



Comparative Study between Intuitive Knowledge and Reflective Knowledge in the Acquisition of Spanish as a Foreign Language (ELE) from a Cognitive Perspective

Srour Ahmed Abood

University of Baghdad / College of Languages / Department of Spanish

srrour.a.028@colang.uobaghdad.edu.iq

received Jul 17, 2025

Revised Aug 5, 2025

Accepted Nov 16, 2025

Online Jan.1, 2026

ABSTRACT

The theoretical frameworks of Language Sciences, in general, make it possible to make the right decisions when planning our didactic proposals. Considering language as a code or a system of signs or as the personal and individual manifestation of the act of enunciation, produced in a specific communicative situation, makes a great difference in the modality that as teachers we design to enhance the effective and efficient learning of a foreign language.

The interest lies in seeking an improvement in language education. For this reason, we consider it extremely important to articulate the field of knowledge that concerns us with its teaching. In this lies the benefit of bringing the discursive world of the various linguistic theories closer to a public that is not specialized in the area of this knowledge; but who finds appropriate the appropriation of said knowledge to use it in teaching practices.

In this line, we will propose a series of examples that make it possible to think of alternative formats to generate classroom activities that allow reflective and conscious use as opposed to a mechanistic execution.

Keywords: practivefective knowledge; intuitive knowledge; acquisition or learning; significant learning; motivation.

دراسة مقارنة بين المعرفة البديهية والمعرفة التأملية في اكتساب اللغة الإسبانية كلغة اجنبية من ((منظور ادراكي

م.م. سرور احمد عبود

جامعة بغداد/كلية اللغات/ قسم اللغة الإسبانية

المخلص

أصبح تعلم اللغة الإسبانية بوصفها لغة ثانية هدفاً لملايين الطلبة في العالم. وقد أثار هذا الإقبال لدى الباحثين في تدريس اللغات بوصفها لغة اجنبية نهجان أساسيان سواء للمعلمين او المتعلمين: المعرفة البديهية والمعرفة المكتسبة للغة الإسبانية. لكن غالباً ما تثار طرق التدريس والتعلم للغات الاجنبية وما زال المهتمون يبحثون عن افضل الطرق واحسنها من اجل تسهيل تعلم اللغات وتدريسها. من هنا دائماً ما يطرح هذا السؤال: ما هو أفضل نهج لاكتساب مهارات لغوية قوية والتواصل الفعال باللغة الإسبانية؟ هل الحدس الطبيعي هو مفتاح التواصل بطلاقة أم أن التفكير المنهجي والواعي يوفر فهماً أكبر للقواعد النحوية واللغوية؟ في هذا البحث سنستكشف بعمق السمات المميزة لكل نهج: وكيف تعتمد المعرفة البديهية على اكتساب اللغة الطبيعية، بينما تتغذى المعرفة التأملية على الفهم الواعي لتراكيب اللغة. بالأمثلة والتحليلات، سنكشف عن الايجابيات والتحديات التي يقدمها كل نهج لطلاب ومعلمي اللغة الإسبانية بصفتها لغة اجنبية.

المعرفة التأملية، المعرفة البديهية، اكتساب أو تعلم اللغة، اللغة الإسبانية.

الكلمات المفتاحية:



Introducción

El aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) se ha convertido en una emocionante travesía para millones de estudiantes en todo el mundo. En este recorrido, dos enfoques fundamentales han despertado el interés y la reflexión entre educadores y aprendices: el conocimiento intuitivo y el conocimiento reflexivo de la lengua española.

La cuestión es fascinante: ¿Cuál es el mejor enfoque para adquirir habilidades lingüísticas sólidas y comunicarse eficientemente en español? ¿Es la intuición natural la clave para una comunicación fluida o la reflexión metódica y consciente ofrece una mayor comprensión de las reglas gramaticales y lingüísticas?

En este trabajo de investigación, exploraremos en profundidad las características distintivas de cada enfoque: cómo el conocimiento intuitivo se basa en la adquisición natural de la lengua, mientras que el conocimiento reflexivo se nutre de la comprensión consciente de las estructuras lingüísticas. A través de ejemplos y análisis, desentrañaremos los beneficios y desafíos que cada enfoque presenta para los estudiantes y docentes de ELE.

Además, examinaremos cómo ciertas implicancias metodológicas pueden enriquecer significativamente la experiencia de enseñar y aprender ELE (Hamudi, 2018:p. 35). Desde el enfoque comunicativo y la gramática contextualizada hasta el uso estratégico de la tecnología, descubriremos cómo estas prácticas pueden potenciar el proceso de adquisición y garantizar un progreso efectivo en el dominio del español como lengua extranjera.

En último, el presente trabajo intenta fomentar a la reflexión y al diálogo constructivo sobre cómo combinar de manera armoniosa el conocimiento intuitivo y reflexivo para optimizar el aprendizaje del español como lengua extranjera. En definitiva, el objetivo de enfocarnos en este tema proviene de intentar adelantar con esta emocionante exploración en busca de un aprendizaje más efectivo y satisfactorio del español como lengua extranjera, y crear nuevos métodos para encontrar las vías más sencillas y garantizadas para los alumnos árabes que les parece difícil adaptarse con una lengua muy diferente de la suya.

1. El mero conocimiento de un sistema lingüístico no implica el consiguiente (supuesto) conocimiento de una lengua como lengua segunda o extranjera

En las diversas aulas nos encontramos ante la presencia de estudiantes que poseen diferentes maneras de aprender:

- Alumnos que aprenden guiados por el estímulo visual: que necesitan descripciones, se cansan si tienen que escuchar por mucho tiempo y que se distraen cuando hay movimiento o cierto desorden visual.

