

Capítulo 2

Lingüística adquisicional y didáctica de las segundas lenguas¹

Stefania Ferrari, Elena Nuzzo

2.1. Una relación compleja

La lingüística adquisicional no es una teoría didáctica (Andorno 2005: 101)

La lingüística adquisicional y la didáctica de las segundas lenguas² son dos disciplinas afines, o por lo menos cercanas, pero la naturaleza exacta de la relación que las une todavía se debate (cfr. por ejemplo Ellis 1997a; Cook 2001; Lightbown, Spada 2006 y, en el panorama italiano, Vedovelli, Villarini 2003; Balboni 2008; Grassi 2008). Efectivamente, ambas disciplinas tienen puntos en común pero se diferencian en sus finalidades: las investigaciones sobre la adquisición tratan de elaborar teorías o principios universales, mientras que la didáctica se ocupa de contextos específicos y locales.

Tratemos de entender qué conlleva concretamente esta diferencia de perspectivas.

Como veremos en el próximo párrafo, la lingüística adquisicional ha descubierto la existencia de algunas etapas fijas por las que los estudiantes pasan en el proceso de desarrollo de la L2 y sobre las cuales es posible interferir sólo de manera limitada mediante la enseñanza (Long 1988: 135). De esto deriva, para los maestros, la invitación a respetar estas etapas en la práctica docente, con el fin de obtener mejores resultados y evitar frustraciones a los estudiantes y a sí mismos. Sin embargo, desde el punto de vista de la didáctica es tal vez necesario intervenir en el proceso natural de aprendizaje.

Pensemos, por ejemplo, en los instrumentos lingüísticos que usamos para mitigar nuestras afirmaciones, para hacer peticiones de manera no demasiado arrogante, para mostrar el grado exacto de respeto hacia el interlocutor; es decir, para hacer que nuestras palabras sean socialmente más aceptables respetando los principios de la *politeness* (*cortesía*) lingüística (cfr. Watts 2003). Estos instrumentos son a menudo sofisticados y comprenden estructuras que se adquieren después de mucho tiempo, como, en italiano, el condicional, el imperativo o el subjuntivo (cfr. Nuzzo 2007). Si insistimos en estos aspectos cuando enseñamos, aunque no determinamos la adquisición de las estructuras involucradas, podemos de cualquier forma aumentar la conciencia en el aprendiente sobre el valor social de algunas diferencias formales, aun mínimas. En otras palabras, no se debe necesariamente esperar a que el estudiante esté listo para enseñarle que en francés es mejor pedir algo diciendo *Je voudrais* en vez de *Je veux*, o que, a un interlocutor desconocido o mayor, en italiano se le debe dirigir con *scusi!* y no con *scusa!*

Justamente porque no están vinculadas a exigencias prácticas, las investigaciones de la lingüística adquisicional pueden proceder según ritmos internos, sin la urgencia de que sus descubrimientos sean aplicados de manera inmediata. Y, de hecho, se trata de un sector más bien limitado todavía en cuanto a sus objetivos. Hay áreas que han sido exploradas a fondo, especialmente la morfología y en parte la sintaxis, y áreas que, al contrario, no han recibido hasta ahora una gran atención, como la

¹ Traducido por Adriana Vicario Chávez.

² Con la expresión “segunda lengua” nos referimos en este trabajo tanto a la L2 (aprendida en un contexto socio-geográfico en el que representa el código mayoritario), como a la LE (aprendida en un contexto en el cual el código mayoritario está en cambio constituido por la lengua materna del aprendiente).

