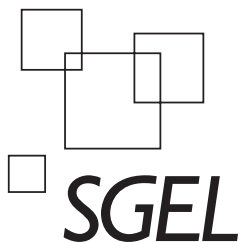


# VADEMÉCUM

## PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)

TOMO I



SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.

# VADEMÉCUM

## PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)

### DIRECTORES

Jesús Sánchez Lobato

Isabel Santos Gargallo

### PRÓLOGO

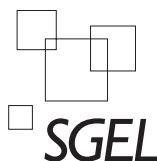
Humberto López Morales

### EPÍLOGO

Guillermo Rojo

*Coordinadora*

Virginia Lara Casado



SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S. A.

Primera edición (con este formato), 2016

Produce: SGEL-Educación  
Avda.Valdelaparra, 29  
28108 ALCOBENDAS (Madrid)

© Jesús Sánchez Lobato  
Isabel Santos Gargallo

© Sociedad General Española de Librería, S.A., 2016  
Avda.Valdelaparra, 29 - 28108 ALCOBENDAS (Madrid)

ISBN:978-84-9778-920-2  
Printed in Spain – Impreso en España

Cubierta: Carla Esteban  
Maquetación: Equipo editorial de SGEL

Impresión: Service Point, S.A.

---

Para cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

# ÍNDICE

## TOMO I

<b>PRESENTACIÓN</b> , por JESÚS SÁNCHEZ LOBATO e ISABEL SANTOS GARGALLO.....	11
<b>PRÓLOGO</b> , por HUMBERTO LÓPEZ MORALES .....	15
<b>RELACIÓN DE AUTORES</b> .....	19

### PRIMERA PARTE: EPISTEMOLOGÍA

• Aportaciones de la lingüística aplicada, FRANCISCO ADOLFO MARCOS MARÍN .....	25
• Aportaciones de la psicolingüística, JUAN MAYOR SÁNCHEZ .....	43
• Aportaciones de las ciencias cognitivas, ÁNGEL LÓPEZ GARCÍA .....	69
• Aportaciones de la sociolingüística, FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ.....	85
• Aportaciones de la semiótica, CARMEN GONZÁLEZ LANDA .....	105
• Aportaciones de la lingüística, JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS .....	127
• Aportaciones de la lingüística contrastiva, JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS.....	147
• Aportaciones de la etnografía de la comunicación, MARGARITA DEL OLMO PINTADO.....	165
• Aportaciones de la pragmática, M. <sup>a</sup> VICTORIA ESCANDELL VIDAL .....	179
• Aportaciones de la lingüística del texto, ENRIQUE BERNÁNDEZ SANCHÍS.....	199
• Aportaciones del análisis del discurso oral, ANTONIO BRIZ GÓMEZ .....	219
• Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas, JOAQUÍN DÍAZ-CORRALEJO CONDE .....	243

### SEGUNDA PARTE: EL PROCESO DE APRENDIZAJE

• La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda Lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes, JOSÉ MIGUEL MARTÍN MARTÍN .....	261
• El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE, FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ .....	287
• La motivación y el aprendizaje de una L2/LE, FRANCISCO JOSÉ LORENZO BERGILLOS.....	305
• La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE, JOSU PERALES UGARTE .....	329
• El aprendizaje de una L2/LE en contextos bilingües, CHRISTIAN ABELLO CONTESSE.....	351
• La interlengua del hablante no nativo, MARTA BARALO OTTONELLO .....	369
• El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo, ISABEL SANTOS GARGALLO.....	391
• Las estrategias de aprendizaje, SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ.....	411
• Las estrategias de comunicación, RAQUEL PINILLA GÓMEZ .....	435

## TERCERA PARTE: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

• El concepto de competencia comunicativa, JASONE CENOZ IRAGUI.....	449
• La subcompetencia lingüística o gramatical, ERNESTO MARTÍN PERIS .....	467
• La subcompetencia léxico-semántica, JOSÉ RAMÓN GÓMEZ MOLINA .....	491
• La subcompetencia sociocultural, LOURDES MIQUEL LÓPEZ .....	511
• La subcompetencia pragmática, SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ .....	533
• La subcompetencia discursiva, ISABEL ALONSO BELMONTE.....	553
• La subcompetencia estratégica, SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ .....	573
• La comunicación no verbal, ANA MARÍA CESTERO MANCERA .....	593

## TOMO II

### CUARTA PARTE: LOS OBJETIVOS Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA

• Directrices del Consejo de Europa: el <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)</i> , REBECA GUTIÉRREZ RIVILLA .....	11
• Análisis de necesidades y diseño curricular, BLANCA AGUIRRE BELTRÁN .....	35
• Metodología: conceptos y fundamentos, AQUILINO SÁNCHEZ PÉREZ.....	57
• Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa, PILAR MELERO ABADÍA .....	81
• Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos, M. <sup>a</sup> DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ .....	107

### QUINTA PARTE: LOS CONTENIDOS

• El modelo de la lengua y la variación lingüística, FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ.....	129
• Los contenidos fonético-fonológicos, DOLORS POCH OLIVÉ .....	145
• Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos, MARIO GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO .....	159
• Los contenidos léxico-semánticos, JOSÉ RAMÓN GÓMEZ MOLINA .....	181
• Los contenidos funcionales y comunicativos, FRANCISCO MATTE BON .....	203
• Los contenidos culturales, CARMEN GUILLÉN DÍAZ .....	227
• Los contenidos estratégicos, SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ .....	245

## **SEXTA PARTE: LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS**

• La expresión oral, RAQUEL PINILLA GÓMEZ .....	271
• La comprensión auditiva, MANUELA GIL-TORESANO BERGES .....	291
• La expresión escrita, DANIEL CASSANY I COMAS .....	309
• La comprensión lectora, ROSANA ACQUARONI MUÑOZ .....	335

## **SÉPTIMA PARTE: EL PROCESO DE EVALUACIÓN**

• Modelos, tipos y escalas de evaluación, JOSÉ RAMÓN PARRONDO RODRÍGUEZ.....	359
• La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva, TERESA BORDÓN MARTÍNEZ.....	375
• La evaluación de la expresión escrita, JUAN EGUILUZ PACHECO y ÁNGEL EGUILUZ PACHECO .....	397
• La evaluación de la comprensión lectora, JUAN EGUILUZ PACHECO y ÁNGEL EGUILUZ PACHECO .....	417

## **OCTAVA PARTE: APLICACIONES DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS**

• La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO), GERMÁN RUIPÉREZ GARCÍA .....	437
• Internet en la enseñanza del español, MARTA HIGUERAS GARCÍA.....	453
• Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje, OLGA JUAN LÁZARO.....	479

## **NOVENA PARTE: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS**

• La enseñanza del español con fines profesionales, BLANCA AGUIRRE BELTRÁN.....	501
• La enseñanza del español con fines académicos, GRACIELA E.VÁZQUEZ .....	521
• La enseñanza del español comercial, JOSÉ MARÍA DE TOMÁS PUCH .....	541
• La enseñanza del español jurídico, JORGE LUIS MORALES PASTOR.....	557
• La enseñanza del español del turismo, CONCHA MORENO GARCÍA Y MARTINA TUTS.....	577
• La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional, BELÉN MUÑOZ LÓPEZ.....	597
• La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares, FÉLIX VILLALBA MARTÍNEZ Y M. <sup>a</sup> TERESA HERNÁNDEZ GARCÍA.....	617
• La enseñanza del español a inmigrantes adultos, ISABEL GARCÍA PAREJO .....	651
• La enseñanza del español a niños y niñas, ISIDORO PISONERO DEL AMO.....	671
<b>Epílogo</b> , por GUILLERMO ROJO.....	695

## PRESENTACIÓN

El español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) ocupa un lugar preeminente, tanto por su excepcional expresión cultural pasada y presente como por su vasta difusión actual, entre las lenguas de cultura más demandadas por el hombre para la comunicación intercultural, interétnica y, por supuesto, internacional. Su inequívoca presencia en procesos educativos de signo diverso, diseminados por los cinco continentes, conlleva, a la vez que una selecta preparación, un número cada vez mayor de profesionales habilitados para su enseñanza. Si bien la enseñanza e investigación de nuestra lengua es una actividad que ya ha recorrido un largo camino (“una cosa hallo y saco por conclusión muy cierta: que siempre la lengua fue compañera del Imperio”, E.A. de Nebrija, *Gramática de la lengua castellana, Prólogo*), es cierto que ha sido en los últimos veinte años del siglo xx cuando ha concitado la atención prioritaria en congresos especializados y en los campus de las universidades punteras en investigación aplicada, hasta alcanzar en el momento actual un estatus de disciplina científica en plenitud en el campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Si la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua/lengua extranjera es un fenómeno procesual, complejo y multidisciplinar, una aproximación rigurosa a la disciplina requiere el análisis pormenorizado de todos y cada uno de sus componentes y la elaboración de una síntesis de elementos pertinentes que permita orientar la actuación del profesional en relación con la idiosincrasia del contexto educativo, tal y como se explicita en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002).

La profesión y el ámbito de investigación que hemos elegido es una actividad científica, no exenta de complejidad, humana, motivadora y exigente, que precisa, por nuestra parte, de un conocimiento exhaustivo de la lengua y de la cultura hispanas en todo su rico abanico de realizaciones y matices; al igual que del rigor y de la curiosidad necesarios para adentrarnos en la observación de los procesos y estrategias que interactúan en el logro de una competencia comunicativa por parte de hablantes no nativos; así mismo precisa de preparación suficiente para analizar con flexibilidad de criterios la multiplicidad de los factores que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje; y de una pequeña dosis de escepticismo para cuestionar nuestras decisiones y procedimientos, de manera que la duda nos provea de nuevos y enriquecedores planteamientos. Los profesores de español somos profesionales privilegiados porque nuestra actividad nos enriquece sobremedida y esta dedicación apasionada, sincera y responsable se ve recompensada por la satisfacción que proporciona saber que estamos contribuyendo a que la comunicación intercultural sea aceptada como un bien compartido en una sociedad multilingüe y pluricultural.

Como quiera que la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas exige, además de la especialización adecuada, una positiva cualificación profesional, la enseñanza del español (L2/LE) -como de cualquier otra lengua- requiere un conjunto de conocimientos y de habilidades que, hoy en día, aparecen incardinados en los cursos de formación de postgrado de nuestras universidades; por ello, la presente obra de conjunto está dirigida, principalmente, a futuros profesionales de la enseñanza del español ya que en ella hallarán los fundamentos epistemológicos y ontológicos de su actividad; también, a los profesores y formadores de profesores, por la curiosidad intelectual que les impulsa a acercarse a áreas no exploradas o poco transitadas en su quehacer diario; por supuesto, al investigador que precisa de un riguroso y certero conocimiento del estado de la cuestión; y, en definitiva, a cualquier profesional del español cuyos intereses presenten algún punto de intersección con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este *Vademécum para la formación de profesores* reúne los fundamentos de nuestra actividad y disciplina, de forma que se convertirá en una publicación de referencia obligada para todos los que nos dedicamos a la enseñanza del español. Nuestro deseo es que los distintos capítulos que configuran el volumen ofrezcan los fundamentos de cada uno de los temas que han sido seleccionados, de manera que el lector obtenga información pormenorizada de los antecedentes, el desarrollo, la situación actual de la cuestión y su proyección futura, en un tono académico, con referencia explícita a los conceptos y planteamientos fundamentales, y con la certeza crítica de una bibliografía selectiva y actualizada.