- Alumnos que aprenden a través de actividades que focalizan en lo auditivo: aprenden escuchando, gustan de aprender a través de la música, los estudiantes necesitan contextualizar el vocabulario.
- Alumnos que aprenden a partir del contacto efectivo con los objetos (aprendizaje kinestésico): necesitan de su propia experiencia, necesitan relacionar las palabras con movimientos.

Reyes (2017, p.238) por su parte, nombra a estos mecanismos como canales de percepción para el aprendizaje:

Visual: se trata de aquellos aprendices que poseen la capacidad de incorporar conocimientos a partir del estímulo visual forman pensamientos a través de imágenes, siendo esta capacidad lo que les permite adquirir gran cantidad de información en poco tiempo. Además, son capaces de abstraerse y pueden proyectar de manera más eficiente, en comparación con los otros estilos de aprendizaje. La lectura y las presentaciones a través de imágenes son herramientas que les facilitan la instrucción.

Auditivo: se trata de quienes poseen la capacidad de aprender a través del estímulo auditivo, incorporan más fácilmente los contenidos utilizando las diferentes manifestaciones de oralidad: explicaciones orales, intercambios orales, etc. Este tipo de aprendiente posee dificultades para lograr abstracciones, no obstante, es muy habilidoso en el estudio de idiomas y música.

Kinestésico: quienes poseen esta forma de aprendizaje, lo hacen a través de sensaciones y efectuando movimientos con el cuerpo. Este estilo requiere mayor cantidad de tiempo para la incorporación de saberes, pero, como contrapartida, se obtiene mayor profundidad dado que la información que se incorpora a través del cuerpo difícilmente se olvide. Por lo tanto, este tipo de aprendientes requieren de mayor cantidad de tiempo para adquirir conocimientos, en relación con los anteriores estilos nombrados. Estos estudiantes necesitan más tiempo que los demás, lo que no significa un déficit de comprensión, sino sólo que su forma de aprender es diferente (Reyes, 2017: p.238).

Es importante tener en cuenta que el conocimiento de las diferentes formas de acercamiento a los aprendizajes y las necesidades de los aprendientes nos acercará a una manera óptima de enseñar.

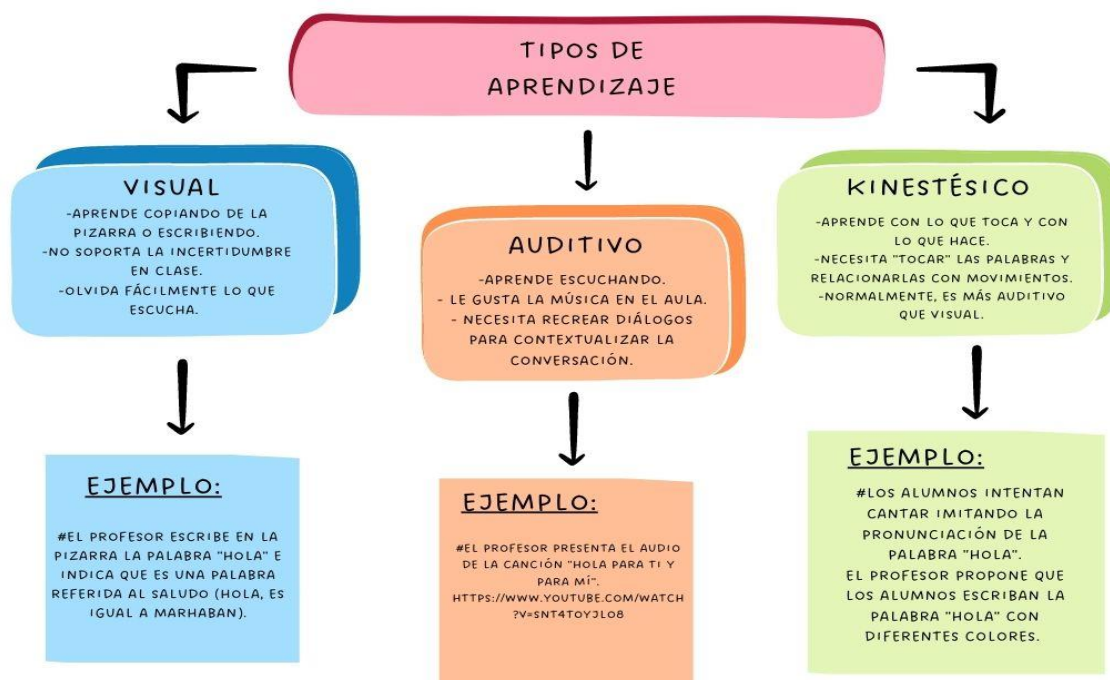


Gráfico N° 1: Los mecanismos del aprendizaje

2. La reflexión como eje del conocimiento en el aula de ELE

La enseñanza de una segunda lengua nos enfrenta a la toma de decisiones respecto del abordaje pedagógico que implementaremos para que el aprendizaje suceda. El mundo lingüístico es muy vasto y requiere de la sistematización de un cuerpo de conceptos que permita a los enseñantes generar un planteo didáctico acerca de la manera de abordar la enseñanza de este amplio campo del saber. Los aportes de distintas ciencias y disciplinas nos proveen del marco teórico para la preparación de prácticas educativas significativas y la elaboración de una metodología estratégica de enseñanza; según las necesidades y las características de los aprendientes de la lengua extranjera (LE) propuesta como lengua objeto. Como afirma Baralo, “*resulta crucial encontrar una respuesta a la cuestión de cuál es el papel de la instrucción en el proceso de adquisición¹ de una LE y cómo afecta la instrucción a ese proceso.*” (2005: p. 65).