pragmática, el léxico y, sobre todo, la fonología (Lightbown, Spada 2006: 104). Muchos son los cuestionamientos que aún están abiertos, sobre los cuales las opiniones de los estudiosos difieren notablemente: estamos por lo tanto lejos de tener una teoría completa sobre el aprendizaje lingüístico (Lightbown, Spada 2006: 50). Por otra parte, como ya notaba Corder (1980), la didáctica no puede esperar a que los investigadores estén completamente satisfechos de sus resultados y los maestros deberían poder basar sus propias decisiones en informaciones de la mejor calidad posible aunque éstas resulten aún incompletas e inadecuadas a los ojos de los investigadores. Como se mencionaba al principio, el debate sobre la relación entre las dos disciplinas está todavía abierto y hay posiciones muy distintas al respecto. No obstante, muchos estudiosos parecen estar de acuerdo en que la lingüística adquisicional no debería decir a los maestros “qué hacer”, sino más bien ofrecerles *provisional specifications* (Stenhouse 1975: 142), es decir, ideas, principios, referencias. Retomando las palabras de Giacalone Ramat (1993: 403),

“la aportación más significativa de las investigaciones sobre la adquisición es, entonces, que ponen a disposición elementos de conocimiento sobre lo que los profesores pueden esperarse de los estudiantes en cuanto individuos que intentan comunicar en otra lengua”.

En otras palabras, la contribución que ofrece la lingüística adquisicional no es importante para la preparación de los maestros, finalizada al desarrollo de habilidades didácticas prácticas sino que es fundamental en su formación de base, es decir, en la comprensión de lo que se puede y no se puede obtener en una clase (Lightbown 2000: 454).

En consecuencia, el objetivo del presente artículo es estimular la reflexión sobre el complejo fenómeno del aprendizaje y la enseñanza de idiomas, así como la curiosidad hacia la experimentación de distintos enfoques, sin afán de prescribir o prohibir determinadas prácticas en clase.

2.2. Fenómenos de regularidad

Tengo la clara impresión de que el italiano de verdad no lo quiere aprender, ¡sigue cometiendo los mismos errores! (M.C., maestro de italiano L2)

Los procesos de aprendizaje de las segundas lenguas presentan tanto características que se repiten en todos los estudiantes como peculiaridades individuales.

Es importante que los maestros sean conscientes de ambos aspectos porque, como recuerdan Ellis y Barkhuizen (2005: 109),

“para que el aprendizaje sea eficaz [...] debe ser conducido teniendo en cuenta el aspecto gradual de la adquisición y la variabilidad intrínseca que acompaña el desarrollo de la interlengua”.

En este párrafo nos concentraremos en las características comunes, tratando de enfocarnos en sus raíces y en las eventuales implicaciones que tienen en la didáctica, en el próximo nos ocuparemos de los factores personales y contextuales que entran en juego en el aprendizaje, determinando procesos y resultados que pueden variar considerablemente de un estudiante a otro. Veamos, pues, los principales fenómenos lingüísticos recurrentes en varios casos de aprendizaje.

La implicación

Los estudiantes aprenden sólo las estructuras para las que están “listos”. Algunas estructuras gramaticales de la lengua objeto de estudio se colocan en una jerarquía de complejidad creciente con base en los procedimientos requeridos para su elaboración. La complejidad aumenta cuando se hace mayor la distancia sintáctica entre los elementos de la frase que deben “intercambiar” información gramatical, como los valores de género y número (cfr. Pienemann 1998).

Pongamos un ejemplo. La distancia entre las palabras que constituyen un sintagma es menor que la que separa palabras que pertenecen a sintagmas distintos dentro de una frase, que a su vez es menor que la que separa los constituyentes de una frase principal de los de su subordinada. Un estudiante de alemán, por lo tanto, aprende antes a producir la concordancia de género y número dentro del sintagma (*ein neuer Lehrer*), después la concordancia del sintagma nominal con el verbal (*der neue Lehrer ist sehr beliebt*) y sólo después a producir de forma correcta el orden de los constituyentes típico de la subordinada, distinto del de la principal (*der neue Lehrer ist sehr beliebt, obwohl er sehr streng ist*).