Las principales características de esta obra se concretan en su carácter colectivo y plural –por supuesto, alejada de planteamientos dogmáticos– y en el deseo de contribuir a un acercamiento entre los profesionales que desempeñan esta actividad docente e investigadora en diversas instituciones, dentro y fuera del mundo hispano; y, por supuesto, en su cohesión interna y en su empeño por ofrecer un panorama completo y próximo a nuestras indagaciones científicas, que sirva de impulso para iniciar nuevas investigaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).

La obra se presenta estructurada en nueve partes: 1. Epistemología, 2. El proceso de aprendizaje, 3. La competencia comunicativa, 4. Los objetivos y el proceso de enseñanza, 5. Los contenidos, 6. Las habilidades lingüísticas y comunicativas, 7 El proceso de evaluación, 8. Aplicaciones de las nuevas tecnologías y 9. La enseñanza del español con fines específicos. La elección de las líneas de investigación y de los temas propuestos (y no otros) para la configuración del presente volumen, así como su ordenamiento, con sus divisiones y sus complejas subdivisiones, obedecen, como es lógico, al criterio científico y didáctico de los directores de la presente edición. No cabe duda de que en el diseño del *Vademécum para la formación de profesores* hemos tenido en cuenta no sólo nuestra visión del tema sino la de un sinnúmero de alumnos-profesores con los que hemos tenido la suerte de compartir experiencias metodológicas y didácticas en el aula. El planteamiento y desarrollo de cada uno de los temas ha seguido unas directrices generales impuestas por la condición del volumen, pero en su redacción se ha respetado en todo momento la libertad de los autores, de tal manera que cada capítulo se concibe de manera autónoma, lo que nos ha llevado a considerar el solapamiento de conceptos como una virtud, pues la obra está concebida como fuente de referencia y de consulta.

La bibliografía de cada capítulo tiene carácter selectivo y fundamental, y en ella se incluyen tanto las referencias citadas en el texto como aquellas otras que sin haber sido citadas constituyen referencia obligada, de tal manera que, en su conjunto, cada contribución bibliográfica se concibe como una selección de fuentes fundamentales a partir de las cuales se puede establecer el punto de partida de futuras investigaciones.

Los autores de los diferentes capítulos son expertos en ámbitos de la lingüística aplicada, que en el curso de su trayectoria profesional se han aproximado a la enseñanza-aprendizaje del español (L2/LE) desde el abanico de perspectivas que ofrecen la docencia, la formación de profesores, la investigación y, en numerosas ocasiones, también la organización y dirección de cursos y la elaboración de materiales didácticos, facetas que enriquecen y garantizan un acercamiento poliédrico a los temas seleccionados. El lector podrá echar en falta, sin embargo, a algunos especialistas que se han destacado por sus aportaciones rigurosas a los temas tratados, sepa el lector que, en dichos casos, la falta de disponibilidad temporal de algunos de ellos y la concurrencia de varios otros en torno a un mismo tema son causas que excusan su ausencia.

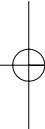
La dirección del proyecto ha sido para nosotros una experiencia gratificante que se inició en el preciso momento en que fuimos conscientes de la necesidad de reunir los fundamentos de



nuestra disciplina y de aproximar los diversos puntos de vista de los expertos. El diseño del proyecto, la estructura de la obra, la selección de los autores, la revisión de los textos, la edición en sí misma, han sido una sucesión de momentos que hemos vivido con el agrado y la inquietud que proporciona ser los responsables de que el resultado final fuera satisfactorio para todos los involucrados.

Quisiéramos expresar nuestro más sincero agradecimiento y reconocimiento a las personas que con su vocación, disposición, generosidad y entusiasmo han hecho posible esta obra: en primer lugar, a Luis Alonso y Virginia Ron, directores de ediciones de Sociedad General Española de Librería (SGEL), sobre cuya mesa pusimos este proyecto con la inquietud que suscitan los grandes retos y de quienes hemos recibido a lo largo de este tiempo apoyo, ánimo y todos los medios humanos y físicos que han sido requeridos; a los académicos Humberto López Morales y Guillermo Rojo, que nos han honrado con su buen hacer y su buen conocer, y cuyas palabras, siempre llenas de afecto y extrema consideración, han servido para poner al alcance del lector la presente obra; a Virginia Lara Casado, coordinadora, cuya juventud no ha sido obstáculo para que realizara un impecable trabajo y nos descargara de un sinfín de pequeñas preocupaciones que ella fue resolviendo día a día, con total dedicación, y a David Franco, responsable de la edición por parte de la editorial. De manera especial, damos las gracias a los autores, verdaderos protagonistas de este proyecto; y al futuro lector, a quien nos atrevemos a pedir una actitud generosa pero crítica para reconocer los aciertos y disculpar los defectos u omisiones, siempre ajenos a nuestra voluntad.

Jesús Sánchez Lobato  
Isabel Santos Gargallo  
**Directores**



## PRÓLOGO

Humberto López Morales

*Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*

*Secretario de la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española*

Si algún hecho lingüístico no admite discusión es que el español se ha convertido en la actualidad en la segunda lengua de comunicación internacional. Esto es así debido a dos circunstancias importantes. La primera es la cantidad de hablantes que lo maneja como lengua materna en grandes extensiones de todo el mundo, ya sea en países que lo tienen como lengua oficial o co-oficial:

	TP	% h		TP	% h
México	101.879.170	98,2	R. Dominicana	8.581.477	98,0
Colombia	40.349.388	99,0	Bolivia	8.300.463	87,7
España	40.037.995	99,1	Honduras	6.406.052	98,2
Argentina	37.384.816	99,7	El Salvador	6.237.662	100,0
Perú	27.483.864	85,1	Paraguay	5.734.139	55,1
Venezuela	23.916.810	96,9	Nicaragua	4.918.393	87,4
Chile	15.328.467	90,0	Costa Rica	3.773.000	97,5
Ecuador	13.183.978	93,0	Puerto Rico	3.766.000	98,2
Guatemala	12.974.361	64,7	Uruguay	3.360.105	98,4
Cuba	11.184.023	98,0	Panamá	2.845.647	77,4
Guinea Ec.	406.000	100,0			

TP: Total de población; % h: porcentaje de hablantes de español [Microsoft, Enciclopedia Encarta, 2001].

o en otros en los que el español no disfruta de ese estatus:

Estados Unidos	35.300.000	Bélgica	50.000
Filipinas	1.816.389	Israel	50.000
Francia	220.000	Brasil	43.901
Islas ABC	194.548	Andorra	33.000
Canadá	177.425	Turquía	23.175
Alemania	140.000	Marruecos	20.000
Suiza	123.708	Islas Vírgenes	11.983
Australia	101.000	Gibraltar	10.061
Belice	69.000	Luxemburgo	3.000
Suecia	55.000	Guam	793

Instituto Cervantes, *El español en el mundo*, 1998.

Es cierto que la mayoría de ellos se encuentra en zonas americanas, pero no hay que olvidar que su cuna europea, España, es un país de gran liderazgo en el mundo de la cultura. Tampoco deben desestimarse los contingentes de hablantes europeos, africanos y orientales.

Todo ello ha dado como resultado que después del inglés, el español sea la lengua occidental con mayor cantidad de hablantes:

	I	II	III	IV	V
inglés	51	1.831.375.100	497.538.100	27,1	8,6
español	21	346.284.000	327.956.000	94,7	5,7
francés	28	284.591.000	101.167.000	35,5	1,8

- I. Número de países en los que se habla la lengua.
- II. Total de habitantes de esos países.
- III. Total de hablantes de esas lenguas.
- IV. Proporción de hablantes de esas lenguas.
- V. Proporción de hablantes de esas lenguas en el mundo.

La segunda razón, tan importante como la primera, es que el español es una lengua relativamente homogénea, una lengua “blanda” (*soft language*) en terminología de la sociología del lenguaje, lo que significa que, salvo en contadas ocasiones –hablantes rurales o manejo de lenguaje jergal–, la comunicación entre hispanohablantes de distintas latitudes geográficas es fluida y sin graves rupturas comunicativas. Y esto, sin tener en cuenta el resultado final que puedan arrojar los crecientes procesos de globalización, sobre todo en el léxico, por los que está pasando nuestra lengua, entre otras como el inglés y el chino.

Ambas características garantizan, desde luego, que cuando se aprende español se pueda hablar en él con muchísimas personas en diferentes partes del mundo, con la seguridad de poder entenderlos sin dificultad, no importa cuáles sean las variedades regionales que manejemos. A ello hay que añadir los nada minúsculos atractivos culturales y, sobre todo, económicos de nuestras tierras. No debe ocultársenos que a esas condiciones se debe el éxito avasallador de nuestra lengua entre extranjeros, palpable en la cantidad de hablantes que día a día la incorporan como L2 o LE.

Las estadísticas que se publican de continuo dan siempre curvas ascendentes del número de estos hablantes en los Estados Unidos, en Brasil, en toda Europa y en partes medulares de Asia. Sirva para demostrarlo el conjunto de datos recientísimos que acaba de publicar el Instituto Cervantes en su *Anuario* de 2002 con respecto a países de la Europa centro-oriental y del este (Albania, Bielorrusia, Bosnia, Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Federación Rusa, Hungría, Letonia, Lituania, Macedonia, Moldavia, Polonia, República Checa, Rumanía, Serbia y Montenegro, y Ucrania). La situación de todos ellos con respecto a la lengua española y a la cultura hispánica ha estado condicionada mayormente por relaciones diplomáticas, políticas y comerciales con España y con Hispanoamérica; de ahí que el panorama sea muy diverso. Pero en esos datos se observa con facilidad que, en la mayoría de ellos, la enseñanza del español era inexistente o anecdótica hace tan sólo unos pocos años, y que ahora, en cambio, se vislumbra un futuro muy halagüeño.

Eco de estas curvas ascendentes son la cantidad de publicaciones especializadas, la pluralidad de organizaciones profesionales y de entidades educativas, el auge de los congresos nacionales e internacionales, y la profusión y diversidad de métodos y de materiales de instrucción que pueden encontrarse en el mercado.

Explicable. La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha experimentado un increíble avance científico en las últimas dos décadas. Ante las crecientes condiciones de bilingüismo y de multilingüismo de las sociedades actuales, la investigación sobre este tema se ha multiplicado

con creces, hasta el punto de que casi ya no quedan aspectos de esta enseñanza que no hayan sido sometidos a consideración, a escrutinio y a análisis. La clásica disciplina “lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras”, cuyo estatuto de independencia nace en la década de los cuarenta, ha dejado de ser una mera lingüística contrastiva encargada de señalar diferencias de repertorio entre una lengua, la materna, y otra, la enseñada, más unos toques de didáctica.