Una de las hipótesis que orientan nuestro trabajo sostiene que una persona que se ocupa de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) no podrá realizar sus prácticas como lo haría en lengua materna; tampoco podrá crear alternativas de enseñanza apeándose a una serie de instrucciones de uso (Marín, 2004: pp. 13-14). Por el contrario, un enseñante que domine el campo disciplinar de la lingüística general y las teorías de las que se nutre con relación a la enseñanza de una lengua no nativa será capaz de proporcionar un marco teórico de referencia y generar condiciones para

¹ En relación a la forma en que indistintamente se toman los conceptos “adquisición” y “aprendizaje” llegaremos a algunas conclusiones en este mismo artículo.

la apropiación y correcto uso de la lengua meta. Según esta línea de aseveraciones, un docente que desconozca los diferentes aportes de las teorías que nutren la lingüística aplicada:

- No generará prácticas discursivas relevantes; esto es, su práctica será pasible de cierto reduccionismo propio de quienes hacen eje de la enseñanza y del aprendizaje en la centralización de actividades que propone un simple texto escolar. Las actividades relacionadas al aprendizaje de una lengua meta deben ser desafiantes y, para ello, los enseñantes deben recurrir a un repertorio de materiales que consideren el amplio espectro de variedades y matices que presenta el estudio de una lengua.
- Utilizará recetas, fórmulas que sólo llevarán a una rutina que consistirá en la implementación de procedimientos mecánicos: repeticiones, traducciones y actividades muy lejanas a las prácticas discursivas de la vida real.
- No podrá realizar adecuaciones sobre esas fórmulas ante las demandas de los aprendientes en situaciones de uso de la vida real puesto que esas adaptaciones requieren de amplitud en el terreno de los conocimientos que se poseen en relación con los mecanismos discursivos propios de cada lengua.
- La selección de materiales de estudio no atenderá a la demanda de claridad en los criterios pedagógicos y lingüísticos por encima del gusto personal o intuitivo.

Ante estas afirmaciones, surge la pregunta inevitable acerca de cómo enseñaremos determinado contenido. Por ejemplo, los días de la semana: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo.

→ Podemos presentar una ficha a partir de la cual nuestros estudiantes memoricen los días de la semana por asociación:

Días de la semana	
SÁBADO	السبت
DOMINGO	الأحد
LUNES	الاثنين
MARTES	الثلاثاء
MIÉRCOLES	الأربعاء
JUEVES	الخميس
VIERNES	الجمعة

→ Podemos solicitar que los ordenen considerando el primer día de la semana:

DOMINGO	الأحد
LUNES	الاثنين
MARTES	الثلاثاء
MIÉRCOLES	الأربعاء
JUEVES	الخميس
VIERNES	الجمعة

SÁBADO	السبت
--------	-------

→ O podemos presentar una situación problemática a resolver, por ejemplo, a través de un juego de reconocimiento:

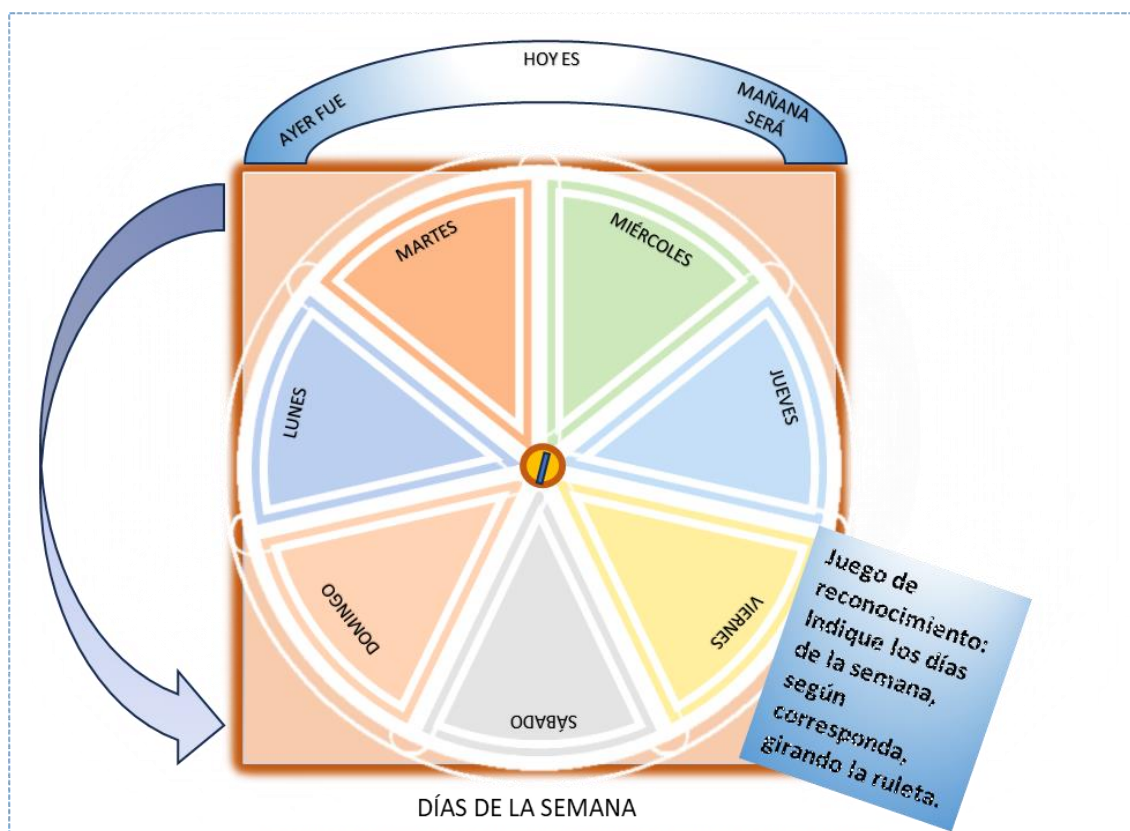


Gráfico N° 2: los días de la semana

El conocimiento de las teorías se postula como absolutamente necesario ante la tarea de enseñar una lengua extranjera. Sin embargo, son estas aserciones las que nos enfrentan a un nuevo núcleo de problemas. La multiplicidad de textos y materiales de dominio lingüístico que existen en el mercado han sido elaborados para hablantes expertos. Se trata de textos académicos que no contemplan las necesidades de los enseñantes. La carencia de bibliografía adecuada debería subsanarse generando textos que puedan ser abordados por los docentes de lenguas extranjeras, haciendo hincapié en aquellos docentes no nativos que enseñan una segunda lengua. Merece un párrafo aparte esta particularidad tan importante para los iraquíes, dada su realidad política, que impregna el área de enseñanza y de aprendizaje del español como LE. Estos textos deberían lograr un nivel intermedio entre la teoría lingüística y la práctica docente (Marín, 2004: pp. 14-15).

Este artículo propone discurrir acerca de la importancia de considerar teorizaciones que se tornan oportunas a la hora de afrontar el desafío acerca de la metodología de enseñanza de docentes de ELE y destacar aportes de distintas líneas de pensamiento para utilizarlas en las prácticas de enseñanza. Es menester atender a las implicancias de las decisiones que se toman en la preparación del plan didáctico de ELE y los fundamentos epistémicos: contenidos, materiales, actividades, consignas y

evaluaciones dependen de estos supuestos y contemplaciones en relación con la finalidad de la enseñanza. Como postulan Carrió y Piovano (2023: p. 225), se toman decisiones “(...) *en relación con la finalidad de la propuesta, esto es, responder a la pregunta sobre el para qué se enseña lo que se enseña.*” Si la pretensión es enseñar a comprender y escribir textos adecuados a una situación comunicativa dada, deberán generarse espacios para que estas prácticas acontezcan paralelamente a las propuestas áulicas (Carrió, 2013) porque “(...) *el aula de lengua implica, pero no se reduce a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos.*” (Carrió y Piovano, 2023: p. 225).

3. Implicancias y dificultades metodológicas a las que se enfrentan los profesores de ELE

Para Marta Baralo, “Es importante el concepto de *input el cual debe estar relacionado con la capacidad de comprensión de cada estudiante de manera que este pueda percibir y reconocer las formas léxicas a través de sus dimensiones fonética, morfológica, semántica, sintáctica y pragmática. Así, el input puede transformarse en intake y pasar a formar parte de su competencia lingüística/plurilingüística comunicativa, lo que le permitirá intervenir de manera correcta frente a una necesidad comunicativa, output*” (Baralo, 2005: pp. 1-2).

Teniendo en cuenta esta perspectiva, debemos partir de la base de una enseñanza que conecte las nuevas ideas con otras ya conocidas y promover que nuestros estudiantes puedan incorporar paulatinamente el nuevo conocimiento (relacionado con lo conocido) y lograr así nuevas estrategias comunicativas.

Por ejemplo, el profesor enseña los colores en español y acompaña con una tabla de colores, de manera que el aprendiente cuente con la posibilidad de conectar la idea abstracta de un color (rojo, por ejemplo) con su correspondiente color graficado.

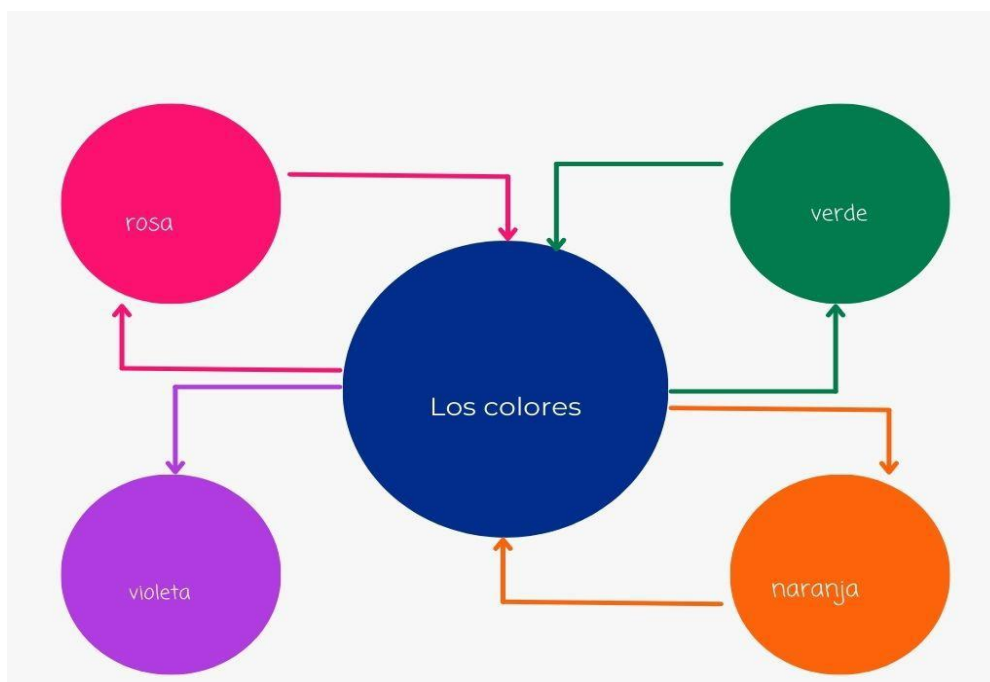


Gráfico N° 3: los colores

En este caso el INPUT estaría representado por el gráfico, donde cada esfera de color se corresponde con la palabra que lo refiere en español.