Esto se traduce en una secuencia constituida por varios niveles que los aprendientes recorren en orden creciente: no todos llegan hasta el estadio más alto, pero si un estudiante llega, supongamos, al tercero, significa que ha pasado necesariamente por el primero y el segundo. Se trata, por ende, de una jerarquía de implicaciones. El aprendiente no puede saltarse un estadio de la secuencia porque el alcanzar un nivel depende de la adquisición de las estrategias procedimentales del anterior.

Esto significa que enseñar reglas que requieren procedimientos que pertenecen a estadios superiores respecto a donde se encuentra el estudiante no produce efectos. Retomando la eficaz metáfora propuesta por Bettoni (2008: 55), nadie intentaría enseñar a bailar a un niño que todavía no puede ponerse de pie: antes debemos enseñarle a sostenerse sobre sus piernas, después a caminar, luego a correr y por último a bailar.

Simplificación

Los distintos tipos de aprendizaje, especialmente en las fases iniciales, se caracterizan por la ausencia, o por la presencia sólo esporádica, de elementos funcionales, como por ejemplo los artículos, los auxiliares, los pronombres átonos, las preposiciones, etc. (Pallotti 1998: 36). Además, los aprendientes tienden por un periodo a no utilizar la flexión gramatical, sirviéndose más bien de una forma única para cada palabra.

Esta tendencia a la simplificación es consecuencia de tres factores, por lo menos: los estudiantes por un lado concentran de manera más fácil su atención en los elementos más relevantes desde el punto de vista de la percepción, por otro tienen menos dificultades en asociar formas y funciones – y por ende en reconstruir las reglas de la gramática- cuando la relación entre forma y función es transparente y unívoca (cfr. Andersen 1990).

Demos algunos ejemplos. La sílaba acentuada de la palabra es percibida y reproducida de forma más ágil que la parte final, en la que en muchas lenguas se concentra el significado gramatical: la escasa relevancia perceptiva de las desinencias es un obstáculo para que el aprendiente las distinga en el *input*. En los sustantivos que designan referentes extralingüísticos específicos y concretos, como *dog* en inglés, la combinación forma-función es bastante transparente; al contrario, en elementos lingüísticos funcionales, como los artículos y las preposiciones, tal relación es menos transparente. De manera análoga, los pronombres personales sujeto italianos *io, tu, lei...* son más transparentes que las desinencias verbales del presente de indicativo *-o, -i, -a/e*: el estudiante prefiere entonces expresiones como *io mangi, lui mangi, noi mangi* a las formas target *mangio, mangia, mangiamo*. A esto podemos agregar que las palabras funcionales son a menudo también plurifuncionales, por lo tanto a una forma pueden corresponder funciones diversas. Si consideramos la preposición francesa *de*, podemos atribuirle varios significados según el contexto: *la maison de Marie, la maison de bois, la maison de Rue des Moulins, je lui ai dit de prendre de l'eau*, etc.

Regularización y producción de formas autónomas

Quien aprende tiende a producir formas que no corresponden a la norma de la L2, tomando como base reglas modeladas sobre las de la L2 pero que no son aplicadas correctamente. Con frecuencia esta tendencia se concreta en una regularización de formas que en la lengua meta son irregulares, como *womans* por *women* o *goed* por *went* en inglés. Algunas veces en las variantes de aprendizaje se desarrollan reglas que ni siquiera existen en la L2, pero que derivan de algunos fenómenos

presentes en ella que se han entendido mal. Pensemos por ejemplo en la sobre extensión del italiano *ce l'ho, ce l'hai, ce l'ha...* (en lugar de *ho, hai, ha*), probable consecuencia de la hipótesis que **ce l'avere* indica posesión y que, al contrario, el simple *avere* tiene sólo la función de auxiliar.

Comportamientos lingüísticos como los anteriores dependen del hecho de que los distintos tipos de aprendizaje se desarrollan según un proceso de continua formulación y verificación de hipótesis: basándose en el *input* el estudiante elabora hipótesis sobre la organización de la L2 y las somete a verificación, experimentándolas a través del uso. Es justamente este proceso el que lleva al aprendiente a reestructurar continuamente la propia interlengua³ en la L2, y por tanto los fenómenos de regularización y de producción autónoma son señales muy valiosas de la movilidad del sistema interlingüístico.