Hoy se entrecruzan en provechoso maridaje la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la semiótica, la etnografía de la comunicación, la lingüística textual y el discurso oral con su joven hija, la teoría de la conversación. Se estudia detenidamente el proceso de aprendizaje, se somete a diversos asedios el concepto de competencia comunicativa, se trabaja con detalle la multiplicidad de objetivos en relación con el tipo de enseñanza, se revisan y vuelven a revisarse los contenidos curriculares, se replantea lo relativo a las habilidades lingüísticas que interesan, se analizan nuevos procesos de evaluación y se incorpora a todas estas tareas el maravilloso mundo de la tecnología.

Y junto a ello, la compleja problemática que encierra la pregunta “Sí, pero ¿qué español enseñar?”. Para darle respuesta adecuada en el mundo de hoy se han escrito ya centenares de páginas que conjugan diversos parámetros: intereses específicos de los alumnos, su edad, educación reglada insertada en la organización curricular o libre, y varios otros que determinan desde el principio la “clase” de español que ha de enseñarse. No hay respuestas fáciles como se ve, pero acertar en esto que reviste una importancia axial requiere de amplias y certeras lecturas.

De todo ello se infiere que el profesor de español como lengua extranjera, si quiere afrontar con éxito el reto que tiene ante sí, necesita hoy más que nunca estar formado de acuerdo a los tiempos que corren, de manera altamente especializada.

Con todo lo dicho como telón de fondo, llega a mis manos el texto de este *Vademécum*. La sola lectura del índice me hizo ver rápidamente que estaba ante una obra de singular aliento, ideada y realizada pensando en este profesor que, aunque lleno de ilusión y de entusiasmo, carece de la formación necesaria. La lectura atenta de estos materiales lo llevará, no importa cuán lejos de ello se encuentre, a la actualidad más sólida y solvente de estos estudios.

Para ello, los directores de este volumen, Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, investigadores muy reconocidos en todo el ámbito hispánico, con una amplia y ejemplar dedicación de muchos años a este tema, han seleccionado con un tino asombroso a los colaboradores de este compendio enciclopédico. Por estas páginas desfilan docenas de nombres muy frecuentados en la bibliografía especializada, que en ellas vuelcan sus muchos saberes y su apreciable experiencia.

Entre todos estos profesionales han conseguido ofrecer al lector interesado un apreciable abanico de aristas importantes: aspectos epistemológicos de la disciplina y otros elementos teóricos básicos (“La competencia comunicativa”, “Las habilidades lingüísticas”), cuestiones curriculares (“Los contenidos”), procesos de enseñanza y evaluación (“Los objetivos y el proceso de enseñanza”, “El proceso de evaluación”), aplicación de tecnologías punta, y una impresionante sección: “La enseñanza del español con fines específicos”. Nunca antes se había dispuesto de todas estas enseñanzas en un volumen colectivo de tal calidad.

Ante lo dicho hasta aquí, no causa la menor sorpresa que haya sido la prestigiosa editorial SGEL, que tantos y tantos éxitos en esta especialidad tiene ya en su haber, la que ampare esta obra con su sello editorial. Auguro a los lectores de este volumen, que muy pronto será imprescindible, el mayor de los éxitos: aprenderán de auténticos maestros, se instalarán en la modernidad de estos estudios, encontrarán la señalización precisa para proseguir por caminos más específicos, y disfrutarán con la lectura amena de estos capítulos. ¿Se puede pedir más?

## RELACIÓN DE AUTORES

**Abello Contesse, Christian**

Universidad de Sevilla

**Acquaroni Muñoz, Rosana**

Universidad Complutense de Madrid

**Aguirre Beltrán, Blanca**

Universidad Complutense de Madrid

**Alonso Belmonte, Isabel**

Universidad Autónoma de Madrid

**Baralo Ottonello, Marta**

Universidad Antonio de Nebrija

**Bernárdez Sanchís, Enrique**

Universidad Complutense de Madrid

**Bordón Martínez, Teresa**

Universidad Autónoma de Madrid

**Briz Gómez, Antonio**

Universidad de Valencia

**Cassany i Comas, Daniel**

Universidad Pompeu Fabra

**Cenoz Iragui, Jasone**

Universidad del País vasco

**Cestero Mancera, Ana María**

Universidad de Alcalá

**Díaz-Corralesjo Conde, Joaquín**

Universidad Complutense de Madrid

**Eguiluz Pacheco, Juan**

International Studies Abroad

**Eguiluz Pacheco, Ángel**

International Studies Abroad

**Escandell Vidal, M.<sup>a</sup> Victoria**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Fernández López, M.<sup>a</sup> del Carmen**

Universidad de Alcalá

**Fernández López, Sonsoles**

Escuela Oficial de Idiomas de Madrid

**García Parejo, Isabel**

Universidad Complutense de Madrid

**Gil-Toresano Berges, Manuela**

Instituto Cervantes

**Gómez del Estal Villarino, Mario**

Universidad Carlos III

Moreruela. Escuela de Español (Zamora)

**Gómez Molina, José Ramón**

Universidad de Valencia

**González Landa, Carmen**

Universidad Complutense de Madrid

**Guillén Díaz, Carmen**

Universidad de Valladolid

**Gutiérrez Ordóñez, Salvador**

Universidad de León

**Gutiérrez Rivilla, Rebeca**

Instituto Cervantes

Universidad de Purdue

**Hernández García, M.<sup>a</sup> Teresa**

C. P. de E. P.A. "Agustina de Aragón" de Móstoles

**Higueras García, Marta**

Instituto Cervantes

**Juan Lázaro, Olga**  
Instituto Cervantes

**López García, Ángel**  
Universidad de Valencia

**López Morales, Humberto**  
Academia Puertorriqueña de la Lengua  
Española. Comisión Permanente de  
Academias de la Lengua Española.

**Lorenzo Bergillos, Francisco José**  
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

**Marcos Marín, Francisco Adolfo**  
Universidad Autónoma de Madrid  
Universidad de Roma “La Sapienza”

**Martín Martín, José Miguel**  
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

**Martín Peris, Ernesto**  
Universidad Pompeu Fabra

**Matte Bon, Francisco**  
Universidad de Salerno

**Mayor Sánchez, Juan**  
Universidad Complutense de Madrid

**Melero Abadía, Pilar**  
Tandem Escuela Internacional

**Miquel López, Lourdes**  
Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona

**Morales Pastor, Jorge**  
Universidad Carlos III

**Moreno Fernández, Francisco**  
Universidad de Alcalá  
Instituto Cervantes

**Moreno García, Concha**  
Autora de materiales didácticos

**Muñoz López, Belén**  
Consejería de Educación de la  
Comunidad Autónoma de Madrid

**Olmo Pintado del, Margarita**  
Consejo Superior de Investigaciones  
Científicas

**Parrondo Rodríguez, José Ramón**  
Instituto Cervantes

**Perales Ugarte, Josu**  
Instituto HABE (Instituto para la  
Enseñanza del Euskera a Adultos)

**Pinilla Gómez, Raquel**  
Universidad Rey Juan Carlos

**Pisonero del Amo, Isidoro**  
Colegio Europeo

**Rojo, Guillermo**  
Universidad de Santiago de Compostela  
Real Academia Española

**Poch Olivé, Dolors**  
Universidad Autónoma de Barcelona

**Ruipérez García, Germán**  
Universidad Nacional de Educación a  
Distancia

**Sánchez Lobato, Jesús**  
Universidad Complutense de Madrid

**Sánchez Pérez, Aquilino**  
Universidad de Murcia

**Santos Gargallo, Isabel**  
Universidad Complutense de Madrid

**Tomás Puch de, José María**  
Escuela Oficial de Idiomas de Madrid

**Tuts, Martina**

Autora de materiales didácticos

**Vázquez, Graciela E.**

Universidad Libre de Berlín

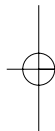
**Vez Jeremías, José Manuel**

Universidad de Santiago de Compostela

**Villalba Martínez, Félix**

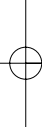
C. P. de E. P.A. "Agustina de Aragón" de

Móstoles



# I PARTE

# Epistemología





## APORTACIONES DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

Francisco Adolfo Marcos Marín  
*Universidad Autónoma de Madrid*  
*Universidad de Roma "La Sapienza"*

### INTRODUCCIÓN

La lingüística aplicada, de manera natural, hubo de estar en el inicio de las actividades lingüísticas del ser humano, y entre otras podemos señalar: la necesidad de traducir de una lengua a otra, el desarrollo de los sistemas de escritura, las listas de términos para ayuda de la traducción, el análisis de los textos y su fijación, el tratamiento de los sordomudos y los métodos para enseñarles a hablar, los modos de aprender otros idiomas. En todos estos aspectos hay una aplicación de los conocimientos sobre el lenguaje y las lenguas, y de todos ellos tenemos testimonios históricos muy antiguos y variados. Debe señalarse, por tanto, la necesidad de distinguir la *aplicación de la lingüística* de la *lingüística aplicada*. La primera es, sencillamente, la aplicación de las teorías y métodos de la lingüística teórica o general a problemas de la sociedad relacionados con la lengua o en la que ésta actúa como trasmisor (por su función comunicativa).

En sentido más restringido, el término técnico *lingüística aplicada* alude al amplio abanico de actividades cuyo objetivo es la solución de problemas relacionados con el lenguaje o que enfrentan alguna preocupación relacionada con el mismo, dentro de un marco académico, con una metodología basada primordialmente en la lingüística, como ciencia, más la inclusión de los aportes de otras disciplinas y con un desarrollo autónomo.

Como disciplina científica, su primer reconocimiento parece haber tenido lugar en 1946, año en el que la Universidad de Michigan ofreció un curso con ese rótulo. Dos profesores de esta universidad, Charles Fries y Robert Lado (que pasó después a la Universidad de Georgetown, en la capital federal), fueron los impulsores de estos estudios. En 1948 se empezó a publicar la primera revista especializada, *Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics*. El Consejo de Europa apoyó financieramente los trabajos preparatorios entre 1962 y 1964, que concluyeron ese último año con la fundación de la *Association Internationale de Linguistique Appliquée*, y con la celebración de su primer congreso en la ciudad francesa de Nancy. Por esta razón se conoce a esta sociedad por las siglas francesas, AILA, frente al hábito de citar las asociaciones internacionales por su nombre inglés (*International Association of Applied Linguistics*, en este caso).

La Universidad de Edimburgo había fundado la primera escuela de lingüística aplicada del Reino Unido en 1957, con la dirección de Ian Catford. Dos años después se fundó en Estados Unidos el *Center for Applied Linguistics* (CAL), cuyo primer director fue Charles Ferguson. En la definición de los objetivos del CAL figura ya una nueva visión de lo que es la lingüística aplicada: “promover el estudio del lenguaje y ayudar a la gente a alcanzar sus metas educativas, laborales y sociales por medio de una comunicación más eficaz”. Para ello se desarrollan actividades de diseminación de información, de investigación en aspectos prácticos, de desarrollo de instrumentos concretos y de formación de especialistas en recursos humanos, lo que también incluye a los maestros y a los administradores escolares. Todo ello con el objetivo de reducir las barreras que se levantan por culpa de un dominio limitado de la lengua en personas que tienen orígenes, culturas y usos lingüísticos diversos. Forma parte, por tanto, del objetivo de llegar a la igualdad de oportunidades. En España la formalización de la lingüística aplicada como disciplina puede fecharse el 31 de mayo de 1982. Ese día se reunieron en la Universidad de Granada varios profesores universitarios que dieron los primeros pasos para la creación de AESLA, Asociación Española de Lingüística Aplicada. El hecho mismo de esta reunión ya indica que la actividad existía previamente; pero tras ella se le puede dar una fecha.