Los colores	الألوان
Rosa	وردي
Verde	أخضر
Naranja	برتقالي
Violeta	بنفسجي

4. El enfoque comunicacional en la enseñanza de ELE

Cuando mencionamos que distintas teorías nutren el saber lingüístico no nos referimos solamente al campo disciplinar que surge de la discursividad. Por supuesto, las teorías de la lengua en tanto discursividad o textualidad y la gramática, textual y oracional, constituyen la base de ese conocimiento necesario para realizar prácticas de enseñanza; pero no son las únicas. Las teorías del aprendizaje como construcción del conocimiento y las teorías de lectura y escritura en tantos procesos cognitivos sustentan distintos enfoques acerca de la didáctica de la lengua. Como sostiene Marín, el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua “*no es más que un enfoque, y no el único modo posible de enseñar y aprender acerca de la lengua.*” (2004, p. 18). Por ello, no sólo consideramos necesario el marco epistémico; sino también la sistematización e integración de los saberes lingüísticos y pedagógicos.

A pesar de que las distintas propuestas de enseñanza apuntan al desarrollo de una lingüística multidisciplinaria, partimos de la aseveración de que el marco epistemológico apropiado es el que promueve el **enfoque comunicacional** para la enseñanza de la lengua, en este caso, el español. Este enfoque posibilita promover un tratamiento distinto a la enseñanza del español como lengua no nativa considerándola como actividad discursiva que amplía la concepción esquemática y mecanicista de la comunicación, iniciada por el estructuralismo lingüístico propuesto por Roman Jakobson en 1963. (Marín, 2004: pp. 46-48).

Consideramos a la lengua como un hecho humano, un sistema de signos que permite la expresión de ideas. En tanto sistema, la lengua española, como todas las lenguas, incluye un repertorio finito de signos (Benveniste, 1971: pp. 36; 51; 60) cuyo uso se dispone en acuerdo a ciertas reglas y que produce un sinfín de discursos. La lengua se manifiesta a través de la enunciación, que surge en una situación comunicativa determinada, y se encuentra constituida por signos lingüísticos, que son unidades distintas las unas de las otras. Marafioti (1997: pp. 20-31) sostiene que estas unidades son producidas e interpretadas con un mismo valor de referencia entre los integrantes de la comunidad de

hablantes, pues evoca las mismas asociaciones y oposiciones². Es a través de la lengua que se pone en acto la comunicación intersubjetiva, convirtiéndose en el fundamento de las relaciones humanas que fundan las distintas sociedades. De lo afirmado se deduce que el habla es el fenómeno de apropiación personal de la lengua en tanto código y la puesta en uso de este, atendiendo a las particularidades de la situación comunicativa en que sucede. En este sentido, el conocimiento de las variedades lingüísticas y su adecuación constituyen el eje de abordaje que debe considerarse a la hora de generar un marco pedagógico estratégico para el aprendizaje de ELE. Proponemos generar propuestas de enseñanza que incluyan las variedades lingüísticas estándares; pero no exclusivamente. Carrió y Piovano (2023: p. 225) afirman que la inclusión de variedades no estándares podrá motivar cierto recelo por ser consideradas usos incorrectos de la lengua; no obstante, su incorporación en las aulas de ELE puede ser muy fructífera.

Podríamos por ejemplo, interpretar un texto considerando la edad de quien lo produce. En el siguiente ejemplo, la situación comunicativa presenta a dos estudiantes mexicanos de nivel medio (secundaria) que se encuentran luego de participar como espectadores en un partido de fútbol de equipos locales.

- Pedro: ¿**Qué onda, carnal?** (saludo informal, basado en un sociolecto juvenil. La forma estándar, para un cronolecto de esta categoría sería: “Hola, Carlos.”)
- Carlos: ¿**Qué transa, Pedro?** (Respuesta al saludo muy utilizada en México. El sustituto estándar: “¿Cómo te encuentras, Pedro?”)
- Pedro: ¡Partido **chido**, carnal! (“Positivo/bueno.”) Estallaba el **Nemesio**. (Estadio en el que se llevó a cabo el partido de fútbol al que se refieren los jóvenes.)
- Carlos: El arquero **se cree muy acá**. (Creerse muy acá = tener demasiado ego.)
- Pedro: Compremos una **torta de jamón** (“emparedado”). ¿**Ponte la de puebla?** (Carlos pregunta si pueden “dividir en dos los gastos” en la compra del emparedado.)

A la hora de abordar las cuestiones que atañen al tipo de conocimiento que debe enmarcar la apropiación y uso de una lengua extranjera, debemos considerar el planteo epistemológico que constituye nuestro punto de partida. El mero conocimiento de un sistema lingüístico no implica la apropiación de saberes reflexivos de una lengua como segunda lengua o lengua extranjera. Hablar de adquisición de una lengua es un tanto reduccionista (Hadi: 2025). Dar cuenta de los procesos de apropiación de competencias nativas de una lengua dada, las dificultades que se afrontan (de vocabulario, fonéticos, fraseológicos, clasificatorios), el tiempo que debemos invertir en su incorporación a nuestro sistema lingüístico abre ante nosotros la posibilidad de referir a la Teoría del

² Nos referimos a las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas promovidas por Saussure y el estructuralismo ruso.