La presencia de fenómenos recurrentes en el proceso de aprendizaje determina la existencia de estadios comunes a todos los estudiantes (Bettoni 2001: 54). Está, por ejemplo, entre las regularidades más evidentes el empezar por producir palabras aisladas, a las cuales no ha sido aún atribuida una clase morfológica, y de fórmulas (cfr. Weinert 1995), es decir de módulos prefabricados de lenguaje que son aprendidos como un conjunto y cuyos componentes no se analizan singularmente en su relación de forma y significado (cfr. artículo de Cardona en este libro). Pensemos en la expresión *I don't know*, producida en etapa temprana por los estudiantes de inglés L2 que todavía no saben utilizar en otros contextos la negación con el auxiliar *do*.

Cuando esta fase caracterizada por la producción de lexemas individuales y de fórmulas es superada, los aprendientes comienzan a usar una forma base para las distintas palabras, que es escogida como neutra de entre las diversas formas flexivas de una palabra presentes en el *input*: es la llamada *basic variety* (Klein, Perdue 1997). Por ejemplo, para el verbo en italiano generalmente se elige una forma que corresponde a la segunda o a la tercera persona singular del presente indicativo, y se la usa en todos los contextos. Se producen entonces frases como:

- (1) *mia famiglia sorella fratello mangia dolce swedish*
- (2) *io cina fa tecnica di labolatio [...] qua fa cameriere*
- (3) *io parla mh eh tigrigna*⁴.

En esta fase se utilizan medios discursivos y léxicos para expresar nociones que en la lengua objeto de estudio están codificadas morfológicamente. Por ejemplo, en la frase (2) la oposición entre *cina* (*china*) y *qua* (*acá*) tiene un valor temporal además de espacial, pues contrapone una situación del pasado (*cuando estaba en China*) a una del presente (*ahora que estoy acá en Italia*).

Las interlenguas evolucionan sucesivamente en un *continuum* de variedades de aprendizaje cada vez más parecidas a la lengua objeto. Se abandonan progresivamente los medios de expresión que enfatizan la organización del discurso y del léxico, a favor de instrumentos gramaticales (Bernini 2008: 41). Esta “puesta en gramática” del material lingüístico es un proceso gradual, que involucra determinados aspectos antes que otros. Por ejemplo, la marca *-ed* del pretérito en inglés puede no aparecer al mismo tiempo en todos los casos: verbos que se refieren a eventos (como *arrive*) están marcados con el sufijo *-ed* antes que verbos que se refieren a actividades (*sleep*), y estos a su vez antes que verbos que se refieren a estados (*want*) (Ellis 1997b: 24). En resumen, el aprendizaje morfológico y sintáctico avanza “por episodios” (Andorno 2005: 100), no por paradigmas.

2.3. Fenómenos de variabilidad

³ El término *interlengua*, traducción del inglés *interlanguage* (Selinker 1972), designa la variedad de L2 usada por los aprendientes.

⁴ El ejemplo (1) ha sido tomado de Bettoni *et al.* (2008), mientras que los ejemplos (2) y (3) provienen del Corpus de Pavia y han sido tomados de Banfi, Bernini (2003).

(1) *mi familia hermana hermano come dulce swedish.*

(2) *yo china es técnica de labolatio [...] acá es mesero.*

(3) *yo habla mh eh tigrigno.*

Al finalizar los estudios universitarios la mayor parte de los estudiantes no es capaz de comunicarse en la lengua extranjera (P. M., un jefe de trabajo).

Mientras que algunas personas adquieren la segunda lengua de manera espontánea, por inmersión en la comunidad que la habla, otras no la aprenden ni siquiera después de años de estudio. Muchos estudiantes, aunque hayan estudiado una lengua extranjera en la escuela o en la universidad, no son capaces de interactuar en forma eficaz en ella. Si, como hemos visto, el proceso de adquisición de la L2 presenta características comunes para todos los aprendientes, ¿cuáles son los factores de variabilidad que influyen en el aprendizaje dando lugar a resultados tan distintos? La investigación sobre la adquisición de una lengua ha encontrado por lo menos tres de ellos: *exposición, uso y motivación*.