Los orígenes de AESLA son significativos porque indican qué se percibía en ese momento en España como lingüística aplicada. Se limitaba a recoger el testigo de lo que había sido también su punto de partida en el mundo anglosajón, la enseñanza de lenguas segundas (término que alterna con el de “lenguas extranjeras”, que se procurará evitar, por las connotaciones discriminatorias del adjetivo), es decir, para hablantes no nativos, lo que permitía incluir el inglés, mediante métodos “científicos”. La necesidad de este tipo de enseñanza de las lenguas se había puesto de manifiesto durante la Segunda Guerra Mundial, cuando el ejército de Estados Unidos tuvo que desarrollar un sistema acelerado de enseñanza de lenguas, que hubo de mantener después para cubrir las necesidades de la posguerra. Pero el hecho que realmente cambió el panorama de la disciplina fue el gran auge cobrado por el inglés, que, entre 1965 y 1975, desplazó al francés en las preferencias como segunda lengua incluso en países como España, donde se invirtió una tradición secular. Los trabajos sobre ESL (*English as Second Language*) siguen siendo los mayoritarios, en este sector de la especialidad. Muy pronto también, desde finales de los años 50 y primeros 60 del pasado siglo, la lingüística aplicada se amplió para abarcar también lo relacionado con un nuevo campo, derivado igualmente de las exigencias de una comunidad internacional cada vez mejor comunicada: la traducción por ordenador, más conocida por las siglas inglesas MT (*Machine Translation*). En el congreso de Nancy, aludido anteriormente, se pidió a los participantes que elaborasen comunicaciones sobre estos dos campos: enseñanza científica de las lenguas y traducción por ordenador.

## 1. PERSPECTIVA AMPLIADA

A esta doble perspectiva se unió muy pronto la más política de las aplicaciones de la socio-lingüística, la planificación de las lenguas, consecuencia del desarrollo de lenguas en las naciones independientes y de la necesidad inicial de sustituir las lenguas de las naciones colonizadoras, en Asia, Oceanía y África, por lenguas vernáculas. Con ello se recuperó una de las primeras aplicaciones históricas de la lingüística, la del desarrollo de los sistemas de escritura, pues centenares de lenguas de las nuevas naciones no disponían de un sistema de representación escrita.

Fenómeno especialmente relevante desde el siglo XIX ha sido el de los grandes movimientos de población, las migraciones. Del mismo modo que la guerra obligó al desarrollo de métodos rápidos de enseñanza para poder comunicarse con aliados y enemigos, los movimientos migratorios han obligado a revisar las políticas lingüísticas y, en algunos casos, a implantarlas. La sociedad del futuro se presenta, idealmente, como una sociedad multirracial, multilingüística y multicultural, en el contexto de una economía universalizada. Es lo que se conoce como *globalización*. Se ha destacado, por ejemplo, cómo, en todo el mundo, los participantes en las manifestaciones anti-globalización visten de manera similar, siguiendo los patrones estilísticos marcados por el país que centra sus iras, Estados Unidos. El pantalón vaquero o *jeans*, la camiseta y la gorra, con el calzado deportivo, visten a millones de seres humanos. Ya Rubén Darío se preguntaba si *tantos millones de hombres hablaremos inglés*. La preocupación hoy puede ser más honda, porque además del instrumento lingüístico, los dirigentes sociales debieran preguntarse qué tipo de ciudadanos está formando la escuela, una poderosa máquina cultural.

Los estudiosos, pero también los ciudadanos, tienen ante sí una dimensión amplia, de necesaria estandarización: la del estudio de las lenguas para fines o propósitos específicos, como pueden ser el derecho, la terminología científica o técnica (manuales de aparatos más o menos complejos, instrucciones), incluso los usos literarios. Cuando se habla de cuestiones terminológicas, no hay que limitarse a la nomenclatura, sino que el campo se amplía a la comunicación como tal. El inglés es la lengua de trabajo empleada en la aviación civil, con la que se realizan todas las comunicaciones entre pilotos y torres de control de los aeropuertos, comunicaciones que son coordinadas por la *International Civil Aviation Organization* (ICAO). Numerosas personas sin preparación lingüística específica, con orígenes muy diversos, deben entenderse perfectamente, para proporcionar la máxima seguridad a los pasajeros mediante el mejor uso de los costosos medios técnicos. Se plantean problemas concretos, que los especialistas deben prever y, en la medida de lo posible, ayudar a evitar y resolver. Es claro que en esta aplicación concreta lo que prima es el conocimiento del inglés como lengua segunda, aplicada a esas finalidades concretas.

La combinación de la computadora y la ampliación lingüística rebasó pronto el campo de la traducción mecánica, y se orientó de manera creciente hacia el uso de los computadores para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, fenómeno conocido por las siglas inglesas CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Posteriormente la disciplina pasó a incluir todo lo relacionado con las aplicaciones del procesamiento electrónico de la lengua natural, especialmente lo que tiene que ver con su corpus de referencia. A partir de ahí, su entrada en la lexicografía fue un hecho. Conviene aclarar que, mientras en el mundo anglosajón, el lexicógrafo es tradicionalmente un profesional que desarrolla su labor dentro de un campo de actuación propio, perfectamente diferenciado del de filólogos y lingüistas, en el mundo románico, por lo general, no existe tal separación "gremial". Por eso, al ser la lingüística aplicada un producto inicial y predominantemente anglosajón, permaneció apartada durante mucho tiempo de lo relacionado con los diccionarios. El uso necesario de los corpus en la compilación de éstos, así como el desarrollo de *diccionarios aplicados* diferenciados, como los elaborados para aprendices de lenguas, para usuarios de esa lengua como lengua segunda y así sucesivamente, ha traído como consecuencia que la lexicografía aparece cada vez más como una aplicación lingüística.

Un aspecto particular del desarrollo de la computación aplicada a las lenguas es lo que concierne a la presencia y uso de las lenguas en Internet. De hecho, la representación y el acceso lingüístico implica ya la existencia de dos Internet: la primera, general, es la que usa el abecedario latino; la segunda, particular, es la que emplea los sistemas de escritura de las distintas culturas. Mientras que Internet-1 (empleamos los numerales con el único objetivo de diferenciar una

de otra) está abierta a todos y es realmente intercultural e independiente, puesto que cualquier persona, independientemente de su cultura, puede conectarse a ella y buscar en sus contenidos, la segunda depende de la cultura: a una página con contenidos en chino o en japonés no accede, significativamente, nadie de fuera de la cultura china o japonesa; lo mismo puede decirse del árabe, del griego, de la escritura cirílica o devanagari.

Otra ampliación clásica es la que se ocupa de la llamada “lingüística clínica”, es decir, el estudio lingüístico de los problemas del lenguaje. Tiene entre sus antecedentes alguna de las páginas más famosas de la historia de la disciplina, como son las que escribió Roman Jakobson sobre la afasia.

Puede decirse que en la actualidad no hay disciplina lingüística que no tenga una aplicación como contrapunto a la teoría. Incluso a la pura abstracción lingüística pueden contraponerse, en el terreno aplicado, las teorías sobre adquisición y aprendizaje de las lenguas, con sus consecuencias para la enseñanza.

## 2. RECURSOS TÉCNICOS Y ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

La aplicación de recursos técnicos a la enseñanza de las lenguas hace muchos años que no supone ninguna novedad. Si se repasa la bibliografía, como se hace, por ejemplo en el trabajo de Michael Levy (1997: 41-56), se aprecia que, en general, la función asignada a la computadora se reparte en dos grandes subconjuntos. En el primero de ellos se incluyen los trabajos que describen al computador como un tutor. En su condición de tal, es una fuente de información. Si se pone en relación con las funciones desempeñadas por los seres humanos, representaría el papel que corresponde al profesor-informador, es decir, el de la persona responsable de proporcionar conocimientos y la que, en todo caso, añade a esos conocimientos que se dan como información unos ejercicios o pruebas. Estos ejercicios permiten a quien adquiere esa información comprobar que lo hace adecuadamente y en qué grado o nivel de adquisición y maestría se va ubicando en cada momento. El aprendiz puede medir cómo aprende precisamente a partir del material utilizado para aprender. En realidad, el papel del ordenador o el profesor, en este modelo, puede hacerlo también cualquiera de los materiales editados conocidos, como libros o revistas, vídeos, cintas de audio, etcétera.

En el segundo modelo de enseñanza de lenguas con el auxilio de la computadora, ésta se emplea como un instrumento, una herramienta que facilita el éxito de un proceso, el logro de ese objetivo perseguido. Los ejemplos de la computadora como herramienta incluyen procesadores de textos, bases de datos, hojas de cálculo, así como los ambientes de comunicación por medio de la computadora (CMC, sigla que conviene, porque es idéntica a la equivalente inglesa, *Computer-Mediated Communication*).

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) se convierte en una actividad a la vez intensiva y consumidora de tiempo. Un organismo especializado y con una experiencia de años en la preparación de agentes sobre el terreno, el *Foreign Service Institute* (FSI) de Estados Unidos de América, calcula que son necesarias entre 600 y 1.330 horas de enseñanza en tiempo completo para alcanzar el nivel de fluidez elevada, siempre dependiendo de las lenguas (Bialystok y Hakuta, 1994: 34). La mayoría de los estudiantes universitarios dedican al aprendizaje de una lengua segunda, en promedio, 150 horas por año académico (5 horas/semana durante las diez semanas de cada uno de los tres cuatrimestres = 150 horas totales). En consecuencia, los estudiantes que deban alcanzar, en unos estudios normales de cuatro años, las condiciones mínimas exigidas por el FSI lo tienen difícil.

Hawisher (1994) señala que la integración de la tecnología en el aula durante los últimos veinte años ha puesto de manifiesto dos cuestiones, de las que la menos importante, curiosamente, ha sido el desarrollo tecnológico, porque lo fundamental fueron, desde el principio, las teorías sobre la lengua y el aprendizaje que se desarrollaron en la bibliografía educativa. Con esa perspectiva no sorprende, por tanto, que la introducción de las tecnologías de la red en la educación haya coincidido con un cambio educativo, que se ha desplazado desde las teorías cognoscitivas y desarrollistas hacia una concepción del aprendizaje como un fenómeno social y de colaboración. Como señala Levy, se ha producido una transformación que ha ido de la mano del cambio en las teorías de adquisición de segundas lenguas, desde el conductismo a la enseñanza comunicativa. Mientras que en los días de la tecnología audiolingual el computador suministraba, sobre todo, ejercicios mecánicos, más tarde, siguiendo la metodología comunicativa, se recurrió a la computadora para dar a los estudiantes ocasiones y situaciones de interrelación.

