban ver en algunos manuales: el énfasis en la necesidad de aprender a hablar, por la ineficacia de la enseñanza meramente gramatical, la repetición mecánica de estructuras, la adecuación del vocabulario al uso cotidiano, etc. Un fenómeno histórico decisivo como fue la Segunda Guerra Mundial marcará una aceleración de los cambios pedagógicos en la enseñanza de lenguas: la necesidad de adiestrar lingüísticamente a los soldados que iban a luchar a países cuya lengua desconocían (especialmente alemán, francés y japonés) incitó a los dirigentes del ejército estadounidense a recurrir a la ayuda de expertos lingüistas (como Bloomfield o Fries) para que programaran cursos a tal fin. La obra de 1942 de Bloomfield *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, por ejemplo, era de lectura obligatoria para quienes trabajaban en el programa ASTP (*Army Specialized Training Program*). De este modo, la corriente lingüística estructuralista norteamericana se aplica de un modo directo a la enseñanza a través del método audio-oral o audio-lingual, predominante durante los años 50 y 60. Dentro del citado programa ASTP, aunque bastantes años después de que se iniciara el proyecto, se imprimió por primera vez el *Spanish Basic Course* en 1957 e insistía, como era habitual, en que lo utilizara un profesor nativo, guiado y supervisado por un 'lingüista científico' (lo importante era el material y las estructuras seleccionadas, no tanto la intervención del profesor).

Este método, como es sabido, proponía aprender una gramática descriptiva, de modo implícito y deductivo, escuchando y repitiendo diálogos que contenían las estructuras lingüísticas que se pretendía enseñar. Se suponía que el alumno

interiorizaría los conocimientos gramaticales a través del trabajo por estructuras, aprendería la fonética a base de repeticiones y que así llegaría a un uso automático y correcto de la lengua.

Aunque para la enseñanza del español este método se aplicó con algo de retraso, podemos verlo reflejado en los primeros manuales publicados por Aquilino Sánchez junto con otros colaboradores como *Español en directo* (1974), en el que los objetivos propuestos están en función de las estructuras fonéticas, morfológicas y sintácticas de la lengua. Puede considerarse el primer manual elaborado en España de acuerdo con la metodología de base estructural, adscrita a la variante 'situacional', que era la aportación europea al método importado de EE.UU.

En cualquier caso, lo que sí propició este método fue un reconocimiento hacia la figura del profesor de idiomas y su especialización como profesional. Ello coincide con el auge de lo que se dio en llamar a partir de entonces lingüística aplicada<sup>4</sup>.

3. Una tercera etapa viene determinada por la aparición y desarrollo del generativismo (desde finales de los 50 hasta la década de los 70), que supuso la crisis del método audiolingual y la aparición de un enfoque cognitivista, fundamentado en la concepción chomskyana de la lengua y de la adquisición del lenguaje. Podemos hablar durante esta época de un distanciamiento cada vez mayor entre los teóricos y los docentes (en contraste con la situación anterior)<sup>5</sup>. En efecto, el paradigma generativo en sí mismo no dio lugar a un particular método de enseñanza: parece como si los intereses de los teóricos no tuvieran ningún punto de contacto con los de los didactas. Ahora bien, sí que provocó la crisis del modelo anterior y a la vez, indirectamente, sentó las bases para una nueva concepción de la enseñanza (aunque los efectos de esta crítica no fueron inmediatos, ni tampoco hicieron abandonar de modo tajante el uso de manuales audiolinguales).

De acuerdo con el enfoque cognitivista, la enseñanza de los contenidos gramaticales de la lengua debía ser deductiva y explícita, pero no desde un punto de vista normativo, sino descriptivo. Se parte de la base de que todas las lenguas tienen unos elementos comunes, pero que se diferencian en algunos aspectos superficiales; por eso la comparación explícita con la lengua materna puede ayudar al alumno, porque le permite observar semejanzas y diferencias (al contrario de lo que sucedía en el método anterior, en el que se suponía que la LM interfería negativamente en el aprendizaje y por eso se desaconsejaba absolutamente su uso en el aula).

De todos modos, aunque, como decíamos, el generativismo no creó su propio modelo didáctico, sí propició que afloraran diversos métodos que no tienen relación directa con el modelo lingüístico generativo, aunque participan de un mismo punto de partida cognitivista: por ejemplo, el método de la respuesta física total, de Asher; el método silencioso de Gattegno; el enfoque natural de Terrell y Krashen o la sugestopedia de Lozanov (Cf. Richards y Rodgers, 1993 y Sánchez, 1997).