Aprendizaje de ELE como un campo disciplinar meritorio de abordaje. No obstante, no desterramos la Teoría de la Adquisición como construcción en el dominio de una lengua extranjera. Determinar la utilidad pedagógica de estas teorías es nuestra meta.

La lengua se compone de enunciados dotados de sentido, no por palabras cuya significación se halla en un *diccionario de manera estática*. Estos significados cobran vida a través del uso, por la implementación de procesos de formulación y reformulación que no excluyen las taxonomías; pero tampoco se reducen a ellas. Los hablantes no producimos cadenas de oraciones, sino enunciados enmarcados en un género discursivo determinado por el área de la praxis en que nos desempeñamos y en acuerdo a los roles sociales que representamos.

La herencia del estructuralismo lingüístico plantea a la lengua como un conjunto de formas, fórmulas y clasificaciones que postulan como método la apropiación de esas categorizaciones, del vocabulario, de los paradigmas verbales, etc. Así, estas teorías, reducen el aprendizaje a un método conductista: estímulo y respuesta, premio y castigo. Este modelo pedagógico rigió desde la década del 60 hasta no hace demasiado tiempo. Como afirma Marín (2004: p. 18), este es uno de los tantos enfoques que podemos adoptar a la hora de realizar una propuesta pedagógica para la enseñanza de una lengua materna o extranjera. Por supuesto, este distanciamiento entre la lengua de uso y la lengua como objeto de conocimiento constituye un obstáculo a la hora de aprender una lengua, ya sea nativa o segunda. Pero en la adquisición de una lengua extranjera donde estriban las mayores complicaciones si consideramos que los aprendientes podrán dominar una lengua desde la enseñanza del vocabulario, fórmulas de uso, inflexiones verbales o componentes sintácticos oracionales; es decir, desarrollando competencias lingüísticas, solamente. (Marín, 2004: p. 24). Por supuesto, para comprender la expresión “¿Qué onda, carnal?”, es necesario comprender que en el encuentro casual entre dos personas, prima el saludo como cortesía ineludible. Al inicio de una conversación, podemos asumir que se nos interpela con el saludo que propiciará una conversación. Luego, la interpretación de los enunciados dependerá de nuestro conocimiento sobre la variedad lectal utilizada.

En países hispanohablantes, personas de escasa formación académica desconocen la asignación de número como categoría gramatical a ciertos sustantivos. Así, estos usuarios de la lengua utilizan la palabra “várices” para referirse a un grupo dilatado de venas, y “vari” (en lugar de “várice”), para referir que sólo es una la vena dilatada. En el ejemplo dado, “vari” sería el uso inadecuado del singular. Con ello, buscamos sustentar la importancia de conocer las categorías gramaticales; pero su solo conocimiento no alcanza para aprender una LE.

El enfoque comunicativo (el reformulado, no el prácticamente desechado *modelo esquemático* propuesto por Jakobson) propone el desarrollo de competencias que promueven, por ejemplo, la economía textual que logramos a través del uso de pronombres. No importa ya la clase o función de

esos pronombres sino el hecho de que permiten cohesionar nuestros textos; la sintaxis no debe enseñarse como análisis descriptivo de los componentes de una oración sino como la función del lenguaje que permite un sinnúmero de combinaciones. La ejercitación mecánica no produce por transferencia habilidades para la construcción sintáctica de los propios enunciados, como si copiar los usados a modo de ejemplo nos dotase de habilidades lingüísticas para el dominio formal de una lengua. (Marín, 2004: pp. 24-25).

Las competencias que debemos desarrollar como hablantes deben brindarnos las herramientas necesarias para convertirnos en legítimos usuarios de la lengua objeto. Hablar, escuchar, leer y escribir se constituyen en los pilares que organizan la didáctica de la lengua y es sólo en situaciones reales de uso que podremos adquirir las competencias que nos permitan producir e interpretar textos.

Ahora bien, el aprendizaje del español como lengua no nativa se desarrolla de manera consciente y reflexiva. Incorporamos un aparato formal de enunciación a través de una cierta metodología que promueve un enseñante.

Krashen (1985) introduce una distinción entre este proceso consciente y otro, inconsciente, que da en llamar *adquisición*. Apelamos a esta distinción en nuestro afán de ofrecer nuevas estrategias metodológicas útiles al enseñante de una lengua extranjera.

En la enseñanza de una LE es imprescindible desplegar nuevos enfoques interdisciplinarios que promuevan un acercamiento entre el desarrollo efectivo que puede lograr por sí mismo un aprendiente y el que requiere del acompañamiento de un enseñante, esto es, el desarrollo potencial. Entre ambos niveles de desarrollo se encuentra lo que Vigotsky (1931) introduce como zona de desarrollo próximo. Esta concepción pone de relieve la importancia de la interacción social para desarrollar instrumentos culturales, como la lengua. No obstante, los aprendientes de una lengua no logran su adquisición por el simple hecho de encontrarse inmersos en un marco social determinado. En términos chomskianos, cada ser humano nace con la capacidad de aprender estructuras lingüísticas y comunicativas. Esta capacidad es innata y permite reconocer y asimilar la estructura de la lengua. Esto significa que, independientemente del contexto social, todos los seres humanos poseemos la habilidad congénita de comprender la estructura gramatical de un lenguaje; esto es, poseemos una “*gramática universal*” a partir de la cual logramos adquirir el lenguaje; ya sea el de la comunidad de hablantes en que nos encontramos insertos u otras lenguas extranjeras. Esta capacidad lingüística se potencia a través de experiencias significativas de aprendizaje en un complejo proceso de deducción de normas implícitas. Para que este hecho acontezca, es necesario generar acciones educativas que potencien ese conocimiento internalizado.