A mediados de los años 90 del pasado siglo, la bibliografía sobre adquisición de segundas lenguas diferenciaba las teorías de la “mente” o cognoscitivas, cuyo contrapunto gramatical era la gramática generativa, de los modelos sociales. Las teorías cognoscitivas se enfocaban hacia los mecanismos internos psicolingüísticos del aprendiz (como el procesamiento de las entradas de información), mientras que los modelos sociales ponían el énfasis más en el papel del contexto social que en los aspectos mentales internos del desarrollo del lenguaje, con el objetivo de observar cómo el medio social conforma la mente. Mientras que los modelos cognoscitivos predominaron en las teorías sobre adquisición de segundas lenguas, el modelo cultural fue ganando terreno, como lo demuestra la creciente bibliografía publicada al respecto, y que permitió afirmar a finales de esa misma década: “Research energy is turning away from mental phenomenon towards social phenomenon models” (Hoven, 1999: 90). La penetración del modelo sociocultural en la investigación sobre la enseñanza de las lenguas con ayuda de la computadora fue más lenta, apoyada en el robustecimiento del marco teórico que sustentaba la explicación y descripción de la adquisición de segundas lenguas.

### 2.1. Los instrumentos, su selección y sus ventajas

No es posible referirse a la tecnología para el aprendizaje de las lenguas como si se tratara de un objeto homogéneo, simple, como si todas las técnicas y los instrumentos fueran iguales o estuvieran cortados por similares patrones. Cuando los instrumentos tienen distintas bases técnicas proporcionan ventajas distintas también en el aprendizaje de una lengua segunda. No puede decirse que haya una tecnología más apropiada para el estudio del lenguaje, sino más bien un abanico de herramientas tecnológicas de las que se puede disponer para ese fin, aunque las herramientas como tales sigan cambiando muy deprisa. De modo más concreto vale decir que hay tres soportes técnicos importantes para ayudar en los procesos de aprendizaje de lenguas, en orden de interactividad creciente: la red, las aplicaciones en CD-ROM y la comunicación basada en redes (tales como correos electrónicos, *listservs*, *user groups*, *chat rooms*, y MOOs -multi-user domain, object-oriented-).

Los instructores se acostumbran cada vez más fácilmente a usar páginas y portales de Internet como fuentes de materiales de primera mano para los estudiantes, sobre todo en cursos de lengua basados en contenidos. En este tipo de curso los alumnos van trabajando a partir de una serie de tareas y actividades que se les ofrecen y sólo van aprendiendo la gramática al hilo de estas actividades, gradualmente (cfr. Barson, 1991 y Debski, 1997 para una aproximación tec-

nológica, basada en contenidos). Las páginas web estimulan la interpretación de los contenidos y la interacción entre los mismos y se convierten en el medio para pesquisas posteriores. Por la riqueza de los materiales de la red que no están en inglés, la clase puede orientarse hacia nuevas direcciones y profundizar en el conocimiento de un tema concreto. Para el profesor experimentado que sabe cómo sacar partido de esas oportunidades comunicativas obvias, una aproximación dirigida a los contenidos y basada en la red es un sueño hecho realidad, al que los estudiantes responden adecuadamente. Aunque es cada vez más necesario tomar en consideración los problemas de derechos de autor y propiedad intelectual en la web, este tipo de cursos representaría el fin del libro de texto estático y el inicio de un nuevo tipo de textos, dinámicos y basados en los enlaces.

Los CD-Roms resultan muy adecuados para suministrar aplicaciones precisas que se aprovechan de las posibilidades ofrecidas por grandes archivos de audio, gráficos y vídeo. La industria editorial produce cada vez más CDs, porque el mercado los demanda (véase la atención que les prestan las revistas y boletines profesionales, por ejemplo, para programas de segundas lenguas el especial de *The CALICO Journal*, Fall, 1999, 17.1). Una de las ocupaciones de los profesores y personal de laboratorio de cualquier departamento o instituto de lenguas es informarse acerca de los nuevos CDs que se producen y juzgar su calidad, lo que ha dado lugar a la aparición del llamado Catch-22: los profesionales de las lenguas necesitan tener nociones de diseño de interfaces para ser capaces de reseñar *software*, de entrada. Se debe educar a los profesores para que reconozcan un sistema didácticamente bien fundamentado cuando lo leen, lo escuchan o lo visualizan en la pantalla. Muchos de los CDs actuales tienen complejas *interfaces* visuales, pero se debe tener cuidado si no se quiere que el medio difumine el mensaje, por tomar prestada la metáfora de Marshall McLuhan (1964).

En el caso de la CMC, la comunicación por medio de la computadora, ésta proporciona el medio para una comunicación completamente humana. Es importante destacar que se trata de un medio entre humanos. Quienes se sientan en cada uno de los extremos de la línea de comunicación a través de la computadora son humanos, en ellos está el origen y el desarrollo de la comunicación, todo lo producen ellos. La CMC es una herramienta que los hombres emplean para comunicarse unos con otros. La comunicación, también en el caso de la CMC, puede ser *síncrona* o *asíncrona*. La comunicación síncrona es la que se da en directo, en tiempo real, en vivo, como también se dice. En otras palabras, es una comunicación inmediata. Como ejemplo podemos poner las salas de conversación (*chats*), en las cuales los individuos teclean sus mensajes y leen las respuestas en sus pantallas, o los ambientes en los cuales quienes intervienen pueden oírse y verse unos a otros, por ejemplo con tecnología de vídeo o videoconferencia.

La CMC asíncrona no se da en tiempo real, hay un hiato temporal de duración imprecisa, dependiente del objetivo de la comunicación. Como ejemplo podemos poner los boletines electrónicos, las listas de correo, en las que los individuos publican mensajes y responden a los mensajes publicados, o los mensajes de correo electrónico, llamados también *ismaeles*, *esmaltes* (a partir del juego de palabras del francés *email*) o *emilios*.

La investigación acerca de la adquisición de L2 ha demostrado con claridad la importancia de aprender las lenguas mediante intercambios personales, que exigen del aprendiz que negocie el significado con otros estudiantes o con hablantes nativos (Long, 1981 y 1991; Gass & Varonis 1994; Pica, 1994; Gass, 1997; Doughty, 1998). Esta negociación del significado parece ser uno de los caminos regulados en cuyo discurrir los estudiantes se van liberando gradualmente de los estadios aparentemente interminables de interlengua, para llegar a adquirir el dominio de la lengua objeto.

Es indiscutible que los estudiantes pueden realizar su negociación de sentido uno a uno durante el tiempo normal de clase, pero esta negociación se amplía de manera beneficiosa cuando se puede realizar a través de una comunicación síncrona, basada en la red, simultáneamente (Blake *et al.*, 1999; Pellettieri, 2000). De este modo, el estudiante se involucra en una permanente negociación de los significados, bien sea en casa o en el laboratorio, según la conveniencia de las varias partes implicadas en esa negociación. Este uso de la tecnología abre la puerta a una gran riqueza de posibilidades para el aprendizaje de una segunda lengua. Vale la pena insistir en que todos los teóricos coinciden en que acrecentar la calidad y la cantidad de información recibida por los estudiantes de segundas lenguas es esencial para el éxito de la adquisición de L2. La CMC contribuirá enormemente al plan de aprendizaje de una L2, siempre que los profesores estén dispuestos a familiarizarse con la tecnología que habrán de incorporar a los deberes del estudiante después de clase.

Las ventajas de la discusión en línea sobre los intercambios cara a cara se han documentado bien en la bibliografía de esta investigación. Entre sus muchas virtudes, los investigadores citan con frecuencia la utilidad de la computadora como:

- Un medio basado en el texto que amplifica la atención del estudiante a la forma lingüística (Warschauer, 1997).
- Un estímulo para una creciente producción escrita en L2 (Kern, 1995).
- Un ambiente más relajado para la práctica de L2 (Chun, 1998).
- Un foro más justo y sin sombras de amenaza para las conversaciones en L2, sobre todo para mujeres, minorías y personalidades menos decididas.
- Un canal amplificado con posibilidades para la creación de redes de aprendizaje globales (Cummins, 1995).

Swaffar (1998: 1) ha resumido de modo sucinto los beneficios que se derivan de la comunicación por medio de la computadora (CMC), comparados con los intercambios orales en clase:

*Networked exchanges seem to help all individuals in language classes engage more frequently, with greater confidence, and with greater enthusiasm in the communicative process than is characteristic for similar students in oral classrooms.*

Paradójicamente, informar a los estudiantes de que la computadora registrará y conservará sus respuestas para ser usadas como material de investigación no parece llevarlos a reducir su nivel de participación o su sensación de que la computadora les sigue proporcionando un ambiente de anonimato relativo o, al menos, protegido en el que desarrollar sus conversaciones (Pellettieri, 1999).

## 2.2. Ventajas e inconvenientes

Las tecnologías informativa y comunicativa, los equipos multimedia e Internet tienen un gran potencial para producir un impacto enorme en la enseñanza de las lenguas. Los sistemas multimedia permiten integrar vídeo y audio de la mayor calidad con textos y ejercicios lingüísticos para lograr un ambiente mucho más rico que cualquier tecnología previa y con absoluto control por parte de quien estudia. Además, toda esa riqueza informativa se potencia con la facultad de interacción que proporciona Internet, al derribar las paredes del aula y abrirse, más allá de la información, a la comunicación.

Los retos de la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de segundas lenguas son tan grandes como las oportunidades que abren. Sin embargo, hay un cambio social que debe aprovecharse: la conciencia de que la financiación de estas técnicas en educación es una realidad. Un PC multimedia, una conexión a Internet y un pequeño conjunto de CDs está al alcance de todos los centros educativos. Pero si bien éstas son las ventajas, los inconvenientes no deben ignorarse:

1. Exigen una mayor dedicación de tiempo. A diferencia de un vídeo corriente o una cinta de audio, explorar un buen CD-ROM puede llevar horas. Y “sumar valor” a un CD-ROM por medio de materiales complementarios o recorridos de estudio es un proceso que consume ingentes cantidades de tiempo. Del mismo modo, la riqueza de Internet, con las crecientes posibilidades de la red tienta a los usuarios a navegar durante horas, sin preocuparse por resultados concretos.
2. Ambas tecnologías se dirigen al usuario individual más que a la clase. Usar cualquiera de estas técnicas en grupos de quince alumnos es, como poco, un reto en términos de gestión del aula.

En lo que se refiere al apartado tecnológico, la tentación siempre es la misma: esperar a la solución definitiva. Se impone una reflexión: ¿realmente, para el trabajo de enseñanza de las lenguas con nuevos materiales, necesitamos 516 Mb de memoria RAM, 50 Gb de disco duro, un procesador de más de 1 Gb y la más profesional de las tarjetas de edición de sonido y vídeo? En nuestra opinión es mucho más importante disponer de un sistema de control de cómo se usan las computadoras en un centro educativo y, sobre todo, desarrollar programas de formación de profesores en los aspectos más prácticos y cotidianos del uso de la máquina, aunque no fuera más que para reducir el número de veces que son los propios alumnos quienes explican cómo se hacen las cosas, en esa relación de proporcionalidad inversa que no contribuye mucho a la autoestima de los docentes.