Para que sea posible el aprendizaje lingüístico es necesaria una *amplia exposición a la L2*, es decir, que el estudiante reciba un *input* cuantitativamente y cualitativamente abundante. Krashen (1981; 1994) subraya en especial la importancia, para quien aprende, de estar expuesto a *input* comprensible, esto es a modelos de lengua oral y escrita en los cuales aparezcan estructuras correspondientes a un estadio adquisitivo inmediatamente posterior a aquel en el que se encuentra la interlengua del aprendiente. El *input* propuesto en las clases de lengua extranjera tiende, en cambio, a ser más bien pobre: con frecuencia se pide a los estudiantes que lean frases o textos breves, o cuando mucho que escuchen diálogos preconfeccionados. Los únicos ejemplos de lengua auténtica son, entonces, las instrucciones o las explicaciones del maestro.

La investigación sobre la adquisición de las segundas lenguas revela que, además del *input*, también el *output*, es decir *la producción*, es fundamental en el desarrollo lingüístico (Swain 1995; cfr. artículo de Santoro en este libro). Usar la lengua con objetivos reales, como compartir experiencias, socializar o resolver problemas, permite al aprendiente activar y aplicar los conocimientos adquiridos, favoreciendo un desarrollo lingüístico más rápido y completo. Como ya subrayaba Hatch (1978: 404), usando la lengua para obtener objetivos extralingüísticos

“se aprende a conversar, se aprende a interactuar verbalmente y, justamente a partir de la interacción, se desarrollan las estructuras sintácticas”.

Cuando un hablante que no es nativo interactúa con un nativo, durante el intercambio se dan a menudo dificultades de comprensión que los inducen a pedir aclaraciones y repeticiones o a producir de forma espontánea reformulaciones, autocorrecciones, simplificaciones, etc. Todo este trabajo de negociación del significado tiene consecuencias positivas para el aprendizaje, porque ofrece retroalimentación continua al estudiante, induciéndolo a reflexionar sobre la lengua (Long 1996). Johnson (1995) identifica cuatro estrategias útiles para estimular una interacción eficaz en clase:

- (1) crear contextos en los cuales los estudiantes tengan motivos para usar la lengua;
- (2) favorecer el uso de la lengua para expresar ideas u opiniones;
- (3) proponer a los estudiantes actividades lingüísticas cada vez más complejas;
- (4) ofrecer oportunidades de interacción en distintos contextos situacionales.

El ritmo y la calidad del aprendizaje están fuertemente influenciados también por las características individuales, entre las que se encuentran la motivación, el ansia, la edad, el estilo cognitivo, etc. Nos concentraremos aquí sobre todo en la *motivación*, un aspecto complejo al que muchos estudiosos que se dedican a la adquisición de segundas lenguas han dedicado su atención. Skehan (1989) identifica cuatro tipos básicos de motivación:

- (1) la intrínseca, que depende del interés o del gusto del aprendiente por lo que está haciendo;

- (2) la del resultado, que deriva del éxito;
- (3) la interna, es decir, que se da a priori;
- (4) la “de altibajos”, en la que influyen sobre todo estímulos e intervenciones externos.

Estas reflexiones sobre la motivación sugieren que en la práctica docente es esencial seleccionar temas adecuados a la edad y a los intereses de los estudiantes, así como pensar en actividades que reflejen sus necesidades de aprendizaje. Además, dado que el éxito y la satisfacción son elementos clave para mantener la motivación al aprender, pues a las personas les gusta saber que pueden hacer bien las cosas, cuando se enseña es fundamental establecer objetivos alcanzables y valorar lo que se ha logrado aprender. En resumen, como subraya Dörnyei (2001: 26), la motivación puede garantizarse simplemente mejorando nuestra forma de enseñar⁵.