En la etapa de la niñez y hasta la pubertad, los seres humanos contamos con cierta plasticidad para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Esta etapa, denominada por Chomsky “*alerta*

lingüística”, cesa en la etapa adulta. Dicha plasticidad debe ser generada en la adultez por propuestas tendientes a desarrollar el uso reflexivo y consciente de la lengua objeto.

Por lo antes dicho, podemos afirmar que adquisición y aprendizaje son las dos caras de una misma moneda y que, como procesos, uno no excluye al otro, sino que ambos son interdependientes. Esto significa que uno no prevalece por sobre el otro; sin embargo, la capacidad de adquisición necesita de la reflexión y del razonamiento que el aprendizaje provee. Y un aprendizaje mecanicista atenta peligrosamente contra las posibilidades de desarrollar capacidades comunicativas apropiadas.

5. Planteos epistemológicos enriquecedores de la enseñanza de ELE

A la hora de diseñar la propuesta pedagógica, debemos revisar los avances disciplinares que atañen al objeto de estudio. Hemos anticipado nuestra mirada pragmatista.

Marín (2000: p. 183), anuncia que la Filosofía del Lenguaje sienta las bases de la Pragmática como enfoque de estudios lingüísticos. Se ocupa del estudio de los enunciados en tanto actos de habla y describe a la lengua no ya desde su funcionamiento sino en cuanto a las interacciones entre usuarios de una lengua dada con relación a los efectos que de ese uso se desprenden y el contexto de producción. El enfoque pragmático enriquece a los interlocutores a la hora de producir, interpretar y comprender una cadena discursiva, analizar una conversación, las implicancias, los presupuestos, los no dichos, los malentendidos y las inferencias que permiten a los usuarios de LE entablar una comunicación intersubjetiva.

Por ejemplo, podemos pedir a nuestros estudiantes que analicen cuáles serían los sintagmas perifrásticos apropiados a diversas citas textuales para generar textos argumentativos. En otra línea de propuestas, nuestros alumnos pueden adoptar la mirada de lingüistas y analizar la adecuación de ciertos enunciados producidos en un contexto determinado y su coherencia interna.

En este punto, es primordial referir las competencias que Marín (2000: p. 39) menciona en relación con las habilidades que cada enfoque desarrolla. La Sociolingüística propone el desarrollo de competencias comunicativas que refieren los conocimientos y aptitudes que todo hablante debe poseer en relación con el sistema de signos que domina una comunidad sociocultural de hablantes. Se trata del conocimiento de reglas que rigen en cada cultura: psicológicas, sociales y lingüísticas. Es el saber sobre el léxico, las posibilidades combinatorias sintácticas, las estructuras textuales y la selección discursiva apropiada según lo requiera la situación comunicativa y las intenciones de los hablantes. El desarrollo de estas competencias requiere del aprendizaje reflexivo. En relación con las competencias lingüísticas, los hablantes nativos las poseen de manera innata. Son posibilidades que todos tenemos por el solo hecho de poseer una lengua materna: posibilidad de construir y comprender enunciados, reconocer los gramaticalmente incorrectos, los sinsentidos, las ambigüedades e incluso reconocer

estructuras gramaticales similares. Las competencias lingüísticas refieren al conocimiento intuitivo propio del usuario de la lengua materna.

6. Es imperioso conducir a los estudiantes de ELE a un razonamiento consciente y reflexivo en oposición a una ejecución mecánica

Cuando referimos la posibilidad de aprender *competencias comunicativas*, partimos del supuesto de que la competencia lingüística, en términos chomskianos, es una *facultad humana*; esto quiere decir que, de manera innata, poseemos la aptitud para desarrollar aquellas competencias que nos permiten incorporar habilidades comunicativas; esto es, la aptitud que todos los seres humanos poseemos para transmitir información a otros de manera eficaz y eficiente. Considerando que la competencia lingüística no se aprende, sino que nos viene dada genéticamente, podemos reafirmar que todos los seres humanos poseemos habilidades, esta se encuentra disponible en nuestra dotación genética. Poseer ese conocimiento no implica que los seres humanos podamos acceder a él de manera natural. Los lingüistas se ocupan de desentrañar y hacer consciente ese conocimiento que poseemos de manera ingénita a través del análisis y la descripción de las gramáticas de las lenguas particulares. Por su parte, los enseñantes de una lengua deberán hacer accesible para los aprendientes esos conocimientos. Por ello podemos afirmar que la enseñanza de las gramáticas de las lenguas supone una sociedad entre docentes e investigadores, una relación benéfica entre sus campos del saber (Marín, 2004: pp. 13-15). Si partimos entonces del hecho de que los lingüistas se ocupan de dar cuenta de ese conocimiento brindando descripciones y explicaciones acerca de las gramáticas de las lenguas particulares, corresponde a los enseñantes propiciar clases de la lengua objeto para potenciar una habilidad que se encuentra latente en los aprendientes: generar intervenciones, seleccionar y secuenciar contenidos y saberes, elegir preguntas, ofrecer datos que permitan desarrollar un conocimiento significativo y reflexivo acerca del uso de la lengua meta para convertirse en verdaderos usuarios de una lengua extranjera. Este conocimiento debe ofrecer a los estudiantes aprendientes de una lengua no nativa razonar reflexivamente y de manera consciente en contraposición a una *ejecución mecánica*.