No hace falta ser ningún gurú para predecir que las telecomunicaciones y los nuevos medios van a cambiar la enseñanza de las lenguas, puesto que se trata de una realidad presente. Lo relevante de este fenómeno es que no se trata de componentes extras de un curso convencional, sino que están en el centro de un cambio radical.

En lo que concierne a la adquisición, hemos asistido a un desarrollo de modelos: el enfoque conductista dejó su huella en el convencimiento de que era posible enseñar directamente las lenguas; el comunicativo nos mostró la importancia de las situaciones, de cómo hacer cosas con palabras, e introdujo la dimensión no lingüística de la pragmática; el sociocultural dio paso a los contenidos y a la necesidad de mecanismos que vinculen el conocimiento de la lengua propia y el aprendizaje de la lengua segunda, con sus ingredientes culturales, como propios.

### 3. LA MÁQUINA CULTURAL

La lingüística aplicada se mueve entre una compleja dimensión técnica y una no menos complicada dimensión social. Los movimientos migratorios constituirán, sin duda, el mayor reto al que se habían de enfrentar los seres humanos del siglo XXI, que además de las grandes dificultades de carácter social y político presenta enormes implicaciones lingüísticas y, por ende, culturales. Parece oportuno dejar ahora los aspectos más restrictivos de estos procesos, que son sobre todo lingüísticos y que también interesan como tales, profesionalmente, para pasar a situarlos en el universo general, en el que se enlazan con el también vago concepto de cultura, e ir configurando lo que llega a ser el



mundo propio de diversos pueblos o comunidades, especialmente las que se constituyen como países. El título del presente epígrafe se toma prestado de Beatriz Sarlo (1998), hecho que supone aceptar que sus trabajos, con todas las diferencias ideológicas, constituyen una aportación especialmente enriquecedora al conocimiento de la situación de la comunidad hispánica, con cuya lengua se realiza esta publicación, y porque en ellos se recoge una clara alusión a los dos mecanismos culturales de mayor influencia: la escuela como conservación y la traducción como innovación.

Los planteamientos basados en la oposición de diglosia y bilingüismo, desde un punto de vista cultural, son insuficientes. Por un lado, la identidad lingüística no implica identidad cultural y las consecuencias de este simple aserto, incluso dentro de las grandes culturas occidentales, no pasan desapercibidas para quien observe la evolución de las zonas Oriental y Occidental de Alemania después de su reunificación, o la de Hong Kong y la República Popular de China, entre otras posibilidades. Por otro, las nociones de bilingüismo y diglosia no dan cuenta de lo que podemos llamar los *conflictos lingüísticos provocados*, aquéllos en los que se produce un enfrentamiento, por ejemplo, entre el aprendizaje como transmisión y la desviación de lo aprendido como innovación. El conflicto está latente por la contradicción que existe entre la esfera de actuación experimental y la esfera de actuación política. El campo cultural, incluyendo el ámbito científico, pertenece a la esfera de la experimentación, mientras que el político se apoya en lo seguro, no especula. Es preciso ser un gran político para apropiarse internamente de los fines de la especulación.

Esta realidad incide en la diferencia entre la sociolingüística y la lingüística, pues las teorías sociolingüísticas, que están al servicio de la política, en caso de incidir en la contradicción experimentalista, se subordinan a la política. Ésta cercena las preguntas sin respuesta, por eso el teórico que quiere medrar da al político las respuestas que éste espera y no las que obtiene de la aplicación del método científico.

El desarrollo de las comunicaciones actuales carece de paralelos históricos. Las culturas tienden a la homogeneización. En esta gravísima situación, el político no especula, si no que, como decimos, se apoya en aquello que conoce, en su lengua, en su pegujal; de ahí el auge de los nacionalismos, el temor al otro, a su monolingüismo, señalado por Derrida (1997). Sin embargo, la cultura, que es comunicación de culturas, sufre cuando se limita a una lengua específica y se vigoriza con la necesidad de la traducción y la interpretación. Si el político no lo sabe y nadie se lo dice, se reforzará en su esfuerzo monolingüe y se irá empobreciendo, ajeno a la experimentación.

Las culturas china y árabe, por ejemplo, sufren un proceso de fosilización, al menos hasta épocas muy recientes, porque se apoyan en una lengua específica para la transmisión de los conocimientos. La inexistencia de una lengua uniformadora de la cultura en el Occidente de finales de la Edad Media, producida por el desarrollo de las lenguas vernáculas a partir del latín, dio lugar a una nueva situación comunicativa, caracterizada por un aumento en extensión y un descenso en intensidad. En el primer caso se produce un crecimiento de los elementos del conjunto que comprenden lo que se les dice en su lengua; en el segundo, la necesidad de adaptar lo que se dice a niveles culturales inferiores. Toda época de renovación sufre por ello, la queja es común en los ambientes educativos del mundo occidental de principios del siglo XXI: hay un acceso mucho mayor que antes a la cultura, con un inferior nivel de conocimientos y de asimilación. Al mismo tiempo, las posibilidades actuales de yuxtaposición, interpretación y traducción de culturas y entre ellas hacen posible que cualquier cultura sea revitalizada, vigorizada, en un período de tiempo relativamente muy breve (lo que, naturalmente, no la libraría de nuevas contradicciones). Se suele proponer como paradigma el caso del hebreo y de Israel, pero aquí la situación es más compleja, puesto que una cosa es la cultura bíblica y otra la cultura de la sociedad judía, secularmente plurilingüe.

En el caso concreto de una cultura conformada por la suma de criollismo e inmigración, como es el caso de Argentina, la contradicción entre el mundo de la transmisión y el mundo de la innovación y la traducción se lleva a veces hasta un extremo evidente: sucede así cuando se manifiesta el prurito por presentar el mundo intelectual argentino como el de los Ocampo, Bullrich y otros ilustres nombres porteños, un mundo en el que la lengua no es el español, la cultura procede de aquello que se considera más refinado y que, en su primera época, era lo francés. Las contradicciones más perceptibles del estereotipo se recogen en el conocido chiste brasileño que, en una de sus variantes, con la mala intención de los vecinos, las resume: “los argentinos son italianos que hablan español, quisieran ser franceses y se creen ingleses”. Italia y España quedan al margen, pese a ser los núcleos. Sin embargo, en esa misma época de entreguerras se formaron otros autores e intelectuales, muchos de ellos en el interior, como Martínez Zuviría, cuyos patrones culturales son otros y las raíces más profundas. La Historia acabará poniendo en su lugar la permanencia de las aportaciones culturales de dichos intelectuales, sin demérito de quienes conforman esa capa cosmopolita.

En el caso argentino, conocemos bastante bien las circunstancias que contribuyeron a la conformación cultural, desde el gigantesco proceso de integración de los emigrantes a partir del siglo XIX y, sobre todo, durante las tres primeras décadas del siglo XX. Aunque la situación española no sea la misma, porque España añade un problema de heterogeneidad lingüística con las lenguas regionales, la distancia puede ayudar a ver los elementos comunes.

Inicialmente la heterogeneidad lingüística del inmigrante es vista sin temor, como señaló Alberdi, porque no hay una necesidad de defensa de lo propio, que es algo implícito (ganado con la independencia) y no explícito (definido por la oposición frente a colonialismo y criollismo). Mas cuando los inmigrantes se apropian también de la modalidad lingüística rioplatense es cuando surge el rechazo. Esta nueva sociedad ya no puede asumir la heterogeneidad, mientras que su homogeneidad sólo se alcanzará tras un largo y lento proceso lingüístico, que todavía no está terminado. En este proceso se dan las diversas posibilidades: sentirse fuera y contra lo español, dentro de lo español, al margen e integrando lo otro en el español, e incluso podrá aparecer (aunque con menos fuerza que en otros países de América) un sentirse fuera y contra lo indígena.

Durante las tres primeras décadas del siglo XX el Estado argentino realiza una firme tarea de dirección de la ciudadanía a través de la escuela. El objetivo fundamental es homogeneizar el país, especialmente a la clase trabajadora, procedente de la heterogeneidad lingüística y cultural, también en parte religiosa, pero no racial. Quien mueve los hilos de esta maniobra cultural es una clase dirigente homogeneizada por criollismo frente a españolismo y, al mismo tiempo, por la unidad de la lengua española. Terminológicamente, la contradicción se resuelve llamando *castellano* o *idioma nacional al español*.

La clase dirigente se asienta en el poder sobre la base de una escuela para todos, que instruye a los estudiantes con un ideario con un fuerte componente nacional argentino, es decir, nacionalista, laico pero vagamente espiritualista, en el que prima la ética del trabajo y que se expresa en la lengua nacional. Es posible que este empeño tuviera éxito, porque nadie tenía capacidad para disputar al Estado su fuerza de presión cultural, ejercida sobre un vacío (aunque no hay que olvidar las fiestas y conmemoraciones italianistas de finales del XIX, que quizás alertaran a la clase dirigente). Hoy, en cambio, el estado es subsidiario de los medios de comunicación y son éstos los que tienen un poder de influjo y penetración cultural que marca la diferencia.

El ejemplo argentino puede ser extrapolado, en un arco más amplio que el de esta contribución, a los diversos modelos de traición, deslealtad e integración, según la perspectiva y el propósito, y según también las posibilidades reales de resistencia a las imposiciones oficiales.

#### 4. LENGUA, CULTURA E INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

Para considerar las culturas de los inmigrantes en España se aborda una variedad de situaciones que se resumen de manera imperfecta en cultura aparentemente igual a la española, es decir, la cultura hispanoamericana, homologable, frente a culturas distintas, no homologables. Pero no todas las culturas distintas se enfrentan a problemas similares. La cultura china y la cultura árabe, como ya señalamos, adolecen de fosilización lingüística, al menos hasta épocas muy recientes, porque se apoyan en una variedad alta o "A" de la lengua específica para la transmisión de los conocimientos, que no es la lengua hablada realmente por la población. Esta circunstancia, una típica diglosia, pesa a la hora de integrar a niños arabófonos y chinos en el sistema educativo español.

A diferencia de lo ocurrido durante las tres primeras décadas del siglo xx en la República Argentina, la sociedad no acepta hoy una acción coercitiva de la escuela en la dirección de la ciudadanía por su medio. El mundo carece actualmente de una clase dirigente homogeneizada similar a la de aquellas décadas. El mundo occidental puede parecernos hoy más homogéneo, y lo es como tal cultura occidental; pero no tiene el carácter monolítico y exclusivista que permitió la formación de regímenes criminales como el estalinista en la Unión Soviética y el nacionalsocialista en Alemania.

En España no existe una clara conciencia de que la escuela laica y estatal es la encargada natural de la conformación de las nuevas señas de identidad que harán que los futuros españoles sean tratados y reconocidos como ciudadanos iguales. Para ello es imprescindible lograr un consenso en torno a las ventajas que representa una lengua internacional como lo es el español. Desarrollar mecanismos que reduzcan la distancia que existe entre la ignorancia de la nueva lengua que manifieste recién llegado y su dominio necesario para aprovechar el esfuerzo escolar es una obligación del Estado, en coordinación con las Autonomías, pero fundada en el convencimiento de que quienes ahora integramos son futuros ciudadanos. Es cierto que un derecho fundamental del niño es el conocer y poder utilizar su lengua materna, pero no de manera que ese derecho se convierta en una privación de mecanismos superiores de igualdad y libertad, que se defienden universalmente en español.