---

<sup>4</sup> Esta afirmación me remite a una cuestión epistemológica que genera bastante debate en la actualidad y que no me resisto al menos a enunciar: La enseñanza del español: ¿se incluye en el ámbito de la Didáctica como único marco de referencia? ¿O es más coherente incluirla en el área de la Lingüística Aplicada al aprendizaje de segundas lenguas?. La discusión y posibles respuestas requerirían otro artículo.

<sup>5</sup> Chomsky 'advirtió' a los profesores de idiomas que mientras el lingüista trataba de describir la lengua, la responsabilidad del profesor era precisamente trasladar, aplicar dichos estudios a la clase (*North-East Conference on the Teaching of Foreign Languages*, 1966).

4. La cuarta etapa, desde finales de los 70 y principios de los 80 hasta la actualidad se ha venido caracterizando como un reencuentro entre lingüistas y docentes. (Y es en ese sentido en el que podemos hablar de la presencia de la teoría lingüística actual en la metodología de E/LE). El proyecto de la programación nociofuncional del Nivel Umbral auspiciado por el Consejo de Europa desde la primera mitad de la década de los setenta marca un nuevo rumbo en la enseñanza de segundas lenguas. En concreto, el nivel umbral correspondiente al español, redactado por Peter Slagter, apareció en 1979. Es el momento de la lingüística textual y la pragmática, por un lado, y del enfoque comunicativo, por otro. Efectivamente, la vigencia actual de modelos teóricos de índole pragmática y textual viene a coincidir en muchos de sus postulados con los propuestos por el enfoque nociofuncional inicialmente y por el resto de enfoques que le siguieron que comparten el calificativo de 'comunicativos'. El paradigma comunicativo también incorpora importantes avances de la teoría lingüística en el campo de la adquisición de segundas lenguas.

Algunos de los puntos fundamentales que comparten las citadas propuestas teóricas y metodológicas son:

- ✓ La superación del límite oracional
- ✓ La competencia comunicativa tanto como objeto de descripción teórica como objetivo del aprendizaje
- ✓ Una concepción de la lengua como fenómeno global y dinámico
- ✓ Y la interdisciplinariedad como medio de trabajar el lenguaje.

Entre los manuales de E/LE que reflejaron este nuevo modo de ver la lengua española y su didáctica cabe destacar los elaborados por el equipo Pragma (E. Martín Peris, L. Miquel, N. Sans y M. Topolevsky), pioneros, como fueron *Para empezar y Esto funciona* (1983), de evidente talante nocional-funcional y ya de hecho etiquetados como 'Curso comunicativo de español para extranjeros'. Nunca hasta entonces los libros de español como LE habían formulado sus objetivos en tanto que "expresión de la opinión propia y valoración de la ajena", "ubicación de lugares", "presentación de otras personas, formal e informal" etc. Por primera vez, esta descripción pragmática de los objetivos (lo que es la programación nocionalfuncional) exigía estructuras lingüísticas que eran necesarias para realizar esos actos de habla. Además, los diálogos utilizados respondían a criterios de verosimilitud y adecuación al contexto.

Posteriormente, algunos de los miembros de dicho equipo asumieron también los postulados del enfoque por tareas que han plasmado de un modo consciente y renovador en el manual de español *Gente*.

Por su parte, entre las descripciones gramaticales del español que mejor recogen tanto consideraciones de la teoría lingüística reciente como de la didáctica, lo que se denominan 'gramáticas pedagógicas', sin duda cabe citar la conocidísima *Gramática comunicativa del español* de Matte Bon (1992), especialmente concebida para estudiantes de español como LE, y la *Gramática didáctica del español* de Leonardo Gómez Torrego (1998), que aunque no comparte tales características, sí posee unos fines claramente pedagógicos. No hay que olvidar, sin embargo, que fue en 1978 cuando se publicó por primera vez en España una *Gramática práctica de español para extranjeros* (la de Sánchez, Matilla y Martín), creada especialmente como ayuda en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Después de este repaso, cabe plantearse cuáles son efectivamente los fundamentos teóricos sobre la naturaleza de la lengua presentes en el enfoque comunicativo y que podemos relacionar con la teoría lingüística actual. Enumeramos algunos de ellos:

- La concepción de la lengua supera los modelos descriptivos que consideran el sistema lingüístico un objeto 'científico' y abstracto regido por una serie de reglas descriptibles e inalterables. Esa descripción no soluciona las preguntas sobre el uso que son la perspectiva de estudio que aportan las nuevas teorías.
- La preocupación por el uso que los hablantes hacen de su lengua y por la relación entre lengua y contexto constituyen uno de los postulados básicos. Cabe decir que sólo recientemente la lingüística ha intentado hacer un estudio sistemático desde esta perspectiva de análisis (aunque fuera una cuestión patente desde la antigüedad).
- Si la lingüística de Chomsky surge como reacción a las teorías conductistas que no se preocupaban por los mecanismos mentales de la conducta lingüística, la sociolingüística norteamericana reacciona también contra un tipo de estudios, como los generativistas, que excluyen la dimensión del uso de la lengua. Por su parte, desde Europa, las gramáticas funcionales también pusieron en tela de juicio los principios del generativismo, mientras las 'lingüísticas del discurso' (como la pragmática, la teoría del texto y el análisis del discurso) estudiaban la función comunicativa de la lengua y analizaban las variables no estrictamente lingüísticas de las situaciones concretas de comunicación.
- ¿Qué lingüistas representan estas nuevas corrientes de investigación que tanta influencia habrían de tener en la enseñanza de idiomas? Estamos refiriéndonos, entre otros, a:
  - ✓ *Michael Halliday* que aportó su teoría de las funciones del lenguaje (otra de las grandes aportaciones teóricas derivadas de la revisión del generativismo) Representante del funcionalismo social de los años 70, se enmarca dentro de un enfoque funcional del estudio del lenguaje, que implica, fundamentalmente, investigar la utilización de la lengua: qué objetivo tiene para nosotros el uso lingüístico y como lo obtenemos realmente mientras hablamos, oímos, leemos y escribimos. Halliday va más allá de una tipología de funciones, intenta explicar de qué modo la estructura lingüística de una lengua se ha ido caracterizando, conformando, por el uso.
  - ✓ *J. Austin* y *J. Searle*, desde el campo de la filosofía del lenguaje, desarrollaron la teoría de los actos de habla, evidentemente muy relacionada con el análisis lingüístico funcional.
  - ✓ También desde la filosofía del lenguaje, *H.P. Grice* planteó su teoría de las máximas conversacionales, imprescindible en el análisis de la conversación.
  - ✓ *Henry Widdowson* ha estudiado la relación entre los sistemas lingüísticos y su dimensión comunicativa en el texto y el discurso, pero sobre todo ha puesto de relieve las implicaciones del análisis del discurso en la enseñanza de lenguas extranjeras (ya a finales de los 70 insistía en la orientación interaccionista del enfoque comunicativo).
  - ✓ *M.P. Breen* y *C.N. Candlin*, por su parte, también ampliaron la clasificación de las funciones lingüísticas y, además, pueden considerarse los "padres" de la fundamentación teórica del enfoque por tareas.
  - ✓ *Dell Hymes* inició la elaboración del concepto de competencia comunicativa (1972), posteriormente desarrollado por *Merril Swain*, *Lyle Bachman* y *Michael*

*Canale*. Se trataba de dar cabida, al hablar del conocimiento que un hablante tiene de su lengua (y por tanto del que se persigue en una clase de segunda lengua), no sólo a la competencia lingüística, sino también a la sociocultural, la discursiva y la estratégica. Canale incluso explicó las implicaciones de la idea para el diseño de un programa de estudio de francés como lengua extranjera, haciendo especial hincapié en su evaluación. Sin duda, la aparición del concepto de competencia comunicativa, que circulaba desde principios de los 70 y procedía de toda una tradición etnológica y filosófica que abordaba el estudio de la lengua en uso, supuso un gran impacto en la enseñanza de lenguas (Llobera, 1995).

En definitiva, se trata de contribuciones desde el campo de la lingüística que poseen un indudable interés desde la perspectiva de la enseñanza de segundas lenguas. Este repaso nos permite afirmar que ha habido recientemente y continúa habiendo una confluencia de intereses entre lingüistas teóricos y profesores de lenguas.