Hemos visto antes que *exposición, uso y motivación* influyen significativamente en los resultados del proceso de aprendizaje. En contextos de inmersión estas tres condiciones a menudo subsisten de manera natural y los aprendientes desarrollan la L2 simplemente usándola. Sin embargo, no siempre son muy correctos, pues no tienen la oportunidad de reflexionar de forma guiada sobre las características formales del código. Esta reflexión es posible sólo mediante la intervención didáctica. En la enseñanza de la lengua extranjera es necesario, por lo tanto, asegurar que se reúnan las tres condiciones antes mencionadas y, también, guiar la atención de los estudiantes hacia los aspectos formales, para permitir que se alcance un buen nivel de adecuación. La didáctica por tareas, o *Task Based Language Teaching* (cfr. Nunan 1989; Ellis 2003; Willis 1996), parece ser un enfoque capaz de satisfacer de forma eficaz estas exigencias. Este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje lingüístico se realiza más fácilmente cuando quien aprende está involucrado en interacciones auténticas (es decir, finalizadas a alcanzar un objetivo extralingüístico), está expuesto a un *input* comprensible y tiene oportunidad de negociar el significado. El maestro, además, lo ayuda a focalizar las formas necesarias para realizar de manera eficaz la tarea comunicativa.

2.4. La evaluación

Mi cinco es un ocho (P. A., un maestro de lengua extranjera)

Los *test* de lengua cada vez tienen mayor difusión en el contexto escolar y profesional y los resultados obtenidos son a menudo utilizados para tomar decisiones, no sólo educativas, sobre los individuos. Por ejemplo, un *test* lingüístico puede servir para organizar grupos según un determinado nivel en una escuela o ser requisito para la admisión a un curso o, incluso, para obtener la nacionalidad. Los *test* pueden, por lo tanto, ayudarnos a recolectar información útil para muchos objetivos, pero para realizar plenamente esta función es necesario que sean válidos y confiables (cfr. Bachman 2004). Son de hecho numerosos los factores que pueden influir en la validez y confiabilidad de las inferencias hechas a partir de un *test*: la tarea a realizar, el evaluador, la progresión de los niveles, las características del candidato y, por último, las posibles interacciones entre estas variables (McNamara 1996). Sustancialmente, el problema principal de la evaluación consiste en la comprensión de la relación entre el *performance* de un candidato y las generalizaciones hechas con base en él.

La evaluación es un componente importante de la actividad docente, como lo son la programación y la realización de las actividades en el aula; sin embargo, sale a relucir frecuentemente entre los maestros un sentimiento de incomodidad con respecto a ella: cada profesor parece interpretar de manera distinta la tarea de evaluar el aprendizaje lingüístico, y un mismo estudiante es, a veces, evaluado de forma muy diferente por dos maestros distintos. Es por esto esencial contar con criterios compartidos y patrones estándar para describir los niveles de partida y registrar los progresos de los estudiantes (cfr. artículo de Serragiotto en este libro).

⁵ “The best motivational intervention is simply to improve our quality of teaching.”

Quien se encarga de evaluar debe disponer de información detallada sobre por lo menos tres aspectos:

- (1) qué características tienen las distintas tareas comunicativas que los estudiantes deben realizar en el *test*;
- (2) cuáles son las etapas por las que pasa el desarrollo de las competencias lingüísticas;
- (3) qué factores influyen en el aprendizaje.

De aquí la importancia de una colaboración más estrecha entre quienes se dedican a investigar sobre la adquisición y quienes trabajan en el ámbito de la evaluación (cfr. Bachman, Cohen 1998; Shohamy 2000; Hulstijn, Schoonen 2006).