Los movimientos migratorios de hoy, aunque no tengan el carácter de invasiones y conquistas que tuvieron en el pasado, son también el resultado del desplazamiento de hombres, sobre todo de hombres, que tuvieron que salir de un lugar para sobrevivir en otro. Decimos de un lugar, no de un país, porque todos sabemos que es posible tener que emigrar en la propia tierra de cada uno. Algunos salieron y volvieron; otros, como los obligados a emigrar por una parte de sus paisanos, no pueden volver. En un libro que merece profunda reflexión vemos reflejado un extremo de la realidad española ante los otros. Quien lo escribió no es un exiliado económico, sino político, exiliado por una mafia. Mikel Azurmendi no pertenece a los emigrados que saben que volver a su tierra natal es cuestión de dinero o de orgullo. Mikel sabe que recorrer las calles de su infancia, tomarse una cerveza en el bar de la adolescencia, estacionar en la esquina por la que el enamorado no se atrevía a pasar, es jugarse la vida. Por eso se aplica en su libro sobre El Ejido y sus gentes a entender a unos y otros, dejándolos hablar. Así los oímos directamente. Pero el autor es también un hombre que sabe que la mejor *areté* es la inteligencia, que ha leído sus Ulises, que ha buscado en el interior del hombre, donde (decía San Agustín) habita la verdad.

Y es que, aunque convenga a más o menos personas, la verdad existe, sólo que es difícil encontrarla. Es más sencillo, denunciar, contratar a unos moros, entrar en un bar, no querer entender que el hombre que fue acuchillado no quiera servirlos y escribir enormes titulares sobre un *apartheid* que, como toda palabra extranjera, suena mejor. Américo Castro ya había explicado las razones y motivos por los que una palabra tan portadora de imagen como 'español'

es también una palabra extranjera. Una palabra procedente del otro lado de los Pirineos, como lo son también 'sastre', 'fraile' o 'jardín'. Claro que hoy nadie diría que sastre, fraile o jardín, o azotea o acequia, son palabras extranjeras. Es que eso, sencillamente, es la integración.

En ese mundo de hombres, el triunfo es cosa del macho, y el triunfo, que es dinero, es lo único que importa. Hay que hacerse la foto junto al mercedes, hay que mandar dinero a la familia, o todos habrán fracasado y el regreso se irá alejando. Maestros y profesores saben bien que a partir de una edad muy temprana el niño marroquí se pone por delante de su madre, la subordina e inicia su proceso de fracaso escolar, sin que la escuela tenga interlocutor posible: el padre es sólo devoto del triunfo, que no pasa por la educación. Si se quiere una sociedad coherente hay que luchar contra ello, y evitar la tentación fácil del cada uno por su lado, en el gueto. El modelo de la cohabitación no es digno de la condición humana. Que no nos engañe una idea tan difundida como falsa de la Edad Media: junto a momentos de tolerancia y convivencia, entre los señores, siempre, hubo una guerra de ocho siglos, durante la cual unos señores fueron sustituyendo a otros, obligándolos a retirarse cada vez más al sur de la Península Ibérica y que se saldó con la expulsión de los derrotados. Que no se confunda el mundo medieval de los señores de la guerra, su suerte y sus fortunas, con el nuestro, de hombres iguales, que no lo son tanto.

A diferencia del País Vasco, en las escuelas y en las casas de El Ejido no llegan los niños a casa desde la ikastola de aita y ama, católicos del PNV, preguntando dónde está el enemigo español, o, en su caso, guineano, senegalés o moro. Más importante es saber dónde está el musulmán o cristiano que puede apuñalarte por unas pesetas, el suizo que vive sin mirar el origen del dinero que paga su bienestar, pero se escandaliza hipócritamente cuando un pueblo del sur salta enrabietado, o el empresario que se guarda los pasaportes de los obreros, con promesa de hacerlos legales, hasta que acaba la recogida y no hay nada de lo dicho. En el otro lado, "el inmigrante jamás imaginó desde su país que en el nuestro iba a tener que trabajar en el campo".

La reiterada realidad señala que el musulmán no se integra, porque no quiere, con las mismas oportunidades que los demás: "una persona inmigrante no trata mal a otra persona que es inmigrante". Jóvenes que se jugaron la vida en el mar descubren que su sueño es el duro trabajo de los almerienses, y su escape, el alcohol, al alcance de la mano, lo que no ocurre en sus países. Su futuro, ahora, es convertirse en obreros de la industria agrícola, ya no tendrán las oportunidades de los alpujarreños que marcharon al Poniente y los precios de su producto siguen bajando. También pueden contentarse con conseguir los papeles y marcharse, o cobrar el paro. Carecen de todo incentivo cultural, tienen su horizonte en el regreso, están en la trampa de la sociedad mafioso-familiar. La violencia y el vandalismo son resultados esperables, el estallido del rechazo, incontrolable. Mas las consecuencias afectan a todos.

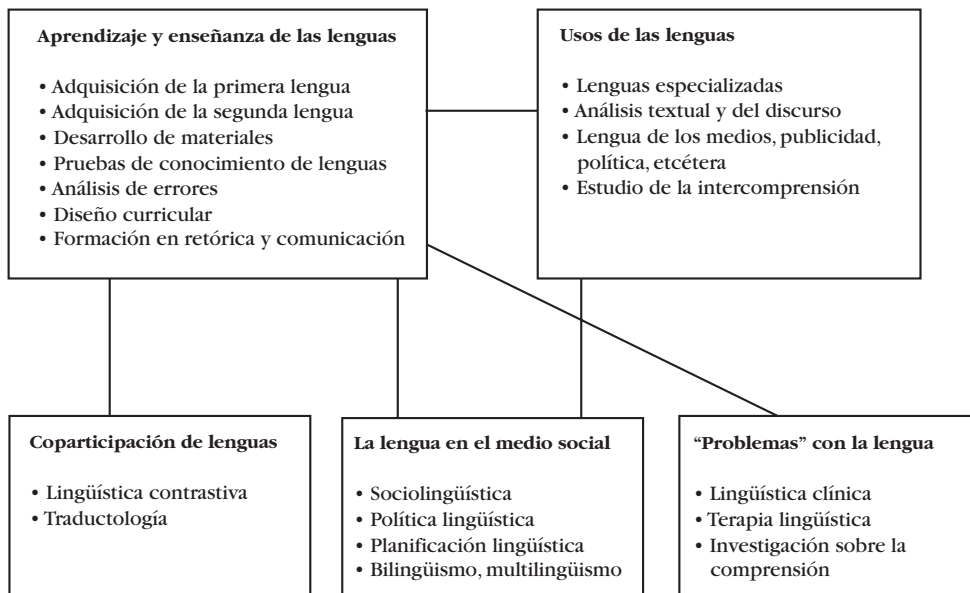
Lo que hay detrás de El Ejido, nos dice Azurmendi, no es un grupo de nuevos ricos fascistas españoles que se oponen a la dignidad de personas con distinto color de piel. Lo que hay es un grupo de hombres y mujeres que se han dejado años de rugosa existencia para establecerse y que se han encontrado con la falta de correspondencia entre su proyecto y la realidad, en sus vidas, sus matrimonios, sus hijos y parte de esos recién llegados, que la mayoría sabe diferenciar, que están en la raíz de que la vida se haya tornado desconocida e insidiosa. También están detrás las confusiones procedentes de la ignorancia de la realidad del mundo y de la autocomplacencia de la *gauche divine*. La integración intercultural debe arrancar de aceptar la cultura democrática y, tras su análisis, buscar en los valores de las culturas inmigrantes los compaginables y enriquecedores, desde la conciencia de que el encuentro es en la sociedad española y no en una especie de delirante caos de café para todos, donde todo vale, todo se respeta, sin pararse a pensar en cuánto vale algo y qué respeto merece. Se trata de un proceso de elección y estableci-

miento de una cultura básica, de lo que tradicionalmente se conoce como *educación*. Sólo en una cosa disiente quien esto escribe del sociólogo Azurmendi: salvo en Carnaval, un niño no puede ir a la escuela con un capirote de penitente, una túnica de cruzado o un cilicio. Tampoco puede ir desnudo, en ninguna ocasión. No se puede permitir el velo en la escuela pública. La escuela laica no debe admitir signos externos ostensibles de confesionalidad, es una conquista que ha costado a Occidente mucha sangre; es parte del precio de la libertad.

## CONCLUSIÓN

La definición de la lingüística aplicada por parte de la Asociación Internacional, AILA, recoge el cambio de orientación que estas adiciones supusieron: “se concentra en las numerosas y complejas áreas de la sociedad en las que la lengua representa un papel, como medio de ayuda para resolver problemas específicos de la sociedad”. Si la Asociación representa el consenso de sus miembros, está claro que hay dos aspectos: el investigador, por un lado, que abarca todo lo que de la lingüística puede conducir a programas o instrumentos concretos; y el de la aplicación de los resultados y técnicas concretos en la solución de problemas prácticos. Dada la complejidad de los instrumentos de análisis de la ciencia contemporánea, el único modo de lograrlo es haciendo de esta disciplina un campo de estudio interdisciplinar, en el que se combinen desde la sociología, hasta la historia, la geografía, la antropología, la física o la informática, entre otras.

Lo que se espera de la lingüística aplicada es que se defina mediante los ejemplos de su trabajo, es decir, que demuestre su existencia mediante su objeto mismo, la aplicación, desde su indiscutible propósito de contribuir a la mejora de los *problemas* del lenguaje (Davies, 1999: 1).