Los variados enfoques para la enseñanza de la lengua plantean distintas metodologías de abordaje pedagógico al que subyacen diferentes marcos teóricos.

Una de las posibles propuestas consiste en plantear consignas que se centren en el lenguaje como un sistema compuesto por palabras y no como un sistema combinado de enunciados cuya producción responde a sentidos diversos y a la situación comunicativa a partir de la cual se originan. Así, brindar un texto en el cual se analizan las categorías semánticas es la propuesta que subyace a la consideración de la lengua como un régimen de formas y funciones: sujeto y predicado, inflexiones verbales, complementos, categorías gramaticales.

Ahora bien, este es un enfoque, pero no es el único modo posible de enseñar y aprender una lengua. El enfoque comunicacional ha sido la propuesta innovadora en el terreno de la enseñanza de la lengua extranjera. Sin embargo, desde la década del 60, ha atravesado por sucesivos enriquecimientos gracias al aporte proveniente de distintos campos disciplinares: Teoría del Discurso, Lingüística Textual, Teoría Pragmatista y Semántica, por mencionar algunos. Este enfoque propone una nueva teoría lingüística que presenta desafíos a la implementación de su enseñanza. La propuesta didáctica debe considerar estrategias de enseñanza y de aprendizaje para generar saberes efectivos en lo que respecta al dominio lingüístico.

El propósito que debe orientar a los docentes ELE debe apuntar a la mejora de capacidades (no sólo lingüísticas) y el desempeño de los usuarios como adquirentes de competencias comunicativas de una lengua no nativa.

Conclusión

Es de vital importancia clarificar la distinción entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua. Cuando nos referimos a los aprendizajes en general, podemos utilizar sinónimos como aprender, incorporar, adquirir, desarrollar. En el campo del lenguaje, algunos autores no realizan una distinción entre este par que para otros es antitético. En la línea chomskiana, defensora de la gramática universal, Marín por ejemplo, sostiene que la adquisición de una lengua se produce de manera intuitiva. Este proceso puede desarrollarse con relación a la lengua materna. En cambio, una lengua extranjera no se puede intuir; sólo podemos aprenderla de manera reflexiva.

En esta línea, queremos destacar algunas investigaciones como la que realizan Carrió y Piovano (2023) que resaltan la necesidad de realizar prácticas discursivas sobre variedades no estándares, sin relegar la variedad estándar. De esta manera, volvemos a encontrarnos con una pareja lingüística indisoluble, lengua y habla siguen siendo los ejes sobre los cuales se sientan las bases de la enseñanza de una LE. La adecuación de nuestros discursos requiere de una actitud reflexiva que parta de la variedad estándar sin relegar las variedades no estándares.

Así, la diferencia entre los términos adquisición y aprendizaje resulta de especial importancia en el presente trabajo, a los fines de evitar la interpretación de ambos términos como sinónimos. Si bien, muchos autores utilizan los términos como sinónimos y para referirse a la misma situación, nosotros consideramos que la adquisición está relacionada con una actividad espontánea (como lo es la adquisición de la lengua materna), en cambio, el aprendizaje resulta de una actividad intencional, que necesariamente incluye a lo instruccional.

Es innegable la importancia que hoy conlleva la adquisición de una lengua segunda o extranjera. Podemos referirnos a beneficios comunicacionales, laborales, sociales y de desarrollo personal, entre otros, el conocimiento de las características del aprendizaje, junto a las diferentes

maneras de aprender como también el conocimiento de las dificultades a las que se enfrentan tanto docentes como estudiantes de ELE, facilitarán la tarea y por consiguiente, el logro de objetivos.

Concluimos, entonces, que la lengua materna se relaciona directamente con la adquisición en cuanto a actividad espontánea; en tanto que una segunda lengua está relacionada con el aprendizaje, intencional y reflexivo.

Referencias bibliográficas

- Baralo, M. (2005). *Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula*. Biblioteca virtual redELE.
- Benveniste, Émile. (1971). *Problemas de lingüística general*. Editorial siglo xxi editores, Vol. 2.
- Carrió, C. (2013). Ni trabalenguas ni trabas en lengua: son los que no son...Ana, aunque crezca, no será anón. *El Toldo de Astier*, 4 (6), 82-91. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5601/pr.5601.pdf.
- Carrió, C. y Piovano, L. (2023). La reflexión como forma de conocimiento en el aula de lengua. *Rasal Lingüística*. Vol. 1. 223-247. <https://doi.org/10.56683/rs231118>.
- Chomsky, N. (2019). *El lenguaje y los problemas del conocimiento: Conferencias de Managua 1*. Spain: Antonio Machado Libros.
- Hamudi, Sadiq E. (2018). Los aspectos lingüísticos más problemáticos del español para los aprendices cuya lengua materna es el árabe “los alumnos iraquíes como muestra”. *Al- Ustath Journal*. No 226, pp. 131-152. <https://doi.org/10.36473/ujhss.v226i1.179>
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. New York. Longman.
- Marafioti, R., Pérez de Medina, E.; Balmayor, E. (1997): *Recorridos semiológicos: Signos, enunciación y argumentación*. Eudeba. Buenos Aires.
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique. Buenos Aires.
- Marín, M. (2000). *Conceptos clave. Gramática, lingüística, literatura*. Aique. Buenos Aires.
- Reyes, L., Céspedes, G., Molina, J. (2017). *Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rihab Yousif Hadi, A. L. (2025). Analysis of grammatical errors in written communication of Spanish language learners in Iraq. *Lark*, 17(1/Pt1), 924-907. <https://doi.org/10.31185/lark.3999>