La investigación sobre adquisición puede indicar los conceptos necesarios a quien se dedica al *testing* y ofrecer, así, indicaciones útiles para la elaboración de exámenes. Respecto a la definición del concepto a evaluar –la competencia lingüística– un evaluador puede basarse en los estudios sobre la adquisición y seleccionar elementos a medir: por ejemplo, las investigaciones sobre la variación y los *task* dan información importante sobre el papel de variables como el interlocutor, el tema o el estatus social, ofreciendo sugerencias útiles para la selección de los *task* (cfr. Skehan 1998; Robinson 2001; García-Mayo 2007). Los investigadores de lingüística aplicada, además, han utilizado una gran variedad de instrumentos de motivación de los cuales podrían servirse los evaluadores para ampliar su repertorio de actividades. Finalmente, la lingüística adquisicional puede indicar posibles áreas problemáticas. Los estudios en este campo ponen en evidencia, por ejemplo, cómo la competencia lingüística varía según la actividad y el contexto, sugiriendo a los evaluadores que incluyan en los exámenes actividades que prevean el uso de la lengua en distintos contextos (Norris *et al.* 1998; Skehan 2001; Brown *et al.* 2002; Ferrari 2009).

Actualmente, en Europa, el punto de referencia oficial para la enseñanza y evaluación de los conocimientos lingüísticos es el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa 2001). Este documento describe las competencias y los usos lingüísticos con el objetivo de facilitar el intercambio y la cooperación en el campo de la enseñanza y la evaluación, ofreciendo un lenguaje común y favoreciendo la transparencia y la coherencia. Además de proponer un “estereotipo” con el que el aprendiente puede confrontar su situación, el *Marco* describe objetivos que reflejan el currículum escolar y que pueden ser formulados en términos de nivel de *proficiency* alcanzado; aumenta, también, la confiabilidad de las evaluaciones subjetivas, en especial referidas a las competencias de producción, dando un estándar común, y ofrece líneas guía para la elaboración de pruebas de evaluación, de exámenes de colocación, de programas, de material didáctico, de pruebas intermedias y de certificaciones finales (North 2000).

Aunque es más explícito que los documentos análogos que lo precedieron, el *Marco* no es fácil de interpretar ni fácil de utilizar: requiere, más bien, que los operadores sean preparados y guiados para su aplicación (Ferrari, Nuzzo 2009). Para ello es importante favorecer un enfoque experimental al *Marco*, como desea el mismo Consejo de Europa.

Con la evaluación, uno de los momentos finales de los procesos de enseñanza, cerramos esta rápida reseña de las contribuciones que la investigación sobre la adquisición de las segundas lenguas ofrece a los maestros, con la esperanza de que constituyan ideas útiles y oportunidades de reflexión para una práctica docente más meditada y eficaz.

Bibliografía

Andersen R. W., 1990, “Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom”, en Van Patten B., Lee J. F. (eds.), *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*, Multilingual Matters, Clevedon.