Ahora bien, el desarrollo del enfoque comunicativo en el momento actual a través del llamado enfoque por tareas (que puede entenderse como una evolución de aquél dentro de un supuesto paradigma comunicativo que incluiría distintos enfoques: nocional-funcional, natural, por tareas...) <sup>6</sup> está incorporando, en nuestra opinión, conceptos que provienen también en gran medida de la pedagogía (y buena prueba de ello es que se aplica no sólo al aprendizaje de lenguas, sino también al de otras materias como pueden ser la historia, la música, etc.).

La extensión y vigencia actual del concepto de currículo de nuevo evidencia cómo **las fuentes en que bebe la metodología del E/LE en la actualidad no sólo se encuentran en el terreno lingüístico sino también en el área de las teorías educativas y del aprendizaje**. Pensemos, por ejemplo, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, (presentado en 1994) <sup>7</sup>. Su influencia no sólo se extiende a la enseñanza del español en sus centros repartidos por todo el mundo (lo cual, de por sí, ya sería bastante), sino que se refleja también en otras muchas instituciones responsables de la enseñanza del español. Universidades y otros centros con Cursos de Español para Extranjeros han tomado dicho documento como punto de referencia a la hora de fundamentar sus cursos, discriminar niveles de estudio, plantear objetivos, contenidos y metodología, elaborar propuestas de evaluación y reflexionar sobre cómo todo ello se puede llevar a la práctica en el contexto concreto de que se trate.

Constatar esta situación, en cualquier caso, no invalida lo dicho hasta aquí acerca de la influencia de la teoría lingüística.

---

<sup>6</sup> Para la clarificación de los conceptos de paradigma, método y enfoque, en el seno de una reflexión sobre la significación del enfoque por tareas, véase Salazar (1998).

<sup>7</sup> Aunque el Diseño Curricular fue coordinado por Álvaro García Santa-Cecilia, es fruto de la colaboración de numerosos especialistas de reconocido prestigio en E/LE. El coordinador publicó posteriormente (en 1995) una obra en que se recoge la aportación del concepto del currículo de español como lengua extranjera.



## CONCLUSIONES

- En primer lugar, consideramos que sí se puede hablar de presencia de la teoría lingüística actual en la metodología del español como LE, aunque es imposible pretender una aplicación exacta y única a la enseñanza del español de un modelo lingüístico determinado a través de su correspondiente enfoque metodológico.
- En segundo lugar, junto a la teoría lingüística, y en igualdad de importancia, se tienen en consideración teorías pedagógicas y de la psicología del aprendizaje, que prestan especial atención a la realidad del aula, a la situación del aprendiz y el estudio de sus necesidades y motivaciones, a la autonomía del aprendizaje, etc.
- Y por último, podemos interpretar esta situación como una muestra evidente de la pluridisciplinariedad de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas en esta compleja pero maravillosa tarea de enseñar a los alumnos a comunicarse en una lengua extranjera.

### Bibliografía

- CUENCA, M<sup>a</sup> Josep (1992), *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València, Tàndem.
- \_\_\_\_\_ (ed.) (1994), *Lingüística i ensenyament de llengües*, València, Universitat de València.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995), *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*, Madrid, Edelsa.
- LLOBERA, Miquel (1993), "Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera", en Lourdes MIQUEL y Neus SANS (ed.), *Didáctica del E/LE*, Madrid, Actilibre, Col. Expolingua, vol. 1, pp. 139-149.
- \_\_\_\_\_ (coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- LÓPEZ, Estrella, María RODRÍGUEZ y Marta TOPOLEVSKY (1999), *Procesos y recursos*, Madrid, Edinumen.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1993), "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias", en Lourdes MIQUEL y Neus SANS (ed.), *Didáctica del E/LE*, vol. 1, Madrid, Actilibre, pp. 167-180.
- MATTE BON, Francisco (1998), "Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera", *Carabela*, 43, pp. 53-80.
- RICHARDS, J. y T. RODGERS (1993), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge, CUP.
- SALAZAR GARCÍA, Ventura (1998), "El enfoque por tareas como búsqueda de un currículum centrado en el alumno", en M<sup>a</sup> Sagrario SALABERRI (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Almería, Universidad de Almería, pp. 311-336.
- SÁNCHEZ, Aquilino (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- \_\_\_\_\_ (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.