Cuadro 1: Ámbitos de la lingüística aplicada

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, J. B. (1915), *Las bases*, Buenos Aires, La Facultad.
- ALTAMIRANO, C. y SARLO, B. (1997), *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*, Buenos Aires, Ariel.
- ANDERSEN, R. (1978), "An Implicational Model for Second Language Research", *Language Learning*, 28, 2: 221-282.
- ANDERSEN, R. W. (1991), "Developmental Sequences: the Emergence of Aspect Marking in Second Language Acquisition", en T. HUEBNER y Ch.A. FERGUSON, *Cross-currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*: 305-324.
- AZURMENDI, M. (2001), *Estampas de El Ejido*, Madrid, Taurus.
- BARSON, J. (1991), "The Virtual Classroom is Born: What now?", en B. F. FREED (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, Lexington, D.C., Heath and Company.
- BIALYSTOK, E. y HAKUTA, K. (1994), *In Other Words*, Nueva York, BasicBooks.
- BLAKE, R., FAHY, D. y WALTERS, D. (1999), "Implementing Chat Software in the Foreign-Language Curriculum: The case of RTA", en D. BROWN (ed.), *Interactive Learning: Vignettes from America's Most Wired Campuses*, Bolton, MA, Anker Publishing Co.
- BREEN, M. P. y CANDLIN, C. (1980), "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching", *Applied Linguistics*, vol. 1, 1: 89-112.
- BREEN, M. P. (1987), "Contemporary Paradigms in Syllabus Design, Part I", *Language Teaching*: 81-92; Part II, *Language Teaching*: 157-174.
- BREEN, M. P. (1990), "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 7-32.
- BUTT, J. y BENJAMIN, C. (1988), *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, Londres, Edward Arnold.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Learning", *Applied Linguistics*, vol. 1, 1: 1-47.
- CANDLIN, N. (1981), *The Communicative Teaching of English, Principles and Exercise Typology*, Burnt Mill, Harlow, Essex, Longman.
- CANDLIN, N. (1990), "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 33-53.
- CHUN, D. (1998), "Using Computer-Assisted Class Discussion to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence", en SWAFFAR *et al.* (eds.): 57-80.
- CLAHSEN, H. (1985), "Profiling Second Language Development: A Procedure for Assessing L2 Proficiency", en HYLSTENSTAM y PIENEMANN (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*: 283-331.
- CLAHSEN, H. (1990), "The Comparative Study of First and Second Language Development", *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 135-153.
- CORDER, S. P. (1991), "The Significance of Learner's errors / La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua", en J. M. LICERAS (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor: 31-40.
- CUMMINS, J. (1998), "e-Lective Language Learning: Design of a Computer-Assisted Text-Based ESL/EFL Learning System", *TESOL Journal*: 18-21.
- DAVIES, A. (1999), *An Introduction to Applied Linguistics. From practice to Theory*, Edinburgo, Edinburgh University Press: 1-15.
- DEBSKI, R. (1997), "Support of Creativity and Collaboration in the Language Classroom: A New Role for Technology", en R. DEBSKI, J. GASSIN y M. SMITH (eds.), *Language Learning Through Social Computing: ALAA's Occasional Papers*, 16, Melbourne, Applied Linguistics Association of Australia.
- DERRIDA, J. (1997), *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen*, Buenos Aires, Manantial.

- DOUGHTY, C. (1998), "Acquiring Competence in a Second Language: Form and Function", en H. BYRNES (ed.), *Learning Foreign and Second Languages*, Nueva York, The Modern Language Association: 128-156.
- ELLIS, R. (1988), "The Role of Practice in Classroom Learning", *AILA Review*, 5: 20-39.
- ELLIS, R. (1990), *Instructed second language acquisition*, Oxford, Basil Blackwell.
- ELLIS, R. (1991), "Grammaticality Judgments and Second Language Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 161-186.
- ELLIS, R. (1992), "Can Syntax be taught? A Study of the Effects of Formal Instruction on the Acquisition of WH Questions by Children", en R. ELLIS, *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*: 53-74.
- ELLIS, R. (1992), *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- GASS, S. (1997), *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- GASS, S. y VARONIS, E. (1994), "Input, Interaction and Second Language Production", *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 283-302.
- GRAAFF, R. de (1991), *Así Funciona. Confección de un programa de enseñanza de lengua asistida por ordenador con "Esto Funciona A"*, tesina de licenciatura, Departamento de Lenguas y Culturas Románicas, Universidad de Utrecht.
- GRAAFF, R. de (1992a), "Así Funciona. Leren van je fouten in een COO-involprogramma", *Levende Talen*, 472: 292-296.
- GRAAFF, R. de (1992b), "Así Funciona. El uso de un programa de ordenador en la enseñanza comunicativa de lenguas", *Cable*, 10: 30-34.
- HAWISHER, "Blinding Insights: Classification Schemes and Software for Literacy Instruction.", en C. L. SELFE y HILLIGOSS (eds.), *Literacy and computers: the complications of teaching and technology*, Nueva York, Modern Language Association: 37-55.
- HUBBARD, P. (1999), "Teaching Agents in Tutorial CALL", charla en CALICO'99, Miami University, Oxford, Ohio.
- HYLTENSTAM, K. y PIENEMANN, N. (eds.) (1985), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- KERN, R. (1995), "Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production", *Modern Language Journal*, 79: 457-476.
- Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid: <http://www.llif.uam.es>
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londres, Longman.
- LEVY, M. (1997), *Computer Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*, Oxford, Oxford University Press. (cfr. [http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol2\\_num1/review/levy.html](http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol2_num1/review/levy.html))38.
- LONG, M. (1981), "Input, Interaction and Second Language Acquisition", en WINITZ (ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition, Annals of the New York Academy of Science*, Nueva York: 259-278.
- LONG, M. (1991), "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology", en C. KRAMSCH y R. GINSBERG (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam, John Benjamins: 39-52.
- MCLUHAN, M. (1964), *Understanding Media: The Extension of Man*, Nueva York, Signet.
- MARCOS MARÍN, F. (1979), *Reforma y modernización del español (Ensayo de sociolingüística histórica)*, Madrid, Cátedra. <http://www.llif.uam.es/~fmarcos/obra/ReformayModernizacion/>
- MARCOS MARÍN, F. (1994a), *Informática y humanidades*, Grandes manuales, 44, Madrid, Gredos.
- MARCOS MARÍN, F. (1994b), *Conceptos básicos de política lingüística para España*,

Madrid, Fundación para el análisis y los estudios sociales, Papeles de la Fundación, 1: 15.

MARCOS MARÍN, F. (2000a), "La lengua española en Internet", *El Español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes, 2000*, Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores: 299-357.  
[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_00/marcos/](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/marcos/)

MARCOS MARÍN, F. (2000b), "Lenguas y cultura, acuerdos y conflictos", *Anaquel de estudios árabes*, 11, *Homenaje a la profesora Dña. Soledad Gibert Fenech*, I, [2002]: 393-406.  
<http://www.lllf.uam.es/~fmarcos/articulo/02AnaLenCult.pdf>

MARCOS MARÍN, F. (2000c), "El *Cantar de Mio Cid* en edición hipertextual", en *La Corónica*, 31,1: 123-127.  
<http://www.lllf.uam.es/~fmarcos/articulo/02CoHCMC.pdf>

MARCOS MARÍN, F. (2002a), "Documentos electrónicos y textos de las cámaras legislativas", *Revista General de Información y Documentación*, 12/1: 245-249.  
<http://www.lllf.uam.es/~fmarcos/articulo/02RGIDcamaras.pdf>

MARCOS MARÍN, F. (2002b), "Contrastes en el léxico hispánico", *Revista de Libros*, 69: 35.  
<http://www.lllf.uam.es/~fmarcos/articulo/02RLibLexHA.pdf>

MARCOS MARÍN, F. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1988), *Lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis.

MARCOS MARÍN, F. y ESPAÑA RAMÍREZ, P. (2001), *Guía de gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.

MEISEL, J. M., CLAHSSEN, H. y PIENEMANN, M. (1981), "On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 2: 109-135.

NAGATA, N. (1993), "Intelligent Computer Feedback for Second Language Instruction", *The Modern Language Journal*, vol. 77, 3: 330-339.

NUNAN, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, CUP.

PELLETTIERI, J. (2000), "Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence", en M. WARSCHAUER y R. KERN (eds.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, Nueva York, CUP.  
<http://english.ttu.edu/kairos/6.1/reviews/smith/>  
<http://www2.iastate.edu/~nkerli/526/nbltreview.htm>

PICA, T. (1994), "Research on Negotiation: What Does it Reveal about Second-Language Learning Conditions, Processes and Outcomes?", *Language Learning*, 44: 493-527.

PIENEMANN, M. (1984), "Psychological Constraints on the Teachability of Languages", *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 2: 186-214.

PIENEMANN, M. (1985), "Learnability and Syllabus Construction", en HYLTENSTAM y PIENEMANN (eds.) (1985), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*: 23-75.

PIENEMANN, M. (1989), "Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses", *Applied Linguistics*, vol. 10, 1: 52-79.

PIENEMANN, M. (1992), "COALA-A Computational System for Interlanguage Analysis", *Second Language Research*, 8, 1: 59-92.

QUINN, R. (1990), "Our Progress in Integrating Modern Methods and Computer-Controlled Learning for Successful Language Study", *Hispania*, 73: 297-311.

REEVES, B. y NASS, C. (1996), *The Media Equation: How People Treat Computers, Television, and New Media Like Real People and Places*, Stanford, CA, CSLI Publications and Cambridge University Press.

ROBLYER, M. D. (1988), "The Effectiveness of Microcomputers in Education: A Review of Research from 1980-87", *THE Journal*, 16, 2: 85-89.

SANTOS GARGALLO, I. (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.



- SANTOS GARGALLO, I. (1996), *Catálogo de materiales didácticos para la enseñanza del español (LE)*, Madrid, Instituto Cervantes.
- SANTOS GARGALLO, I. (1998), *Bibliografía en enseñanza-aprendizaje del español (LE): publicaciones periódicas 1983-1997*, Madrid.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999), *Lingüística Aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- SANTOS GARGALLO, I. (1997-1999), *Español sin fronteras 1, 2 y 3*, Madrid, SGEL.
- SANTOS GARGALLO, I. (1998-2001), *Pasacalle 1, 2, 3, 4. Método de español para niños*, Madrid, SGEL.
- SANTOS GARGALLO, I. (2001), *De cine. Fragmentos cinematográficos para la enseñanza del español*, Madrid, SGEL.
- SARLO, B. (1998), *La máquina cultural*, Buenos Aires, Ariel.
- SHARWOOD SMITH, M. (1988), "Consciousness Raising and the Second Language Learner", en W. RUTHERFORD y M. SHARWOOD SMITH (eds.), *Grammar and Second Language Teaching*, Nueva York, Newbury House: 51-60.
- SHARWOOD SMITH, M. (1992), "Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, 2: 165-179.
- SPILLNER, B. (1999), "Was ist und zu welchem Zweck betreibt man Angewandte Linguistik?", en A. RAASCH y P. BÜHLER (Hrsg.), *Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung: entdecken, erfahren, erleben* (SALUS Bd. 16), Saarbrücken, Universität Saarbrücken: 11-21.
- SWAFFAR, J. (1998), "Networking language learning: Introduction", en SWAFFAR *et al.* (eds.): 1-15.
- VANPATTEN, B. (1985), "The Acquisition of Ser and Estar by Adult Learners of Spanish: a Preliminary Investigation of Transitional Stages of Competence", *Hispania*, 68: 399-406.
- VANPATTEN, B. (1989), "Can Learners Attend to Form and Content while Processing Input?", *Hispania*, vol. 72, 2: 409-417.
- VANPATTEN, B. (1990), "Attending to Form and Content in the Input. An Experiment in Consciousness", *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 287-301.
- VANPATTEN, B. (1990), "The Acquisition of Clitic Pronouns in Spanish: two Case Studies", en B. VANPATTEN y J. F. LEE (eds), *Second Language Acquisition-Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters: 118-139.
- VV.AA. (1999), *CALICO Journal*, 17/1. *Special Issue: Language Courseware Design*.
- WARSCHAUER, M. (1995), "Comparing Face to Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom", *CALICO Journal*, 13 (2 y 3): 7-26.
- WARSCHAUER, M. (1997), "Computer-Mediated Collaborative Learning", *Modern Language Journal*, 81 (4): 470-481.

Biblioteca virtual:

<http://alt.venus.co.uk/VL/AppLingBBK/welcome.html>