- Andorno C., 2005, "Sviluppare la competenza (meta)linguistica. Spunti e suggerimenti dalla linguistica acquisizionale", en Valentini A., Bozzone Costa R., Piantoni M. (eds.), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Guerra, Perugia, 91-104.
- Bachman L. F., Cohen A., 1998 (eds.), *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bachman L. F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Bachman L. F., 2004, *Statistical Analysis for Language Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Balboni P. E., 2008, "Linguistica acquisizionale e glottodidattica", en Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (eds.), 23-34.
- Banfi E., Bernini G., 2003, "Il verbo", en Giacalone Ramat A. (ed.), 70-115.
- Bernini G., 2008, "Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche", en Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (eds.), 35-54.
- Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- Bettoni C., 2008, "Quando e come insegnare grammatica", en Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (eds.), 55-68.
- Bettoni C., Di Biase B., Ferraris S., 2008, "Sviluppo sintattico e sviluppo morfologico: ipotesi di corrispondenze nella Processabilità dell'italiano L2", en Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (eds.), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia.
- Brown J. D., Hudson T. D., Norris J. M., Bonk W., 2002, *An Investigation of Second Language Task-Based Performance Assessment*, University of Hawaii at Manoa, Honolulu.
- Consejo de Europa, 2001, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cook V., 2001, *Second Language Learning and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Corder P. S., 1980, "Second language acquisition research and the teaching of grammar", *BAAL Newsletter*, 10, 1-12.
- Dörnyei Z., 2001, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis R., 1997a, *SLA Research and Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis R., 1997b, *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R., Barkhuizen G., 2005, *Analysing Learner Language*, Oxford University Press, Oxford.
- Ferrari S., Nuzzo E., 2009, "La valutazione delle competenze orali in italiano L2: una verifica sperimentale dell'affidabilità dei criteri suggeriti dal QCER", en *Atti del XV Convegno nazionale GISCEL, Milano, 6-8 marzo 2008*, Angeli, Milano [en curso de impresión].
- Ferrari S., 2009, *Valutare le competenze orali in italiano L2: variazione longitudinale e situazionale in apprendenti a livello avanzato*, Tesi Doctoral, Universidad de Verona.
- Garcia Mayo P., 2007 (ed.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Giacalone Ramat A., 1993, "Italiano di stranieri", en Sobrero A. (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo, II, La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, 341-410.
- Giacalone Ramat A., 2003 (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Grassi R., 2008, "Introduzione", en Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (eds.), 9-20.
- Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C., 2008 (eds.), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno - seminario Bergamo, 19-21 giugno 2006*, Guerra, Perugia.

- Hatch E., 1978, "Discourse Analysis and Second Language Acquisition", en Hatch E. (ed.), *Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, Mass.
- Hulstijn J., Schoonen R., 2006, *Scientific Report of the ESF Sponsored Exploratory Workshop: Bridging the Gap between Research on Second-Language Acquisition and Research on Language Testing*, Amsterdam Center for Language and Communication, University of Amsterdam,
<http://www.esf.org/fileadmin/be_user/ew_docs/05-208_Report.pdf>.
- Klein W., Perdue C., 1997, "The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)", *Second Language Research*, 13, 301-347.
- Krashen S., 1994, "The Input Hypothesis and its Rivals", en Ellis N. (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Language*, Academic Press, London.
- Krashen S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Lightbown P., 1985, "Great expectation: second-language acquisition research and classroom teaching", *Applied Linguistics*, 6, 173-89.
- Lightbown P., Spada N., 2006, *How Languages are Learned*, Oxford University Press, New York.
- Long M., 1988, "Instructed interlanguage development", en Beebe L. M. (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, Newbury House, New York.
- Long M., 1996, "The role of linguistic environment in second language acquisition", en Ritchie W., Bhatia T. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, San Diego, 413-68.
- McNamara T. F., 1996, *Measuring Second Language Performance*, Longman, London.
- Norris J., Brown J. D., Hudson T., Yoshioka J., 1998, *Designing Second Language Performance Assessments*, University of Hawaii at Manoa, Honolulu.
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nuzzo E., 2007, *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra, Perugia.
- Pallotti G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pienemann M., 1998, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- Robinson P., 2001, *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Selinker L., 1972, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Shohamy E., 2000, "The Relationship between Language Testing and Second Language Acquisition, Revisited", *System*, 28, 541-53.
- Skehan P., 1989, *Individual Differences in Second Language Learning*, Arnold, London.
- Skehan P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Skehan P., 2001, "Task and Language Performance Assessment", en Bygate M., Skehan P., Swain M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*, Pearson, London, 167-85.
- Stenhouse L., 1975, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, London.
- Swain M., 1995, "Three Functions of Output in Second Language Learning", en Cook G., Seidhofer B. (eds.), *For H.G. Widdowson: Principles and Practise in the Study of Language*, Oxford University Press, Oxford.
- Vedovelli M., Villarini A., 2003, "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri", en Giacalone Ramat A. (ed.), 270-304.
- Watts R. J., 2003, *Politeness*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Weinert R., 1995, "The role of formulaic language in second language acquisition: A review", *Applied Linguistics*, 16, 180-205.
- Willis J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, London.